

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 24**

Кам'янець-Подільський  
«Аксиома»  
2014

**Рецензенти:**

- О.О.Євдокімова** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціології та психології, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків, Україна
- Я.О.Гошовський** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової 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

*Рекомендовано до друку рішеннями Вчених рад  
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
(протокол №3 від 27.03.2014 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол №3 від 27.02.2014 р.)*

**Міжнародна редакційна колегія:**

**С.Д.Максименко**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор (відповідальний редактор); **Г.О.Балл**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **М.Й.Боришевський**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **О.М.Кокун**, доктор психологічних наук, професор; **Л.А.Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар); **Н.В.Чепелева**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **А.І.Шинкарук**, доктор психологічних наук, професор (заступник відповідального редактора); **А.Л.Журавльов**, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент РАО, директор Інституту психології РАН (Російська Федерація); **Антон Фабіан**, професор, доктор габілітований, завідувач кафедри соціальної роботи, Університет Павла Йозефа Шафарика в Кошицях (Словачина); **Беата Анна Зємба**, доктор гуманітарних наук у галузі опікунської та соціальної педагогіки, ад'юнкт кафедри соціальної педагогіки Інституту педагогіки Жешівського університету (Республіка Польща); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки в Інституті педагогіки Жешівського університету (Республіка Польща).

### **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); **Альфред Прітц**, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету ім. Зігмунда Фрейда (Австрійська Республіка); **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 Коженьовські**, доктор габлітований з економіки, професор, Президент Європейської асоціації безпеки (European Association for Security), науковий редактор загальноєвропейського наукового журналу «Безпекознавство» (Республіка Польща); **В.І.Луговий**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, віце-президент НАПН України, директор Інституту вищої освіти (м. Київ, Україна); **В.В.Рубцов**, доктор психологічних наук, професор, академік РАО, ректор Московського міського психолого-педагогічного університету, директор Психологічного інституту РАО (Російська Федерація); **О.Я.Чебикін**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, ректор Південноукраїнського педагогічного університету (м. Одеса, Україна); **Т.С.Яценко**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, професор Кримського гуманітарного університету та директор Центру глибинної психології НАПН України при Республіканському вищому навчальному закладі «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта, Україна).

**П 68 Проблеми сучасної психології:** Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 24. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. – 796 с.

У збірнику наукових праць висвітлюються 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 і психології навчання.

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

**УДК 378(082):159.9**

**ББК 74.58+88я43**

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого*

*засобу масової інформації серія КВ № 19651-9451 ПР від 30.01.2013 р.*

*Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з психології  
(Постанова Президії ВАК України № 1-05/2 від 27 травня 2009 року)*

**<http://problemeps.at.ua/>**

© Автори статей, 2014

**[kpnu\\_lab\\_ps@ukr.net](mailto:kpnu_lab_ps@ukr.net)**

© «Аксіома», видання, 2014

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

# **Problems of modern psychology**

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

**Issue 24**

Kamianets-Podilskyi  
«Aksioma»  
2014

**Reviewers:**

- O.O.Yevdokimova** – Doctor of Psychological Science, Professor, Professor of the Department of Sociology and Psychology, Kharkiv National University of Internal Affairs, Kharkiv, Ukraine
- Y.O.Hoshovskyi** – Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of Pedagogical and Age Psychology, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine
- V.O.Moliako** – Academician of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv

*The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine (Protocol №3 of 27.03.2014), Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Protocol №3 of 27.02.2014)*

**International editorial board:**

**S.D.Maksymenko**, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor (editor-in-chief), Ukraine; **G.O.Ball**, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **M.Y.Boryshevskyi**, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **O.M.Kokun**, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **L.A.Onufriieva**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor (chief secretary), Ukraine; **N.V.Chepelieva**, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **A.I.Shynkariuk**, Doctor of Psychological Science, Professor (deputy editor), Ukraine; **A.L.Zhuravliov**, Doctor of Psychological Science, Professor, Corresponding Member of RAE, Director of Institute of Psychology of the Russian Academy of Science (Russian Federation); **Fabian Anton**, Professor, Habilitated Doctor, Head of the Department of Social Work, The Pavol Jozef Šafárik University in Košice (Slovakia); **Beata Anna Zieba**, Doctor of Humanities (Tutorial and Social Pedagogics), Aide at the Department of Social Pedagogy of Institute of Pedagogy, Zheshiv University (Republic of Poland); **Marek Paluch**, Professor Extraordinarius, Habilitated Doctor of Humanities, Head of the Department of Social Pedagogy of Institute of Pedagogy, Zheshiv University (Republic of Poland).

**International Scientific Council:**

Dr. *Eugene Hlywa*, Ph.D. (Psychology), Foreign Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Consulting Professor at The Australian Society of Clinical Hypnotherapists (Australia); *Roman Trach*, Doctor of Philosophical Science, Professor, Foreign Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine (USA); *Alfred Pritts*, Professor, Doctor of Psychology and Pedagogy, Rector of Sigmund Freud University (Republic of Austria); *Mechyslav Radokhonskyi*, Habilitated Doctor, Professor Extraordinarius, Zheshiv University (Republic of Poland); *Miroslaw Czapka*, Doctor of Educational Science, Professor, Rector of The University of Economics and Administration in Bytom (Republic of Poland); *Leshek Friderik Kozeniowski*, Habilitated Doctor of Economics, Professor, President of European Association for Security, Scientific Editor of West European Academic Journal «Defence and Strategy» (Republic of Poland); *V.I.Luhovyi*, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Vice President of NAPS of Ukraine, Director of Institute of Higher Education of the NAPS of Ukraine (Kyiv, Ukraine); *V.V.Rubtsov*, Doctor of Psychological Science, Professor, Academician RAE, Rector of Moscow State University of Psychology and Education, Director of Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Russian Federation); *O.Y.Chebykin*, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Rector of South Ukrainian National Pedagogical University (Odessa, Ukraine); *T.S.Yatsenko*, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Professor of Crimean University for the Humanities, Head of the Centre of Deep Psychology of the NAPS of Ukraine on the base of Crimea Republican Higher Educational Institution, Crimean University for the Humanities (Yalta, Ukraine).

P 68     **Problems of Modern Psychology:** Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 24. – Kamianets-Podilsky: Aksioma, 2014. – 796 p.

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

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

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

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

*This publication is listed in Special editions of HAC of Ukraine in Psychology  
(HAC Presidium Resolution № 1-05/2 of 27 May 2009)*

<http://problemps.at.ua/>  
[kpnu\\_lab\\_ps@ukr.net](mailto:kpnu_lab_ps@ukr.net)

© Authors of the papers, 2014  
© «Aksioma», publication, 2014

## **Лідерство як функція професійної психологічної компетентності особистості**

**С.Д. Максименко.** Лідерство як функція професійної психологічної компетентності особистості. Автором проаналізовано актуальну у різні часи проблему лідерства особистості. Зазначено, що лідерство є однією із найважливіших функцій професійної психологічної компетентності особистості, провідним механізмом опосередкування якого є таке особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення як нужда. Bazуючись на сучасних наукових даних, в контексті генетичного підходу виокремлено п'ять підструктур (одиниць), які можна розглядати як основні складові особистості лідера: біопсихічну, індивідуальні особливості психічних процесів, досвід, спрямованість, здібності. Досліджено, що ефективне лідерство забезпечується наявністю в особистості лідерських якостей – індивідуально-особистісних і соціально-психологічних особливостей особистості, що впливають на групу й сприяють до досягнення мети. На підставі проведеного дослідження виділено узагальнені ознаки особистості керівника-лідера.

**Ключові слова:** лідерство, лідер, керівник-лідер, функція професійної психологічної компетентності особистості, генетичний підхід, складові особистості лідера, лідерська поведінка, авторитет, колектив, становлення індивіда, лідерські якості.

**С.Д. Максименко.** Лидерство как функция профессиональной психологической компетентности личности. Автором проанализировано актуальную в разные времена проблему лидерства личности. Отмечено, что лидерство является одной из важнейших функций профессиональной психологической компетентности личности, ведущим механизмом опосредования которого есть такое особое универсальное энергетически информационное образование как нужда. Основываясь на современных научных данных, в контексте генетического подхода выделены пять отдельных подструктур, которые можно рассматривать как основные составляющие личности лидера: биопсихические, индивидуальные особенности психических процессов, опыт, направленность, способности. Исследовано, что эффективное лидерство обеспечивается наличием в личности лидерских качеств – индивидуально-личностных и социально-психологических особенностей личности, которые влияют на группу и приводят к достижению цели. На основании проведенного исследования выделено обобщённые признаки личности руководителя-лидера.

**Ключевые слова:** лидерство, лидер, руководитель-лидер, функция профессиональной психологической компетентности личности, генетический подход, составляющие личности лидера, лидерское поведение, авторитет, коллектив, становления индивида, лидерские качества.

**Постановка проблеми.** Проблема лідерства особистості в усі часи була однією із найбільш актуальних. Адже впродовж життя людина діє у складі різних груп і зазнає впливу формальних і неформальних лідерів. Де б не зібралася разом група, що складається більш, ніж з двох осіб, в ній може скластися ситуація поділу людей на тих, хто веде, і тих, кого ведуть, тобто на лідерів і послідовників. Рангова ієрархія неминуче формується по мірі кількісного зростання групи. У певний період її існування деякі члени групи починають грати більш активну роль в організації спільної життєдіяльності і займають лідируючі ролі. До їх слів прислухаються з більшою увагою, ніж до слів інших членів, їм надають більшої поваги і переваги.

**Мета** нашої роботи полягає у дослідженні лідерства як функції професійної психологічної компетентності особистості та узагальненні ознак особистості керівника-лідера.

**Аналіз останніх досліджень.** До початку ХХІ століття науковцями різних країн було розроблено багато різноманітних теорій та концепцій лідерства, що свідчить про неабиякий інтерес до цієї проблеми. В ній виділяються характерологічний, поведінковий і ситуативний підходи. Найбільшого визнання набули теорії атрибуції, харизматичного лідерства, трансакційного і трансформаційного лідерства. Однак, сьогодні не тільки ще не створено загальної теорії лідерства і не існує однозначного його визначення, але й відрізняються уявлення про природу і сутність цього феномена.

Існують три основні напрями концепцій лідерства:

1. Концепції, у яких обґрунтовується перевага фактору рис особистості.
2. Концепції, у яких вирішальним фактором вважається ситуація.
3. Концепції, у яких поєднуються особистісні і ситуаційні фактори.

**Виклад основного матеріалу.** Лідерство являє собою процес організації та керування малою соціальною групою, який сприяє досягненню спільної групової мети в мінімальні терміни з максимальним ефектом, детермінований пануючими в суспільстві соціальними відносинами.



Головна відмінність між керівництвом та лідерством полягає в тому, що ці феномени діють у різних структурах (керівництво – у формальній, а лідерство – у неформальній структурі). Однією з найважливіших функцій неформальних лідерів є компенсаторська, яка виявляється в ліквідуванні недоліків у діяльності офіційних керівників.

У структурі лідерства виокремлюють суб'єкта (лідера), його мету (організувати та спонукати до змін послідовників, виконувати свою особливу місію), мотиви (інтерес до лідерства, влади, мотиви самоствердження, самореалізації, афіліації, досягнення, трансформації, допомоги іншим), зміст (знання про лідерство та способи його здійснення), способи (методи спільної взаємопов'язаної діяльності лідера та послідовників з метою вирішення колективних завдань), дії (організація, планування, експертування, зовнішнє представництво, контроль за внутрішніми стосунками у колективі тощо) та результат (високі результати колективної діяльності і позитивні зміни в послідовниках).

Лідерство – це виникнення особливого статусу у керівника або іншого члена групи. Цей статус характеризується стосунками, в основі яких лежать довіра, авторитет, визнання високого рівня кваліфікації, готовність підтримувати в усіх починаннях, особисті симпатії, спроможність вчитися й переймати досвід. Лідерство є об'єктивним явищем, яке характеризує відносини між людьми в групі. Воно породжується потребами й практикою неформального управління. Лідерство може проявлятися різною мірою, але завжди в групі є людина, яка користується особливим авторитетом і довірою в більшості її членів. Ця довіра народжується як результат її людських якостей, кваліфікації, ставлення до справи й до людей. Людина, яка має такий статус у групі, називається лідером. Таким чином, коли до влади приходять неофіційний лідер, його влада значно підсилюється, виконання завдань прискорюється, ефективність організації зростає, а керівництво її колективом значно спрощується.

На нашу думку, лідерство є однією із найважливіших функцій професійної психологічної компетентності особистості, провідним механізмом опосередкування якого є таке особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення як нужда. Обґрунтуємо висловлену тезу.

Загалом, професійну психологічну компетентність можна розуміти як сукупність психологічно-професійних знань, умінь,

а також способів виконання професійної діяльності. Її складають такі основні компоненти:

- соціально-правова психологічна компетентність – знання й уміння в галузі взаємодії із суспільними інститутами і людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і поведінки;
- спеціальна психологічна компетентність – підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні задачі й оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння за фахом;
- персональна психологічна компетентність – здатність до постійного професійного росту і підвищення кваліфікації, а також реалізації себе в професійній праці;
- аутокомпетентність – адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики і володіння технологіями подолання професійних деструкцій;
- екстремальна професійна компетентність – здатність діяти в умовах, що раптово ускладнилися, при аваріях, порушеннях технологічних процесів.
- власне психологічна компетентність – це система знань про людину як індивіда, суб'єкта, особистість й індивідуальність, включеної в міжособистісну взаємодію, що забезпечує її ефективність.

Підсистемами психологічної компетентності є такі:

- соціально-перцептивна (знання людей внаслідок спостережливості і проникливості);
- соціально-психологічна (знання закономірностей поведінки і діяльності людини, включеної в соціальну групу);
- аутопсихологічна (самопізнання, самооцінка, самоконтроль емоцій, станів, працездатності, поведінки, а також самоефективність);
- комунікативна (знання стратегій і методів ефективного спілкування);
- психолого-педагогічна (знання методів здійснення впливу).

Але ж можна мати високий рівень за кожним із компонентів професійної психологічної компетентності і при цьому не бути лідером. А діяльність будь-якої професійної групи, що не має лідера приречена на неуспіх.

У кожного лідера свій шлях. Копіювання лідерської поведінки інших людей не призводить до зародження власної. Лідерство – це мистецтво, яке багато в чому ґрунтується на життєвій

активності і творчості людини. При цьому джерела лідерства приховані всередині моделі світу та індивідуальної філософії лідера. Вся його поведінка, що спостерігається, є лише відображенням фрагментів цієї філософії, яку, на жаль, не зможе точно передати навіть сам лідер.

Справжнє лідерство – це не стільки робота, обов'язок, функція, скільки поклик душі, який зумовлений проявом у людини такого особливого універсального енергетично-інформаційного утворення як нужда, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини.

Сила нужди, як і сила життя, розгортається в часі та створює перемінний плин домінування у функціонуванні індивіда то біологічного (яке стає сенситивним до соціальних впливів), то соціального (коли створюються і опосередковуються засоби), що і є дійсним механізмом розвитку особистості лідера. Адже енергетичне й інформаційне змішується у нужді в єдність, чим забезпечує не просто рух, але й розвиток лідера, оскільки накопичений в його індивідуальному існуванні досвід завдяки руху нужди стає надбанням колективу.

Це значною мірою й зумовлює сутнісні характеристики феномена лідерства:

1. Лідер повинен мати послідовників. Саме наявність послідовників відрізняє лідерів від не лідерів.

2. Лідерство – це сфера взаємодії. Лідерство не зводиться тільки до проблеми особистості лідера, а скоріше є продуктом відносин між лідером і людьми, що йдуть за ним. Саме послідовники, в першу чергу, помічають дії і вчинки лідера і на цій основі формують його сприйняття. Лідерство не стільки особистісний, скільки міжособистісний феномен.

3. Лідерство засновано на авторитеті. В основі авторитету лежать якості, що мають високу цінність для членів конкретної групи. Наявність цих якостей у лідера зумовлює лояльність послідовників до його вчинків, прихильність і довіру до його рішень, які він може приймати самостійно, не радячись з групою. У цьому значенні поняття «авторитет» більшою мірою характеризує лідера, але далеко не завжди керівника.

4. Лідерство складається з подій (актів) лідерства. Зазвичай лідерство розглядається як тривалий процес, в ході якого лідери керують, послідовники йдуть за ними, а весь процес триває, і триває до тих пір, поки лідер живий чи воліє здійснювати керівництво. Однак процес лідерства складається з актів лідерства, тобто подій, що мають початок і кінець.

5. Лідерство засноване на неформальному впливі лідера. Лідер має вплив на послідовників, але цей ресурс впливу має виражений особистісний компонент (а не просто формальний, посадовий). Не можна змусити інших слідувати за лідером. Це можливо в разі керівництва, але не лідерства. На відміну від керівника, лідер не наказує, а пропонує. І послідовник, навіть якщо він і знаходиться у відносинах субординації з керівником-лідером, піддається впливу і здійснює доручення не тому, що зобов'язаний, а тому, що йому хочеться так зробити в даному конкретному випадку.

Суб'єктом лідерства є *лідер* як особистість, яка має цінний для групи потенціал, ініціює взаємодію членів групи, впливає на згуртування колективу. Лідером є член групи, за яким вона визнає перевагу в статусі і надає право приймати рішення в значущих для неї ситуаціях; людина, здатна виконувати центральну роль в організації спільної діяльності і регулювання взаємовідносин у групі; людина, яка завдяки своїм особистісним якостям має переважний вплив на членів групи. Також лідер – це член групи, який виявляється під час взаємодії її членів чи організовує їх навколо себе, коли його норми та ціннісні орієнтації узгоджені з груповими і сприяють організації й управлінню цієї групою в ході досягнення групових цілей.

Існують такі основні відмінні ознаки лідера і керівника:

1. Керівник призначається офіційно, лідер висувається неофіційно.

2. Керівнику права і повноваження надані законом. Лідер не має подібних прав і повноважень.

3. Керівник виконує кілька соціальних ролей, в тому числі є представником групи зовні. Діяльність лідера обмежується межами внутрішньогрупових стосунків і взаємодій.

4. Керівник несе зовнішню персональну відповідальність за діяльність групи і її результати, в тому числі перед законом. Лідер не несе подібної відповідальності за роботу групи і за все, що в ній відбувається.

Існує щонайменше два типи лідерів: емоційний і інструментальний. Емоційний лідер регулює міжособистісні стосунки і створює належний психологічний клімат у групі. Він завжди виступає як радник і арбітр. Інструментальний лідер на основі своєї компетенції бере на себе ініціативу і відповідальність при організації і здійсненні певних видів діяльності.

Вважається, що роль лідера набуває вирішального значення при зіткненні групи з перешкодою, загрозою або складною кри-

тично ситуацією, яка вимагає спільних, добре скоординованих між собою дій. Успішність виходу групи з подібної ситуації та виконання поставленого завдання багато в чому визначається організаторськими здібностями лідера. Йому необхідно вміти організувати групу; забезпечити розуміння її членами того, які кроки слід зробити для досягнення мети; мотивувати послідовників на рішення поставлених задач; контролювати результати спільної діяльності та ін. Людина, яка успішно справляється з цими функціями, наділяється групою додатковою владою. Вона отримує право приймати рішення, керувати групою, виносити санкції і заохочення. Схожі функції і права є і в керівника організації. Однак він набуває їх при призначенні на посаду. Необхідність підпорядкування керівнику забезпечується посадовими інструкціями та обов'язками підлеглих, укладеними договорами та контрактами. Отож, можна визнати, що у керівника і лідера є ряд схожих функцій, однак правомірність використання ними влади ґрунтується на різних джерелах «психологічного фінансування».

Лідерський ресурс доповнює формальні владні повноваження керівника та підвищує успішність реалізації ним управлінських функцій. Будучи лідером, керівник має можливість впливати на процеси самоорганізації колективу, зближувати індивідуальні та групові інтереси його членів, а також більш повно представляти інтереси і потреби співробітників у зовнішніх інстанціях. Це, в свою чергу, позитивно позначається на емоційній атмосфері, в якій складаються і протікають взаємини між підлеглими, сприяє підвищенню згуртованості колективу, робить керівника більш успішним у вирішенні та попередженні міжособистісних конфліктів в його підрозділі. У той же час відсутність у керівника лідерських якостей справляє демотивуючий вплив на співробітників, негативно відбивається на стані морально-психологічного клімату в колективі та ефективності спільної діяльності його членів.

Керуючись сучасними науковими даними, в контексті генетичного підходу, можна виокремити в п'ять окремих підструктур (одиниць), які можна розглядати як основні складові особистості лідера:

- біопсихічну;
- індивідуальні особливості психічних процесів;
- досвід;
- спрямованість;
- здібності.

Саме тому ефективне лідерство забезпечується наявністю в особистості лідерських якостей – індивідуально-особистісних і соціально-психологічних особливостей особистості, що впливають на групу і сприяють досягненню мети. Однак, як показали численні дослідження, «універсального», на всі випадки, набору лідерських якостей не існує.

Спроба виділити виключні лідерські якості виявилася неуспішною, оскільки стало очевидно, що таких якостей немає. Дійсно, на послідовників впливають не якості, а справи і вчинки лідера. При цьому одну і ту ж діяльність різні лідери однаково ефективно можуть здійснювати по-різному, відповідно до їх індивідуальних особливостей і переваг. Однак особистісні та ділові якості лідера також мають далеко не останнє значення і, будучи забезпеченням діяльності, багато в чому зумовлюють її результативність. Можна стверджувати, що успішність становлення індивіда як лідера залежить від його здатності проявити потрібні якості (у тому числі вміння, навички) у відповідних ситуаціях.

Існують дві протилежні точки зору на проблему лідерських якостей. Згідно із першою, стверджується, що людина має народитися лідером, а навчання та виховання у цьому не відіграють ніякої ролі. Інша точка зору полягає в тому, що лідерські якості розвиваються, хоча для цього й потрібні певні природжені задатки.

Виділяються такі лідерські якості: авторитетність, активність, вимогливість, витривалість, ініціативність, інтелект, компетентність, комунікативність, креативність, критичність, надійність, наполегливість, незалежність, оптимізм тощо.

До переліку таких якостей включають: спроможність управляти собою, повною мірою використовувати свій час, енергію, вміння долати труднощі, виходити зі стресових ситуацій і т. і.; наявність чітких цілей, розуміння реальності поставлених цілей та оцінка просування до них; вміння вирішувати проблеми, викремлювати головне та другорядне, оцінювати варіанти, прогнозувати наслідки, оцінювати і розподіляти ресурси; творчий підхід до вирішення управлінських задач, вміння генерувати ідеї, готовність до нововведень; знання особливостей організаторської та організаційної діяльності, вміння управляти людьми, мотивувати і стимулювати їх до роботи, вміння працювати з групою, наявність специфічних організаторських якостей особистості.

Неодноразово робилася спроба згрупувати лідерські якості. Наприклад, за такими основними групами: організаторські

(уміння згуртовувати колектив), комунікативні (уміння звертатися до іншої людини, привертати її увагу, ініціювати взаємодію в процесі спілкування), перцептивні (уміння сприймати, розуміти й оцінювати себе та інших), прогностичні (уміння передбачати поведінку іншої людини в процесі діалогу та визначати способи впливу на неї), креативні (уміння виявляти оригінальні ідеї, які ініціюють діалогічні форми взаємодії з іншою людиною), саморегуляції (уміння зберігати рівновагу між внутрішнім станом та зовнішніми обставинами).

**Висновки.** На підставі вищесказаного можна виділити такі узагальнені ознаки особистості керівника-лідера:

1. Здатність сприймати загальні потреби і проблеми керованого колективу, приймати на себе ту частку роботи по задоволенню цих потреб та вирішення проблем, яку решта членів колективу взяти на себе не можуть.

2. Здатність бути організатором спільної діяльності.

3. Чуйність і проникливість, довіра до людей: лідер знаходить час, щоб вислухати людей, і вміє слухати; з ним легко розмовляти на будь-яку інтимну тему, оскільки він вміє зберігати таємниці; лідер знає, у чому полягають інтереси людей, з якими він пов'язаний по роботі, і готовий їх відстоювати; здатний зрозуміти труднощі (проблеми) окремої людини, відчуває, хто його потребує; готовий заступитися за підлеглого, якщо з ним поведеться несправедливо тощо.

4. Представницькі схильності: лідер є виразником загальних для колективу позицій його членів; здатний вловлювати і виражати загальну думку членів колективу зі значущих для них питань.

5. Емоційно-психологічний вплив: лідер здатний залучати людей в діяльність, не віддаючи прямих розпоряджень і команд; він у високому ступені наділений «почуттям ліктя», вміє переконувати, схильний заохочувати; він володіє неформальним авторитетом (йому підкорялися б, за ним би йшли, навіть якби він не мав ніякого керівного поста).

6. Оптимізм: лідер впевнений, що переважна кількість проблем, які постають перед людьми, вирішувані; своїм оптимізмом він викликає в людей віру в свої сили.

**S.D. Maksymenko. Leadership as a function of the professional psychological competence of a personality.** The author analyzes the actual problem at different times of a personality's leadership. The leadership is noted to be one of the most important functions of professional psychological

competence of the personality, leading mediation mechanism of which is a special universal energy-information creation as poverty. Based on current scientific data in the context of genetic approach there have been distinguished five separate substructures (units) that can be considered as the main components of the leader's personality: biopsychic, individual characteristics of mental processes, experience, direction, abilities. The author investigated that effective leadership is provided by the presence of individual leadership skills, such as individual and personal, social and psychological characteristics of personality that affect the group and lead to the goal. However, according to the results of numerous studies, «universal», in all cases, set of leadership qualities does not exist. Based on the research the following generalized characteristics of the manager-leader's personality are distinguished: the ability to perceive the common needs and problems of the controlled group, to assume that portion of the work to meet those needs and solve the problems that the rest of the team can not take them over; the ability to be the organizer of joint activity; sensitivity and insight, confidence in the people; representative inclinations: the leader is the spokesman of the members' general positions for the staff; he is able to capture and express the general opinion of the staff of the important issues for them; the emotional and psychological impact; optimism means that leader is confident that most of the problems faced before people are solvable; his optimism brings to people faith in ourselves.

**Key words:** leadership, leader, manager-leader, function of the professional psychological competence of the personality, genetic approach, components of leader's personality, leader behavior, authority, group, formation of the individual, leader qualities.

*Отримано: 9.01.2014 р.*



## **Корреляционные исследования юмора и Я-концепции студентов**

**Т.В.Артем'єва.** Кореляційні дослідження гумору і Я-концепції студентів. У статті представлено результати емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення взаємозв'язку гумору і Я-концепції у студентів вишу. Наявність прямих зв'язків між самооцінкою, вольовим аспектом особистості і гумористичною реакцією свідчить про те, що студенти, які здатні розуміти гумор, емоційно сприймати смішне, використовувати гумор в якості захисного механізму при подоланні стресу, а також здатні самі створювати гумористичні продукти, водночас відзначаються адекватною самооцінкою, приймають себе як особистість, схильні усвідомлювати себе як носія позитивних, соціально бажаних характеристик; вони мають високий рівень самоконтролю; як правило, це екстраверти, яким властиві комунікабельність, спонтанність, активність.

**Ключові слова:** гумор, гумористична реакція, особистість, Я-концепція, самооцінка, життєві цілі, суб'єктивний контроль, студенти.

**Т.В.Артемьева.** Корреляционные исследования юмора и Я-концепции студентов. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление взаимосвязи юмора и Я-концепции у студентов вуза. Наличие прямых связей между самооценкой, волевой стороной личности и юмористической реакцией свидетельствуют о том, что студенты, способные понимать юмор, испытывающие переживания при восприятии смешного, использующие юмор в качестве защитного механизма при совладании со стрессом, а также способные сами создавать юмористические продукты, обладают адекватной самооценкой, принимают себя как личность, склонны осознавать себя как носителя позитивных, социально желательных характеристик; они обладают высоким уровнем самоконтроля; как правило, это экстраверты, для которых характерны общительность, спонтанность, активность.

**Ключевые слова:** юмор, юмористическая реакция, личность, Я-концепция, самооценка, жизненные цели, субъективный контроль, студенты.

**Постановка проблемы.** Юмористические тексты различного рода (шутки, анекдоты, карикатуры) являются важной составляющей повседневной жизни людей. Чувство юмора и способность понимать шутки считаются признаком здоровой личности с развитым интеллектом. Остроумные идеи и высказывания

высоко ценятся в науке и повседневном общении. Изучение данного феномена актуально как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Вопросы о функциях, сущности и роли юмора в обществе, о возможности открытия универсальных законов его генезиса вызывают споры социальных философов, социологов, психологов, филологов, культурологов. Последние годы отмечены всплеском интереса к практическому использованию юмора. Наиболее остро обсуждаются вопросы его применения в социализации, образовании, управлении, рекламе [2,4].

**Целью статьи** выступает представление результатов эмпирически установленных корреляционных связей между юмором и Я-концепцией студентов.

**Анализ актуального состояния исследований проблемы.** Умение шутить и переживать состояние несерьезного положительно сказывается на развитие креативности и коммуникативных навыков. Напротив, чрезмерная серьезность, нормативность жизни может привести к невротизации человека. Утрата способности к пониманию смешного чаще всего является признаком интеллектуальной или личностной дисфункции. Поэтому неудивительно, что научный интерес к проблеме юмора, зародившись еще в Античности, до сих пор продолжает неуклонно расти [3].

Юмор как форма коммуникаций и мировоззренческое явление приобретает все большее значение в условиях современных тенденций глобализации и становления постиндустриального общества, утверждающих приоритеты ценностей толерантности, участия, солидарности, творчества.

В отечественной литературе до недавнего времени проблемы юмора затрагивались, преимущественно, эстетикой и филологией, число исследований было ограничено; немногочисленны были работы восточноевропейских коллег.

Проблема юмора в психологии нашла свое отражение в трудах З. Фрейда «Остроумие и его отношение к бессознательному», Р. Мартина «Юмор и стресс», «Психология юмора», В.Раскина «Семантические механизмы юмора», В. Руха «Восторг и юмор». Среди отечественных авторов весомый вклад в изучение юмора внесли А.Н.Лук «Юмор, остроумие, творчество», «О чувстве юмора и остроумии», Т.В. Иванова «Психология восприятия комического», А. Козинцев «Человек и смех» [4,6].

В психологии теоретические исследования юмора в основном развиваются в следующих двух направлениях: это анализ механизмов порождения комического и создание классификаций,

используемых для этого приемов. Несмотря на обилие работ по этой теме содержательная сторона проблемы – то, каким образом человек понимает смешное и почему реагирует на него, – остается до конца не раскрытой.

Незначительное количество психологических работ, посвящённых юмору, можно объяснять многоликостью, многоплановостью этого феномена, трудностями, встающими перед научным анализом, призванным расчленять целостность, множеством других причин, но только не малой привлекательностью темы.

Период ранней взрослости характеризуется завершением формирования Я-концепции, в которой выражается единство и целостность личности. Позитивная Я-концепция характеризуется положительным отношением к себе, самоуважением, принятием себя, ощущением собственной ценности. В противном случае, имеют место негативное отношение к себе, неприятие себя, ощущение собственной неполноценности. О формировании той или иной концепции себя можно судить по тому, как индивидум относится к юмору, использует позитивный юмор в различных ситуациях взаимодействия, создает такие ситуации и наслаждается юмором [5].

За рубежом исследованием взаимосвязи между чувством юмора и Я-концепцией студентов занимались Н.Куипер и Р.Мартин. С помощью методик юмора CHS (The coping humor scale) и SHRO (Situational Humor Response Questionnaire), разработанных Р.Мartiном и Лефкортom, они установили, что люди с более высокими оценками обычно имеют более позитивную, гармоничную, устойчивую и реалистическую самооценку. Подобные исследования в отечественной психологии не проводились, поэтому нас интересовал вопрос о взаимосвязи чувства юмора и Я-концепции у студентов [1, 7].

**Основные результаты.** Мы предположили, что студенты, способные понимать юмор и активно использующие юмор в различных жизненных ситуациях, обладают более высокой самооценкой и имеют более устойчивую и гармоничную Я-концепцию.

Целью нашего исследования являлось экспериментальное изучение особенностей чувства юмора и Я-концепции у студентов; выявление взаимосвязей между ними.

В исследовании приняли участие 50 студентов Казанского (Приволжского) федерального университета в возрасте 19-22 лет.

Методики исследования:

1. Опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК), Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинда.

2. Методика «Личностный дифференциал» (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М.Бехтерева).

3. Тест смысложизненных ориентаций (адаптированная версия теста «Цель в жизни» Purpose-in-Life Test, PIL Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика).

4. Шкала совладания (копинга) юмором, разработанная Р.Мartiном и Г.Лефкортом «The coping humor scale (CHS)». Методика адаптирована Т.В. Артемьевой.

5. Опросник ситуативной юмористической реакции, предложенный Р. Мартином и Г.Лефкортом «Situational Humor Response Questionnaire (SHRQ)» и адаптированный Т.В. Артемьевой.

Для исследования чувства юмора у студентов мы использовали методику «The coping humor scale» (шкала совладания юмором), разработанную Р.Мartiном и Г.Лефкортом (адаптирована Т.В. Артемьевой), предназначенную для измерения степени использования юмора людьми при совладании со стрессом. 44% испытуемых получили высокие баллы, свидетельствующие о том, что эти студенты предпочитают использовать юмор в стрессовых ситуациях. Для 56% испытуемых не характерно использование юмора при совладании со стрессовой, напряженной ситуацией.

Для изучения использования юмора студентами была также использована методика «Situational Humor Response Questionnaire» (опросник ситуативных юмористических реакций), разработанная Г. Лефкортом и Р. Мартином, адаптированная Т.В. Артемьевой. Этот опросник представляет собой 18 вопросов, которые кратко описывают различные ситуации (позитивные и негативные). Для каждой из них респондентам было необходимо оценить степень, до которой они могли развеселиться в такой ситуации, используя пять вариантов ответов. В дополнение к 18 описываемым ситуациям пунктам опросник содержит три пункта, в которых респонденту предлагается оценить частоту, с которой он обычно смеется и улыбается в разнообразных ситуациях. Было выявлено, что 56% испытуемых получили высокие баллы (относительно среднего арифметического по группе), что свидетельствует о том, что данные испытуемые, как правило, с юмором реагируют на различные жизненные ситуации, как с положительной, так и с отрицательной окраской. 44% испытуемых получили низкие баллы (относительно среднего арифметического по группе), что позволяет нам сделать вывод, что данные испытуемые редко или практически никогда не относятся с

юмором к различным жизненным ситуациям, в особенности негативным.

Для исследования Я-концепции студентов мы использовали методику «Смысловые ориентации» (СЖО), позволяющую измерить силу мотивационной тенденции к поиску смысла жизни, жизненных целей, степень осмысленности жизни, степень ответственности за свою жизнь.

Баллы по этой шкале «Цели в жизни» характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. 94% испытуемых получили высокие баллы по данной шкале и 6% испытуемых получили средние баллы. Таким образом, мы можем сделать вывод, что испытуемые с высокими баллами характеризуются целеустремленностью, видением перспективы. Испытуемые, набравшие средние баллы, – это люди, живущие сегодняшним или вчерашним днем, у них нет цели в жизни либо она не определена.

Содержание шкалы «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» совпадает с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить. По данной шкале 90% испытуемых получили высокие баллы, что позволяет нам сделать вывод о том, что данные испытуемые оценивают свою жизнь как интересную, эмоционально насыщенную и наполненную смыслом. 10% испытуемых получили средние баллы по этой шкале, что является признаком некоей неудовлетворенности своей жизнью в настоящем; при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность в будущее.

Баллы по шкале «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. По данной шкале 90% испытуемых получили высокие баллы и 10% испытуемых получили средние баллы. Испытуемых с высокими баллами характеризует удовлетворенность прожитой частью жизни, зачастую они придают прошлой жизни слишком большое значение. Испытуемые, набравшие средние баллы по этой шкале, характеризуются тем, что прожитая часть жизни кажется им непродуктивной и неосмысленной.

По шкале «Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)» 82% испытуемых получили высокие баллы, что соответствует представлению этих испытуемых о себе как о сильной личности, об-

ладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о её смысле. 18% процентов испытуемых получили средние баллы. Эти испытуемые характеризуются неверием в свои силы контролировать события собственной жизни.

По шкале «Локус контроля – жизнь или управляемость жизни» 94% испытуемых получили высокие баллы и 6% испытуемых получили средние баллы. Испытуемые, набравшие высокие баллы, – это люди, убежденные в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Те испытуемые, которые по этой шкале получили средние баллы, являются по большей части фаталистами, убежденными в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Для установления взаимосвязи между чувством юмора и смысло-жизненными ориентациями студентов нами был использован корреляционный анализ (по Пирсону). В результате корреляционного анализа было установлено наличие значимой связи между показателями испытуемых по методикам юмора CHS и SHRQ ( $r_{эмп} = 0,694$  при  $p=0,01$ ), подтверждающей тот факт, что данные методики направлены на изучение одного и того же конструкта.

Выявлена прямая взаимосвязь между юмором и жизненными ориентациями студентов ( $r_{эмп} = 0,567$  при  $p=0,01$ ), заключающаяся в том, что студенты, способные понимать юмор, находить забавное и смешное в различных жизненных ситуациях, а также способные сами создавать вербальные или иные произведения, которые могут развлечь, позабавить, вызвать переживания смешного, характеризуются наличием целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу; сам процесс своей жизни они оценивают как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом; себя они видят как сильную личность, обладающую достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о её смысле. И, наоборот, студенты, испытывающие трудности в понимании юмора, не способные улыбнуться или рассмеяться в неоднозначных жизненных ситуациях, – это, как правило, люди, живущие сегодняшним днем, не имеющие определенных целей в будущем; они испытывают некоторую неудовлетворенность своей жизнью в настоящем; для них характерно неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

Для исследования таких структурных компонентов Я-концепции студентов, как самооценка, волевые стороны личности и экстраверсивность/интроверсивность, мы использовали методику «Личностный дифференциал» (ЛД). При применении ЛД для исследования самооценок значения фактора «Оценки (О)» результаты свидетельствуют об уровне самоуважения. По этой шкале показатели испытуемых распределились следующим образом: 8% испытуемых получили высокие баллы, что свидетельствует о том, что эти испытуемые принимают себя как личность, склонны осознавать себя как носителя позитивных, социально желательных характеристик, в определённом смысле удовлетворены собой; 64% испытуемых получили средние баллы, что указывает на критическое отношение человека к самому себе, неудовлетворенность собственным поведением, уровнем достижений, особенностями личности, на недостаточный уровень принятия самого себя; 28% испытуемых получили низкие баллы, что может свидетельствовать о возможных невротических или иных проблемах, связанных с ощущением малой ценности своей личности.

Фактор Силы (С) в самооценках свидетельствует о развитии волевых сторон личности, как они осознаются самим испытуемым. По данной шкале 32% испытуемых набрали средние баллы, что свидетельствует о недостаточном самоконтроле, неспособности держаться принятой линии поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок; 68% испытуемых набрали низкие баллы, которые свидетельствуют и указывают на астенизацию и тревожность. Испытуемых, набравших высокие баллы, нет.

По фактору активности показатели испытуемых распределились так: 4% испытуемых имеют высокий показатель по данной шкале, 40% – средний и 56% – низкий.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что большинство испытуемых удовлетворены собой как личностью, но зависимы от внешних обстоятельств и оценок. Это по большей части интроверты, которым свойственны определенная пассивность и спокойные эмоциональные реакции. Испытуемые с высоким показателем по данной шкале – экстраверты, для них характерны общительность, спонтанность, активность.

Для установления взаимосвязей между юмором и самооценкой мы провели корреляционный анализ (по Пирсону), благодаря которому было выявлено наличие прямых связей между самооценкой и использованием юмора ( $r_{\text{эмп}} = 0,675$ , при  $p=0,01$ ),



волевой стороной личности и юмором ( $r_{эмп} = 0,581$ , при  $p=0,01$ ), экстраверсивностью/интроверсивностью и юмором ( $r_{эмп} = 0,768$  при  $p=0,01$ ). Таким образом, можно сделать вывод, что студенты, способные понимать юмор, испытывающие переживания при восприятии смешного, использующие юмор в качестве защитного механизма при совладании со стрессом, а также способные сами создавать юмористические продукты, обладают адекватной самооценкой, принимают себя как личность, склонны осознавать себя как носителя позитивных, социально желательных характеристик; они обладают высоким уровнем самоконтроля; как правило, это экстраверты, для которых характерны общительность, спонтанность, активность. И, наоборот, студенты, испытывающие трудности в понимании юмора, – самокритичны, неудовлетворены собственным поведением, уровнем достижений, характеризуются недостаточным уровнем принятия самого себя; они испытывают зависимость от внешних обстоятельств и оценок; по большей части это интроверты, которым свойственны определённая пассивность и спокойные эмоциональные реакции.

С помощью методики «Уровень субъективного контроля» (УСК) изучался уровень субъективного контроля студентов над разнообразными ситуациями, то есть, определялась степень ответственности человека за свои поступки и свою жизнь.

По шкале общей интернальности (Ио) 70% испытуемых имеют высокий показатель, что соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями, считая, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и, следовательно, берут на себя ответственность за свою жизнь в целом. 30% испытуемых имеют низкий показатель по данной шкале, что соответствует низкому уровню субъективного контроля: студенты не видят связи между своими действиями и значимыми событиями, которые они рассматривают как результат случая или действия других людей.

По шкале интернальности в области достижений (Ид) 66% испытуемых получили высокие баллы, что позволяет нам сделать вывод о наличии у них высокого уровня субъективного контроля над эмоционально положительными событиями, считая, что всего самого хорошего в своей жизни они добились сами и что они способны с успехом идти к намеченной цели в будущем. 34 % испытуемых получили низкие баллы по шкале Ид, которые свидетельствует о том, что молодые люди связывают свои успехи



хи, достижения и радости с внешними обстоятельствами – везением, счастливой судьбой или помощью других людей.

По шкале интернальности в семейных отношениях (Ис) 56% испытуемых имеют высокий показатель, считая себя ответственными за события, происходящие в их семейной жизни. 44% испытуемых, имеющих низкий показатель по данной шкале, считают своих партнёров причиной значимых ситуаций, возникающих в семье.

По шкале интернальности в отношении здоровья и болезни (Из) результаты испытуемых распределились следующим образом: 48% испытуемых имеют высокий показатель, считают себя во многом ответственными за своё здоровье и полагают, что выздоровление зависит преимущественно от собственных действий. 52% испытуемых считают здоровье и болезнь результатом случая и надеются на то, что выздоровление придет в результате действий других людей, прежде всего врачей.

Для того, чтобы установить взаимосвязь между юмором и уровнем субъективного контроля, мы применили корреляционный анализ (по Пирсону).

Выявлена связь между использованием юмора и субъективным контролем испытуемого (Ио) ( $r_{\text{эмп}} = 0,885$ , при  $p=0,01$ ). Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что студенты, способные понимать юмор, видеть смешное в различных ситуациях, активно использующие юмор при совладании со стрессом, а также сами производящие юмористические продукты, обладают высоким уровнем субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями, как положительными, так и отрицательными. И, наоборот, у студентов, испытывающих трудности в понимании юмора, доминирует склонность приписывать причины происходящего внешним факторам (окружающей среде, судьбе или случаю), что свидетельствует о наличии у них внешнего (экстернального) контроля.

**Выводы.** Экспериментальное исследование, направленное на изучение взаимосвязи использования юмора и жизненными ориентациями у студентов позволяет утверждать, что студенты, способные понимать юмор и использующие его в своей жизнедеятельности, характеризуются наличием целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу; сам процесс своей жизни они оценивают как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. И, наоборот, студенты, испытывающие трудности в понимании и использовании юмора, чаще всего не способны

улыбнуться или рассмеяться в неоднозначных жизненных ситуациях, – это, как правило, люди, живущие сегодняшним днем, не имеющие определенных целей в будущем; они испытывают некоторую неудовлетворенность своей жизнью в настоящем; для них характерно неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

Студенты, активно использующие юмор в качестве защитного механизма при совладании со стрессом, а также способные сами создавать юмористические продукты, обладают адекватной самооценкой, принимают себя как личность, склонны осознавать себя как носителя позитивных, социально желательных характеристик; они обладают высоким уровнем самоконтроля. И, наоборот, студенты, испытывающие трудности в понимании юмора, – самокритичны, неудовлетворены собственным поведением, уровнем достижений, характеризуются недостаточным уровнем принятия самого себя; они испытывают зависимость от внешних обстоятельств и оценок.

Студенты, имеющие высокие показатели по методикам юмора, склонны принимать на себя ответственность за события, происходящие в их жизни, объясняя их своим поведением, характером, способностями.

Результаты, полученные на выборке российских студентов схожи с результатами исследования американских психологов. Это свидетельствует о том, что национальный компонент не играет решающей роли. Для студентов, как американских, так и наших, чувство юмора может выступать в качестве показателя позитивной, гармоничной, устойчивой и реалистической Я-концепции.

#### **Список использованных источников**

1. Артемьева Т.В. О методе исследования совладания (копинг) юмором и его возможностях / Т.В. Артемьева // Казанский педагогический журнал. – Казань: Издательство «Магариф». – 2011. – № 4. – С.118-123.
2. Ахметзянова А.И. Научно-исследовательская деятельность студентов в вузе / А.И. Ахметзянова, Т.Ю. Корнийченко. – Казань: Казанский университет, 2014. – 63 с.
3. Иванова Е.М. Исследования чувства юмора в психологии (обзор) / Е.М.Иванова, С.Н. Ениколопов // Вопросы психологии, 2006. – №4. – С. 122 – 133.
4. Мартин Р. Психология юмора / Р.Мартин. – СПб.: Питер, 2009. – 480 с.

5. Artemyeva T.V. In Middle East Journal of Scientific Research : Humor as a Form of Coping Behavior among Russian Students, 2013. – 16(3). – PP. 348-351.
6. Martin R.A. Sense of humor. In S.J. Lopez and C.R. Snyder (Eds.), Positive psychological assessment: A handbook of models and measures. – Washington, DC: American Psychological Association., 2003. – PP. 313-326.
7. Martin R.A. The Situational Humor Response Questionnaire (SHRQ) and Coping Humor Scale (CHS): A decade of research findings. Humor: International Journal of Humor Research, 1996. – 9(3-4). – PP. 251-272.

### Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Artem'eva T.V. O metode issledovaniya sovladanija (koping) jumorom i ego vozmozhnostjah / T.V. Artem'eva // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – Kazan': Izdatel'stvo «Magarif», 2011, № 4, S.118-123.
2. Ahmetzjanova A.I. Nauchno-issledovatel'skaja dejatel'nost' studentov v vuze / A.I. Ahmetzjanova, T.Ju. Kornijchenko. – Kazan': Kazanskij universitet, 2014. – 63 s.
3. Ivanova E.M. Issledovaniya chuvstva jumora v psihologii (obzor) / E.M.Ivanova, S.N. Enikolopov // Voprosy psihologii, 2006. – №4. – S. 122 – 133.
4. Martin R. Psihologija jumora / R.Martin. – SPb.: Piter, 2009. – 480 s.
5. Artemyeva T.V. In Middle East Journal of Scientific Research : Humor as a Form of Coping Behavior among Russian Students, 2013. – 16(3). – PP. 348-351.
6. Martin R.A. Sense of humor. In S.J. Lopez and C.R. Snyder (Eds.), Positive psychological assessment: A handbook of models and measures. – Washington, DC: American Psychological Association., 2003. – PP. 313-326.
7. Martin R.A. The Situational Humor Response Questionnaire (SHRQ) and Coping Humor Scale (CHS): A decade of research findings. Humor: International Journal of Humor Research, 1996. – 9(3-4). – PP. 251-272.

**T.V. Artemieva. The Study of Correlation between Humor and Me-concept of Students.** The article considers the results of empirical study aimed to reveal the correlation between humor and Me-concept of students. It was set that students which can understand humor and use it while their vital activity have precise tasks for future life way. It fills their life by meaning, precise orientation, future perspectives. They estimate the

process of their own life as interesting, replete with emotions and meanings. On the contrary, the students which hardly understand humor and cannot use it while their vital activity life at the restricted frame of actual moment, have very diffuse tasks for future life way. They are unsatisfied with their actual life and disbelieve in their own power, in possibility to control their life events. The students which can use humor as defensive mechanism for stress overcoming and can create humor products themselves have adequate self-estimation, high level of self-control, positive self-image, can perceive themselves as socially wanted person. Meanwhile the students which hardly understand humor have critical and negative self-attitude; they are unsatisfied with their behavior, successes and feel dependence from external estimations and conditions. The students with high humor level are inclined to take the responsibility for their life events, explain them with their own behavior, character, abilities. These results are similar both for Russian and American students. Therefore national identity doesn't influence on humor – Me-concept correlations.

**Key words:** humor, humorous reaction, personality, Me-concept, self-appraisal, life goals, subjective control, students.

*Отримано: 26.01.2014 р.*

**УДК 159.922.1-055.2: 613.88-055.2**

*Т.С. Асланян, Л.В. Погромська*

## **ОСОБЛИВОСТІ СЕКСУАЛЬНИХ СЦЕНАРІЇВ ТА ФАНТАЗІЙ СУЧАСНИХ ЖІНОК**

**Т.С. Асланян, Л.В. Погромська. Особливості сексуальних сценаріїв та фантазій сучасних жінок.** У статті представлено різні наукові підходи до вивчення сексуальності. Обґрунтовано актуальність даного дослідження. Проаналізовано основні підходи до вивчення сексуальності: медико-біологічний, соціокультурний та психологічний. Описано поняття інфантильної та зрілої сексуальності. Наведено процедуру проведення діагностичного етапу дослідження, а також психологічний інструментарій. Представлено результати емпіричного дослідження інтимно-особистісної сфери життя сучасної жінки. Розкрито зміст сексуальної поведінки як соціально-психологічного феномена і підкреслено значення соціального досвіду індивіда в процесі сексуальної соціалізації через поняття «сексуальний сценарій» та «сексуальні фантазії».

**Ключові слова:** сексуальність, сексуальний сценарій: романтичний, пронатальний, комунікативний, гедоністичний, досягницький,

ринковий; сексуальні фантазії: експериментування, підкорення, зміна партнера, груповий секс, спостереження, згвалтування, ідилічна зустріч, садомазохізм.

**Т.С. Асланян, Л.В. Погромская. Особенности сексуальных сценариев и фантазий современных женщин.** В статье представлены различные научные подходы к изучению сексуальности. Обоснована актуальность данного исследования. Проанализированы основные подходы к изучению сексуальности: медико-биологический, социокультурный и психологический. Описаны понятия инфантильной и зрелой сексуальности. Представлена процедура проведения диагностического этапа исследования, а также психологический инструментарий. Проанализированы результаты эмпирического исследования интимно-личностной сферы жизни современной женщины. Раскрыто содержание сексуального поведения как социально-психологического феномена и подчеркнута значимость социального опыта индивида в процессе сексуальной социализации через понятия «сексуальный сценарий» и «сексуальные фантазии».

**Ключевые слова:** сексуальность, сексуальный сценарий: романтический, пронатальный, коммуникативный, рыночный, гедонистический; сексуальные фантазии: экспериментирование, подчинение, смена партнёра, групповой секс, наблюдение, изнасилование, идеальная встреча, садомазохизм.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Ще в першій половині минулого століття Альфред Адлер писав що, «питання сексуальності оточене незвичайною кількістю забобонів» [2, с. 281]. Феномен сексуальності – це особлива сфера особистості, що донедавна не розглядалася у межах психології. Сьогодні розвиток психологічної теорії та наукових досліджень усе більше присвячений інтимно-особистісним темам.

Актуальним стає визначення саме особистісних параметрів сексуальної реалізації сучасної жінки. Поліпараметрична природа сексуальності вимагає поглиблення теоретичних уявлень щодо індивідуально-психологічних характеристик жіночої сексуальності та дозволяє створити профілактичні й корекційні програми, орієнтовані на подолання інфантильних комплексів психосексуального розвитку жінки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Сексуальність традиційно тлумачать як статеву чуттєвість, пов'язану із задоволенням статевого потягу, тобто вона є характеристикою усього, пов'язаного із статевим життям.

Американські дослідники Вільям-Хавелл Мастерс та Вирджинія Джонсон зазначають, що однозначно та чітко відповісти

на питання, що таке сексуальність, неможливо [7]. Якщо слово «секс» зазвичай використовують у повсякденному житті у позначенні статевого акту, то термін «сексуальність» є значно ширшим, адже він стосується всього, що пов'язане із сексом. Тобто сексуальність є комплексною характеристикою людини, а не лише її здатністю до еротичної реакції. Однак вчені не пояснюють, у чому полягає ця комплексна характеристика.

Г.-Ф. Келлі також стверджує, що сексуальність є дуже широким поняттям, пов'язаним з усіма аспектами людського буття. І щоб достеменно зрозуміти, що таке людська сексуальність, необхідно розглядати її в різноманітні її проявів [4].

На широкому розумінні терміна «сексуальність» наполягають і автори «Психологічної енциклопедії» гавайський психолог Раймонд Корсіні та канадський психолог Алан Ауербах, за твердженням яких, сексуальність людини – це «широка сфера функціонування, починаючи від основних фізіологічних відмінностей між чоловіками та жінками і закінчуючи якостями, що характеризують маскуліність та фемінність, латентну та маніфестну сексуальну поведінку». Всеосяжність людської сексуальності зумовила міждисциплінарний підхід до її вивчення [2, с.58].

Традиційно сексуальність розглядають із використанням таких наукових підходів:

а) медико-біологічного. Його представники вивчають анатомію та фізіологію статевої системи людини, фізіологію статевого акту, нейрогуморальну регуляцію статевої функції, статеві розлади та методи їх лікування тощо;

б) соціокультурного. Його представники досліджують вплив культурних традицій на сексуальну поведінку в різних країнах та в різні часи, норми сексуальної поведінки представників різних етнічних спільнот, поколінь, формування статево-рольових стереотипів тощо;

в) психологічного. На основі досліджень, відповідно до цього підходу, формується і розвивається психологія сексуальності, предмет якої ще не чітко окреслений. Психоаналіз виявився однією з найбільш впливових психологічних концепцій ХХ століття, що намагалися подолати жорсткий біологічний детермінізм у розумінні сексуальності. В уявленні З. Фрейда сексуальність є властивістю, незалежною від репродукції та такою, що не зводиться до генітальних переживань. На думку Фрейда, сексуальність – це не приватний аспект життя людини, а її основа. Підхід до вивчення сексуальності не обмежується вивченням психіки,

а враховується індивідуальний психічний розвиток та зв'язок індивідуального сексуального досвіду з культурними нормами, також дається розуміння сексуальному символізму, витоки важливіших сексуальних заборон і табу [11].

У межах психоаналізу був проведений найбільш революційний та глибинний аналіз сексуальності. З. Фрейд розглядав сексуальність не як функцію статі, що зводиться до репродуктивності, а як елемент психічної реальності особистості. Значний інтерес представляє положення його теорії про лібідо як єдине джерело всієї психічної енергії, яке вказує на органічний зв'язок сексуальних та несексуальних переживань і можливість переходу одного в інше. Тобто сексуальність не може розумітися поза цілісною особистістю, а особистість – без урахування її сексуальних переживань. Під впливом соціально-психологічних чинників сексуальної соціалізації повинна бути взаємодія природного та соціального у розвитку сексуальності. Також Фрейд постулював, що сексуальні потяги дитини залишаються активними з самого дитинства та виражаються в таких формах діяльності, як смоктання та ковтання. Згідно його теорії любов дитини до батьків обумовлена сексуальним потягом. Дитина розвиває сексуальний потяг до того з батьків, хто є протилежним за статтю, та одночасно відчуває суперництво стосовно іншого. Фрейд називає це «Едиповим комплексом». Зростаючи, дитина вирішує свій едипів комплекс. Ідеї З. Фрейда зробили важливий внесок у розуміння сексуальності в контексті інфантильної сексуальності. Таким чином, значення інфантильної сексуальності визначається не тільки своєю складною та уразливою природою, але і силою впливу на доросле сексуальне життя. Важливо відзначити, що досягнення статевої зрілості не ідентичне сексуальній зрілості. Інфантильні травми є передумовами та генезисом утворення багатьох порушень та патологій [9].

Інші представники психоаналізу також приділяли увагу дослідженням сексуальності. У своїх працях К. Хорні відмовилася від традиційної фрейдистської ортодоксії унаслідок незгоди з поясненням її у межах жіночої сексуальності. Вона вважала, що Фрейд надавав дуже велике значення статевому інстинкту. Карен Хорні каже про залежність сексуальної задоволеності від ставлення до власної гендерної ролі [13]. На думку автора, задоволеність шлюбом також визначається якістю сексуальних стосунків та внутрішньою установкою по відношенню до партнера.

Багато дослідників [4, 5, 6, 11] розглядають сексуальність у контексті *любові*. Е. Фромм не згоден з Фрейдом, що сексуальне



бажання – і є прояв потреби в любові. Сексуальне бажання, на думку Фрейда, є результат хімічних процесів, унаслідок чого в тілі виникає хвороблива напруга, що шукає виходу. Фромм говорить про те, що Фрейд ігнорує психо-біологічний аспект сексуальності, чоловічу та жіночу полярності та природну потребу її подолання шляхом злиття. Автор робить акцент на необхідності подальшого розвитку системи оцінки міжособистісних стосунків, її поглибленні та перенесенні психологічного вимірювання у біологічне та екзистенціальне.

На думку А. Тьомкіної [10], сексуальні сценарії характеризують ту сексуальну культуру, яка засвоєна індивідом та стала частиною його особистості, і тому управляє його поведінкою «зсередини», будучи частиною його диспозицій. Сексуальні сценарії включають те, що в культурі вважається сексуальністю та те, що особистості вважають сферою сексуального. Сценарні елементи виявляються у багатьох аспектах сексуального життя індивіда. Сценарії беруть участь в осмисленні внутрішніх станів, формуванні послідовності сексуальних дій, встановленні допустимих меж сексуальних реакцій та пов'язують несексуальні аспекти життя з певними сексуальними переживаннями [10].

Зріла сексуальність витікає зі стадій сексуального розвитку в дитинстві. Фрейд вважав генітальну стадію вершиною розвитку та зрілості. Остаточна сформованість статевої системи відбувається на цій стадії, тоді коли стають можливим оргазм, еякуляція та вагітність. Оргазм з'єднується з еротичними задоволеннями прегенітальних стадій, даючи плоди повного дорослого виразу сексуального інстинкту.

**Формулювання мети статті (постановка завдання):** висвітлення результатів емпіричного дослідження сексуальних сценаріїв та фантазій сучасних молодих жінок.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Дослідження проводились у м. Слов'янськ Донецької області, в експерименті взяли участь 50 осіб жіночої статі раннього зрілого віку. Для реалізації поставленої мети було використано наступні методи і методики: напівструктуроване біографічне інтерв'ю [1]; напівформалізована діагностична анкета для виявлення типів сексуального сценарію [9]; анкета для виявлення сексуальних фантазій [9].

За результатами напівструктурованого біографічного інтерв'ю, нами було виділено три групи жінок: заміжні (1 група) увійшли 12 жінок (24%), незаміжні, але які перебувають у від-



носилах (2 група) – 29 жінок (58%), та ті, що не перебувають у відносинах (3 група) – 9 жінок (18%).

Сексуальний сценарій розуміється як детермінована культурою і значною мірою неусвідомлювана розумова схема, на основі якої люди організують, осмислюють і оцінюють свою сексуальну поведінку.

У нашій вибірці найбільш вираженим сексуальним сценарієм є *романтичний сценарій* (52%). Це свідчить про те, що сексуальне життя будується на базі почуттів, вони можуть стати основою вступу до шлюбу. Підкреслюється лише важливість емоційного залучення. Розрив відносин пов'язаний із важкими емоціями. Романи окреслюються як космічні, і ревності – це їх невід'ємний атрибут. У жіночій версії романтичного сценарію, реконструкція сексуальності означає і реконструкцію почуттів та емоцій. Саме поняття «кохання» є бажанням життя, «кохання» охоплює широкий спектр різних почуттів і дій. На думку Е. Гіденса, «романтичне кохання – це жіноча риса, жіночий шлях до визволення. Адже для жінок кохання – це основа для сексу, а для чоловіків – все навпаки» [3, с. 128]. Отже, ми можемо дійти таких висновків щодо романтичного сценарію: сексуальна концепція жінок в даному випадку – це «романтичне кохання», яке слугує основою для сексу.

*Пронатальний* сексуальний сценарій притаманний 14% респондентів. Жінки з таким сексуальним сценарієм вважають найважливішим у житті народження дитини, тому секс – це необхідний елемент подружніх обов'язків і він описується як одноманітний та рутинний.

*Комунікативний* сексуальний сценарій характерний у 10% сучасних жінок. Перш за все слід відмітити те, що жінки з таким сексуальним сценарієм обирають сексуальних партнерів за принципом духовної сумісності, а інтимність вимірюється в категоріях здорової комунікації. Сексуальні відносини при цьому виступають як серія паралельних або послідовних зв'язків, де одні мають постійний характер, а інші – короткочасний. Щодо відмінних на основі сексу сценаріїв, то для жінок в такому випадку сексуальні відносини є наслідком особистісної комунікації, вираження її іншими засобами, тобто ідентичність жінки в сексуальній сфері будується як ідентичність «жінки-подруги». Головною цінністю цього сценарію є індивідуальна комунікація із партнером, у тому числі й еротична.

Сутність *гедоністичного* сценарію (4% жінок) полягає в наступному: на сцені взаємодіють сексуальні партнери, і сексу-

альні відносини тут мають вигляд автономної сфери та природного прояву людини. Сексуальне задоволення у цьому сценарії є невід'ємним елементом сексуальних відносин. Сексуальність, з позиції гедоністичного сценарію, – це набір тілесних практик і досвіду, які приводять до задоволення. Людина має бути сексуально компетентною, а це визначається і досвідом, і знаннями, і навичками, і орієнтацією, яка спрямована на задоволення партнера.

*Ринковий* сексуальний притаманний є у 4% респондентів. Саме в цьому випадку на сексуальній сцені діють не партнери, коханці та інші, а «спонсори», «проститутки», «утриманки». Жінки ж вступають у сексуальні відносини лише для того, щоб отримати матеріальні блага. Сексуальною компетентністю жінки виступає її «професіоналізм», інакше кажучи, здатність ці послуги продати.

Ми задалися питанням про значення сексуальності в житті сучасної жінки. Відповіді мають наступний розподіл: «найважливіше значення» – 8%; «важливе, але не на першому місці» – 67%; «негативне» – 10%; «зовсім не важливе» – 5%.

Найважливішу роль сексуальному життю віддали 8% респонденток. Секс для них – це спосіб самовираження, самореалізації, високих досягнень. Отримання задоволення від близькості та інтимних стосунків для них є найважливішою цінністю. Вони надають перевагу задоволенню стосунками перед плануванням сімейного життя та пов'язаними з ним зобов'язаннями.

Доволі важливу роль сексуальним стосункам відводять 67% опитуваних. Секс для них є важливою частиною життя, але віддають перевагу щирому кохання та взаєморозумінню між партнерами. Якісне сексуальне життя для них – це лише частина гармонійних стосунків.

Негативну роль сексуальним відносинам приписують 10% жінок. Це може свідчити про травматичний сексуальний досвід у дитинстві або юності, негативне ставлення батьків до теми сексу, табу на вираження сексуальних почуттів тощо. Ці жінки віддають перевагу життю без сексу, а якщо і обирають його, то не отримують від нього задоволення, вважають його «брудним» та «неприємним».

Для 5% жінок сексуальне життя зовсім не важливе. Такі відповіді можуть бути соціально обумовлені, тобто соціум диктує їм, що сексуальне життя не важливе, і жінки повинні реалізовуватися через інші соціальні ролі (мати, самодостатня жінка, феміністка).

Аналізуючи сексуальні сценарії жінок у різних групах, ми бачимо, що більшість *заміжніх жінок* притаманний сценарій *романтичний, комунікативний та гедоністичний*. Це може свідчити про досвід подружнього життя, наявність досвіду вирішення серйозних життєвих проблем шляхом «мирних» переговорів, спільної домовленості. Комунікативний сценарій притаманний цій категорії жінок ще й тому, що жінкам взагалі властива риса домовлятися, йти на компроміси, цінувати відносини вище за принципи. Жінки з дитинства мають комунікативні навички та більший досвід використання цих навичок. Гедоністичний сценарій притаманний даній категорії жінок, мабуть, тому, що в шлюбних відносинах по-новому відкривається поняття «кохання» і жінки, як і чоловіки, в шлюбі вчаться не тільки «брати», скільки «давати». Це більше стосується матеріальних аспектів, аніж моральних. В подружньому житті обидва партнери вчаться любити по новому, відкриваються нові, ще невідомі до того глибинні стосунки. Романтичний сценарій може бути притаманний цій категорії жінок тому, що на кожному з життєвих етапів кохання не перестає відігравати одну з найважливіших ролей в житті жінки. Романтичні стосунки продовжують якісно наповнюватися новими цінностями, новими способами вираження. Романтизація відношень в шлюбі може бути позитивним показником, бо, незважаючи на труднощі сімейного буття, в цих жінок зберігаються гарні, романтично забарвлені стосунки.

Для *незаміжніх жінок* (але які перебувають у відносинах) найбільш значущими стали *романтичний та досягницький сценарії*. Перевага романтичного сценарію для цієї категорії жінок може свідчити про те, що ці відносини будуються на базі глибоких почуттів і можуть стати основою для вступу до шлюбу. Під час зустрічей та спільного проведення часу жінки вчаться бути поряд, цінувати стосунки, приймати свого обранця таким, який він є, домовлятися, знаходити компроміс. В такому періоді романтизація стосунків дуже важлива і є невід'ємною частиною спільного буття партнерів. Досягницький сценарій притаманний цій категорії жінок тому, що на етапі зустрічань кожен з партнерів намагається показати свої найкращі сторони та досягти поставленої мети, тобто бути зі своїм обранцем. Негативні риси характеру в цей період проявляються менше, або й зовсім не проявляються. Навіть коли один з пари бачить негативні прояви характеру іншого, це приписується поганому настрою або іншим причинам.

Для жінок, що на даний час не перебувають у відносинах, притаманні *пронатальний та ринковий* сценарії. Ми можемо

припустити, що дані сценарії цієї категорії жінок обумовлені загальною озлобленістю на представників чоловічої статі та негативним попереднім досвідом стосунків із чоловіками. Такі сценарії можуть свідчити як про обезцінення подружніх стосунків, так і про ймовірну приреченість цих жінок на стосунки без кохання. У відповідях цих жінок проглядається зневіра в тому, що гарного чоловіка не можливо знайти взагалі. Попередній негативний досвід залишив дуже глибокі сліди в історії цих жінок. Але, з іншого боку, ми можна припустити, що такі відповіді суспільно обумовлені і свідчать про їх бажання «доказати» експериментаторові (а в першу чергу і самим собі), що романтичні стосунки їм не потрібні, в той час, як насправді ситуація протилежна і такі стосунки є для них дуже бажаними.

Наступним етапом було дослідження сексуальних фантазій сучасних жінок. Розподіл результатів має такий вигляд: експериментування – 9 жінок (18%); підкорення – 16 жінок (32%); зміна партнера – 6 жінок (12%); груповий секс – 1 жінка (2%); спостереження – 2 жінки (4%); згвалтування – 1 жінка (2%); ідилічна зустріч – 33 жінки (66%); садомазохізм – 7 жінок (14%).

Ми бачимо, що у респондентів переважає фантазія «*Ідилічна зустріч*» (66%). Це свідчить про те, що більшості жінок притаманна фантазія про ідеальні стосунки, взаєморозуміння, спільність інтересів із чоловіками, знаходження компромісів, розуміння бажань та думок партнера, нескінченне кохання, безоціночна любов.

Достатньо високий відсоток жінок вибрали фантазію «*Підкорення*» (32%). Це доводить переваги слов'янської ментальності, де підкорення чоловікові вважається соціальною нормою і затверджено в свідомості жінок багатовіковою традицією.

Найменшу кількість балів набрали *згвалтування* (2%) та *груповий секс* (2%). Це може свідчити про те, що фантазія про груповий секс заборонена соціумом та інтроєктами людини, є соціально небажаною, тому жінки могли відповідати соціально бажаними відповідями або дійсно така фантазія неприйнятна з різних суб'єктивних причин. Фантазія про згвалтування також є в нашій ментальності соціально небажаною і несе в собі загрозу безпеці.

Проаналізувавши отримані в ході експериментального дослідження дані, ми бачимо, що у групі *заміжніх жінок* переважають фантазії «*експериментування*», «*підкорення*» та «*зміна партнера*». Це може свідчити про наявність сексуального досвіду подружнього життя і свідчити про бажання експериментувати в сексі, знаходити нові шляхи чуттєвого задоволення один

одним, рішучість підкорюватися силі чоловіка та його вимогам. Фантазія про зміну партнера може свідчити про наявність сексуального досвіду до подружнього життя з іншими чоловіками та про порівняння існуючого чоловіка з минулими або з образом ідеального чоловіка. Фантазія про зміну партнера не завжди може свідчити про незадоволеність сексуальним життям, а також може бути рисою нестійкості, бажання нових переживань.

Другій групі жінок (*незаміжнім*, але які перебувають у відносинах) притаманні фантазії про *ідилічну зустріч, садомазохізм та зґвалтування*. Фантазія про ідилічну зустріч більшості жінок цієї категорії свідчить про бажання ідеальних, непорушних стосунків з чоловіком, повного розуміння та можливості знайти вихід з будь-якого положення. Фантазія про садомазохізм може бути притаманна цій категорії жінок як показник життєвого сценарію деяких з представниць цієї групи, готовність відчувати, спричиняти біль, а також отримувати від цього насолоду. Вибір цієї фантазії, як і фантазії про зґвалтування може свідчити про чесність респондента тому, що дані відповіді соціально небажані і засуджуються суспільною думкою.

Третій групі жінок, *що не перебувають у стосунках*, притаманна фантазія про *ідилічну зустріч та експериментування*. Ми можемо сказати, що і жінки, які не мають відносин на даний час, мріють про ідеальне кохання і гарні стосунки. Бажання бути прийнятою та зрозумілою об'єднує не тільки всі категорії жінок, а й взагалі кожного з людей.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.** У рамках психологічних досліджень сексуальності існують різні теоретичні напрямки, що ще раз ілюструє багатовимірність феномена сексуальності. Використання поняття «сексуальний сценарій» дозволяє розкрити зміст сексуальної поведінки як соціально-психологічного феномена і підкреслити значення соціального досвіду індивіда в процесі сексуальної соціалізації. Перспективи подальших розробок бачимо у дослідженні таких компонентів життєвого сценарію особистості як життєва позиція, драйверна поведінка та типи психологічних ігор, у які грають сучасні жінки.

#### **Список використаних джерел**

1. Асланян Т.С. Структурні та функціональні характеристики симптому «емоційного холоду» у жінок: дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Тетяна Сергіївна Асланян; Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2010. – 189 с.

2. Бурлачук Л.Ф. Психотерапия: Учебник для вузов. 3-е издание / Л.Ф. Бурлачук, А.С. Кочарян, М.Е. Жидко. – СПб: Питер, 2009. – 496 с.
3. Горлова О. О. Роль бессознательных фантазий в становлении женской идентичности // Наука і освіта. – 2005. – № 7 – 8. – С. 93 – 95.
4. Келли Г. Основы современной сексологии: уч. пособие / Г. Келли. – СПб.: Питер, 2003. – 896 с.: ил. – (серия «Учебник нового века»)
5. Личко А.Е. Подростковая психиатрия: (Руководство для врачей) / А.Е. Личко. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1985. – 416 с.
6. Мартель Б. Сексуальность, любовь, гештальт / Б. Мартель. – СПб.: Речь, 2006. – 192 с.
7. Мастерс У. Основы сексологии / У. Мастерс, В. Джонсон, Р. Колодны. – М.: Мир, 1998. – 692 с.
8. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс; Пер. с англ. Общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
9. Смахтіна Н. О. Індивідуально-психологічні особливості жіночої сексуальності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Наталія Олександрівна Смахтіна; Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2010. – 202 с.
10. Темкина А. Сценарии сексуальности и гендерные различия // В поисках сексуальности / Под ред. Е. Здравомысловой и А. Темкиной. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2002. – С. 7-23.
11. Франкл В. Теория и терапия неврозов. Введение в логотерапию и экзистенциальный анализ / В. Франкл. – СПб.: Речь, 2001. – 234 с.
12. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности / З. Фрейд; Пер. М.В. Вульф. – М.: Попурри, 2008. – 480 с.
13. Хорни К. Женская психология / К. Хорни. – Санкт-Петербург: Восточно-Европейский институт психоанализа, 1993. – 222 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Aslanian T.S. Strukturni ta funkcionalni harakteristiki symptomocomplexu «emociynogo holody» u zhinok: dis...cand. psyhol. nauk 19.00.01 / Tetiana Sergiivna Aslanian; Hark. nac. un-t im. V. N. Karazina. – H., 2010. – 189 s.
2. Burlachuk L. F. Pshuhoterapiia: Uchebnik dlia vuzov. 3-e izdanie / L. F. Burlachuk, A. S. Kocharian, M. E. Jidko. – SPb: Piter, 2009. – 496 s.

3. Gorlova O. O. Rol bessoznatelnih fantaziy v stanovlenii zhenskoy identichnosti // Nauka i osvita. – 2005. – № 7 – 8. – S. 93-95.
4. Kelli G. Osnovi sovremennoi seksologii: uch. posobie / G. Kelli. – SPb.: Piter, 2003. – 896 s.: il. – (seriia «Uchebnik novogo veka»)
5. Lichko A.E. Podrostkovaia psihiatriia: Rukovodstvo dlia vrachey) / A.E. Lichko. – Izd. 2-e, dop. i pererab. – L.: Medicina, 1985. – 416 s.
6. Martel B. Seksualnost, ljubov, geshtalt / B. Martel. – Spb.:Rech, 2006. – 192 s.
7. Masters U. Osnovi seksologii / U. Masters, V. Jonson, R. Kolodni. – M.: Mir, 1998. – 692 s.
8. Rodgers K. R. Vzgliad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka / Karl Rodgers Per. s angl.; Obsh. red. i predisl. Iseninoy E. I. – M.: Izdatelskaya grupa «Progress», «Univers», 1994. -480 s.
9. Smahtina N. O. Individualno-psyhologichny osoblivosty zhinchoi seksualnosti: dis. ...kand. psyhol. nauk: 19.00.01/ Nataliia Oleksandrivna Smahtina; Hark. nac. un-t im. V. N. Karazina. – H., 2010. – 202 s.
10. Temkina A. Scenarii seksualnosti i gendernie razlichii // V poiskah seksualnosti / Pod red. Zdravomislovoy i A. Temkinoy. – SPb.: Dmitriy Bulanin. 2002. – S. 7-23.
11. Frankl V. Teoriya i terapiia nevrozov. Vvedenie v logoterapiyu i ekzistencialniy analiz / V. Frankl. – SPb.: Rech, 2001. – 234 s.
12. Freyd Z. Ocherki po psihologii Seksualnosti / Z. Freyd; Per. M. V Vulf. – M.: Popuri, 2008. – 480 s.
13. Horni K. Zhenskaya psihologiia / K. Horni. – Sankt-Peterburg: Vostochno-Evropeyskiy Institut Psihoanaliza, 1993. – 222 s.

**T.S. Aslanian, L.V. Pohromska. Features of modern women’s sexual scripts and fantasies.** The analysis of modern scientific discourse showed that psychological fundamentals of sexuality and fundamentals of sexual relations aren’t understudied. It was deduced that sexuality exists on all levels of social reality, influences the processes of interaction and correlation processes of primary subjects of social system: personality, group and society (culture). In this regard it seems possible to study the phenomenon of sexuality on all commonly accepted evaluation levels in social psychology: on macrosocial level, on the level of intergroup cooperation, interpersonal interaction, intrapersonal level. There have been analyzed: psychoanalytical concepts of intergrated personality is emphasised and also the role of affective experince acquired in childhood in consequence of interaction with community; theories of social learning where the



attention is devoted to certain social groups and expectations of members of certain social groups: family, school, friends; phenomenological concepts focus on subjective interpretation of events and situations. The bank of psychognostic methods is formed. Three groups of women are pointed out (married women; unmarried but in relationships; women who are temporary single). The married women are revealed to be accustomed to: submission, experimentation, changing of an intimate partner; sexual scripts of this group: romantic, hedonistic, communicative. Unmarried women is peculiar in relationships to have fantasies about idyllic meeting and sexual assault, and also romantic and effective sexual scripts. It has been found out that experimenting, idyllic meeting prebirth and marketing scripts are usually chosen by single women.

**Key words:** sexuality, sexual script: romantic, prebirth, communicative, hedonistic, acquired, marketing, sexual fantasies: experimenting, submission, changing of a partner, love in, observation, sexual assault, idyllic meeting, sadomasochism.

*Отримано: 26.01.2014 р.*

УДК 159.923

*О.В. Бацилева, І.В. Пузь*

## **Оцінка ефективності психологічної роботи з вагітними групи ризику щодо виникнення порушень у формуванні материнської поведінки**

**О.В. Бацилева, І.В. Пузь.** Оцінка ефективності психологічної роботи з вагітними групи ризику щодо виникнення порушень у формуванні материнської поведінки. У статті проаналізовано особливості психологічного супроводу вагітних жінок як одного із засобів психопрофілактики можливих відхилень під час адаптації до якісно нової ситуації соціального розвитку. Розглянуто завдання психологічної роботи з вагітними. Представлено комплексну соціально-психологічну програму, яка спрямована на попередження та корекцію порушень при формуванні материнської поведінки у жінок під час вагітності. На підставі результатів експериментального дослідження доведено ефективність запропонованої форми психологічної роботи з вагітними групи ризику щодо виникнення порушень у формуванні материнської поведінки.



**Ключові слова:** вагітність, материнська поведінка, порушення материнської поведінки під час вагітності, психологічний супровід вагітності, соціально-психологічна програма, психологічні особливості вагітних групи ризику.

**О.В. Бацылева, И.В. Пузь.** Оценка эффективности психологической работы с беременными группы риска по возникновению нарушений при формировании материнского поведения. В статье проанализированы особенности психологического сопровождения беременных как одного из способов психопрофилактики возможных отклонений во время адаптации к качественно новой ситуации социального развития. Рассмотрены задачи психологической работы с беременными. Представлена комплексная социально-психологическая программа, направленная на предупреждение и коррекцию нарушений при формировании материнского поведения у женщин во время беременности. На основании результатов экспериментального исследования доказана эффективность предложенной формы психологической работы с беременными группы риска по возникновению нарушений при формировании материнского поведения.

**Ключевые слова:** беременность, материнское поведение, нарушения материнского поведения во время беременности, психологическое сопровождение беременности, социально-психологическая программа, психологические особенности беременных группы риска.

**Постановка проблеми.** У психологічній практиці існує широке коло досліджень, присвячених феномену материнства, також і певна кількість спеціальних методів та методик, які дозволяють досить надійно оцінювати рівень готовності жінки до материнства та шляхи профілактики можливих порушень. Але сьогодні у зв'язку з якісною трансформацією змісту материнства та батьківства в цілому, все частіше в поведінці вагітних жінок можна спостерігати неготовність до зміни ціннісних орієнтацій та настанов, прийняття та виконання нової соціальної ролі, реалізації відповідних норм та форм поведінки, інколи навіть до неприйняття власної вагітності та майбутньої дитини [2]. Такі тенденції часто стають підґрунтям для розвитку різноманітних порушень психоемоційного стану вагітної жінки, що негативно впливає не тільки на характер перебігу вагітності, але і на процес формування материнської поведінки та стосунків в системі «мати-дитина».

Одним із ефективних засобів психопрофілактики можливих відхилень під час вагітності виступає психологічний супровід вагітної жінки або сімейної пари, головними завданнями якого є формування батьківської відповідальності, готовності до прийняття та виконання нових соціальних ролей, підвищення рівня

психолого-педагогічної компетенції щодо особливостей розвитку дитини, починаючи з внутрішньоутробного періоду, а також опанування різноманітними техніками саморегуляції власних функціональних станів організму [1; 4].

Проблема психологічного супроводу жінок під час вагітності є предметом численних досліджень. У роботах вітчизняних науковців (О. В. Баженова, Л. Л. Баз, В. В. Бойко, Н. В. Боровікова, В. І. Брутман, А. Я. Варга, О. С. Васильєва, І. З. Вельвовський, В. І. Грищенко, І. В. Добряков, С. Н. Єніколопов, М. Є. Ланцбург, С. Ю. Мещерякова, М. С. Радіонова, Г. Г. Філіппова) розглядаються проблеми адаптації жінки до вагітності, особливості психологічної підготовки її до пологів та майбутнього материнства. Питанням глибинно-психологічних аспектів вагітності та особливостям її переживання як чинника впливу на розвиток особистості матері й дитини присвячені роботи таких зарубіжних дослідників, як Д. Боулбі, Д. В. Віннікотт, С. Гроф, М. Кляйн, М. Мід, М. Оден, Д. Пайнз, З. Фройд та ін.

На сучасному етапі розвитку системи пренатального виховання спостерігається поширення різного роду шкіл підготовки до майбутнього батьківства, що, безумовно, є позитивним явищем. Найчастіше психологічна допомога жінці під час вагітності може здійснюватися в рамках чотирьох основних форм психологічної практики: підготовка до майбутніх пологів та майбутнього материнства; індивідуальне та сімейне консультування і психотерапія; психологічна допомога матері і дитині; комплексна психологічна допомога з проблем материнства [5].

Враховуючи вимоги і принципи роботи у цьому напрямку, нами була опрацьована спеціальна комплексна програма соціально-психологічного супроводу вагітних. **Метою** дослідження стала оцінка ефективності представленої програми у попередженні та корекції можливих відхилень при формуванні материнської поведінки у жінок під час вагітності.

**Матеріал та методи дослідження.** З метою доведення ефективності опрацьованої соціально-психологічної програми було проведено експериментальне дослідження на базі кафедри акушерства і гінекології №2 Донецького національного медичного університету ім. М. Горького в лабораторії психології репродуктивної сфери жінки, пренатальної та перинатальної психології.

Означений курс програми було запропоновано вагітним жінкам, які, за даними попередніх досліджень, належали до групи ризику щодо виникнення можливих порушень у формуванні материнської поведінки. Перед початком роботи всі вагітні були поін-

формовані про її мету та дали згоду на участь у програмі. Усі жінки перебували у III-му триместрі вагітності (25-27 тижнів вагітності).

Відповідно до мети програми та особливостей контингенту досліджуваних, усі жінки були поділені на три основні групи. Так, до складу першої групи (I основна) увійшло 26 вагітних раннього репродуктивного віку (середній вік  $16,1 \pm 1,2$  років). До складу другої групи (II основна) було віднесено 22 вагітні жінки пізнього репродуктивного віку (середній вік  $39,9 \pm 1,7$  років). Третя група (III основна) була представлена 7 вагітними жінками, які висловлювали намір відмовитися від дитини відразу після її народження (середній вік  $24,2 \pm 4,8$  роки).

Головними завданнями запропонованої програми стали: 1) виявлення чинників, які перешкоджають формуванню адекватної материнської поведінки у жінок під час вагітності; 2) допомога у всебічній адаптації жінок до ситуації вагітності та майбутнього материнства; 3) стабілізація психоемоційного стану вагітних; 4) формування психолого-педагогічної компетенції та батьківської відповідальності; 5) профілактика різних форм девіантного материнства. Представлена програма містить чотири етапи, кожний з яких складається з трьох занять, які охоплюють певні методи і прийоми роботи [1].

Теоретико-методологічними засадами опрацьованої нами програми виступили положення особистісно-орієнтованого підходу К. Роджерса, за якими потенціал будь-якої людини до особистісного розвитку має тенденцію до розкриття у стосунках, де той, хто надає допомогу, відчуває та висловлює всебічну турботу, глибоке та безумовне розуміння [3].

У разі можливості заняття проводилися спільно з чоловіками, які протягом циклу занять готувалися до активної участі у пологах, правильного розуміння психічного стану жінки, надання психологічної підтримки при веденні, так званих, партнерських положів та участі у догляді за новонародженим.

Варто також зазначити, що родинним парам, які цього потребували, було надано додаткове психологічне консультування з метою гармонізації міжособистісних стосунків та зниження ризику виникнення сімейних конфліктів.

До початку та після закінчення курсу програми з жінками означених груп було проведено психодіагностичне дослідження, метою якого стала оцінка їх психоемоційного стану, ставлення до ситуації майбутнього материнства та майбутньої дитини.

У якості психодіагностичного інструментарію ми використовували наступні методи та методики: шкала особистісної та

ситуативної тривожності Ч. Д. Спілбергера–Ю. Л. Ханіна, опитувальник нервово-психічного напруження (НПН) Т. Немчина, методика самооцінки психічних станів: самопочуття, активність, настрої (САН), тест ставлень вагітної І. В. Добрякова, проєктивна методика Г. Г. Філіппової «Я і моя дитина».

Також було оцінено клінічні результати перебігу пологів учасниць програми та стан новонароджених за шкалою Апгар.

Здобуті результати порівнювалися з результатами психодіагностичного дослідження вагітних, які теж входили до групи ризику, але за певних обставин не проходили запропонований курс соціально-психологічної програми попередження та корекції можливих відхилень у формуванні материнської поведінки. Відповідно до основних груп, з якими проводилася робота, нами було виокремлено три контрольні групи.

До складу I контрольної групи увійшло 16 вагітних жінок раннього репродуктивного віку (середній вік  $16,0 \pm 1,3$ ). До складу II контрольної групи було віднесено 21 вагітну жінку пізнього репродуктивного віку (середній вік  $40,0 \pm 1,3$  років). Учасницями III контрольної групи стали 9 вагітних жінок (середній вік  $25,1 \pm 4,3$  роки), які протягом вагітності висловлювали намір відмовитися від дитини одразу після її народження. Загалом у контрольну групу увійшли 46 жінок, які перебували у III-му триместрі вагітності (37-38 тижнів вагітності).

**Результати дослідження та їх обговорення.** Аналіз результатів проведеного дослідження дозволив виявити певні закономірності. Отримані дані за шкалою Ч. Д. Спілбергера–Ю. Л. Ханіна свідчать про характерні відмінності серед вагітних основної та контрольної груп. Серед вагітних жінок раннього репродуктивного віку високий рівень ситуативної тривожності було діагностовано у 11,5% учасниць програми, порівняно із 31,3% досліджуваних, робота з якими не проводилася ( $t=4,3$ ;  $p<0,01$ ). Високий рівень особистісної тривожності відзначався серед вагітних I основної групи у 15,4% жінок, порівняно із 37,5% вагітних I контрольної групи ( $t=6,3$ ;  $p<0,01$ ). Помірний рівень тривожності було виявлено у 46,2% вагітних, які пройшли повний курс програми, порівняно із 18,7% вагітних, які не брали участі в програмі ( $t=3,5$ ;  $p<0,01$ ). Низький рівень тривожності був характерний для 26,9% вагітних I основної групи на протигагу 12,5% вагітних I контрольної групи ( $t=3,9$ ;  $p<0,01$ ).

Серед вагітних пізнього репродуктивного віку наявність високого рівня ситуативної тривожності було виявлено у 22,7% жінок II основної групи на протигагу 42,8% жінок II контрольної

групи ( $t=9,4$ ;  $p<0,01$ ). Характерною для 18,2% учасниць програми була наявність високого рівня особистісної тривожності, приблизно із 33,3% досліджуваних II контрольної групи ( $t=7,8$ ;  $p<0,01$ ). Помірний рівень тривожності було діагностовано у 31,8% вагітних II основної групи на протигагу 14,3% вагітних II контрольної групи ( $t=4,1$ ;  $p<0,01$ ). Низький рівень тривожності відзначався у 27,3% вагітних, які пройшли повний курс програми, порівняно із 9,6% досліджуваних, які не брали участі у роботі ( $t=4,3$ ;  $p<0,01$ ).

Серед вагітних жінок, які висловлювали намір відмовитися від дитини відразу після її народження, наявність високого рівня особистісної тривожності було діагностовано у 14,3% учасниць III основної групи на протигагу 33,3% учасниць III контрольної групи ( $t=10,0$ ;  $p<0,01$ ). Наявність високого рівня ситуативної тривожності було характерним для 28,6% учасниць, які проходили програму, порівняно із 44,5% учасниць, робота з якими не проводилася ( $t=5,1$ ;  $p<0,01$ ). Помірний рівень тривожності відзначався у 42,8% вагітних основної групи на протигагу 22,2% вагітних III контрольної групи ( $t=6,6$ ;  $p<0,01$ ). Низький рівень тривожності відзначався у 14,3% учасниць III основної групи.

Оцінка рівня нервово-психічного напруження за методикою Т. Немчина виявила, що для більшості вагітних жінок, які пройшли повний курс програми, характерною була відносна стійкість ознак фізичного та психічного здоров'я. Так, серед досліджуваних I основної групи наявність першого ступеня НПН було діагностовано у 42,3% вагітних на протигагу 25,0% вагітних I контрольної групи ( $t=4,6$ ;  $p<0,01$ ); наявність другого ступеня НПН – у 34,6% вагітних, порівняно із 18,8% вагітних I контрольної групи ( $t=6,5$ ;  $p<0,01$ ); наявність третього ступеня НПН – у 23,1% досліджуваних, проти 56,2% жінок I контрольної групи ( $t=3,2$ ;  $p<0,01$ ).

З-поміж учасниць II основної групи наявність першого ступеня НПН було виявлено серед 54,5% вагітних жінок на протигагу 23,8% учасниць II контрольної групи ( $t=5,7$ ;  $p<0,01$ ). Наявність другого ступеня НПН було характерним для 27,3% учасниць II основної групи проти 42,9% учасниць II контрольної групи ( $t=3,6$ ;  $p<0,01$ ). Наявність третього ступеня НПН було діагностовано у 18,2% вагітних, які брали участь у роботі, на протигагу 33,3% вагітних, робота з якими не проводилася ( $t=4,1$ ;  $p<0,01$ ).

Серед вагітних жінок III основної групи наявність першого ступеня НПН було діагностовано у 42,8% учасниць програми та лише в 11,1% вагітних, які не брали участі у роботі ( $t=12,5$ ;  $p<0,01$ ). Наявність другого ступеня НПН було характерним для

28,6% учасниць III основної групи та для 33,3% досліджуваних III контрольної групи ( $t=6,3$ ;  $p<0,01$ ). Наявність третього ступеня НПН було виявлено у 28,6% учасниць III основної групи порівняно із 55,6% вагітних III контрольної групи ( $t=4,6$ ;  $p<0,01$ ).

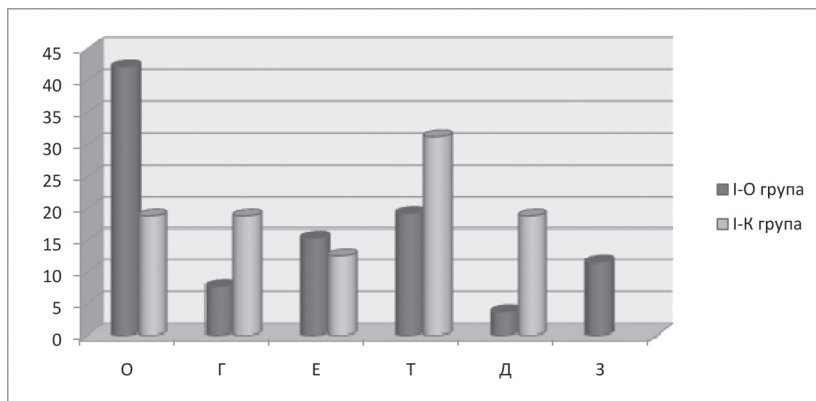
Узагальнення результатів дослідження за *опитувальником САН* дозволило визначити певні характерні відмінності соматичного та психічного станів вагітних жінок в основній та контрольній групах. Так, серед вагітних раннього репродуктивного віку наявність гарного самопочуття, підвищення активності та настрою відзначали 57,7% учасниць I основної групи та 18,8% учасниць I контрольної групи (фемп=2,6;  $p<0,01$ ). Погане самопочуття на тлі зниженої активності та настрою було характерним для 19,2% вагітних I основної групи та 56,3% вагітних I контрольної групи (фемп=2,5;  $p<0,01$ ). Погане самопочуття на тлі підвищення активності та настрою спостерігалось у 23,1% учасниць I основної групи та 6,3% учасниць I контрольної групи (фемп=1,6;  $p<0,05$ ). Гарне самопочуття на тлі зниження активності та настрою було характерним для 18,6% вагітних I контрольної групи.

У групі вагітних жінок пізнього репродуктивного віку гарне самопочуття, підвищення активності та настрою було характерним для 54,5% вагітних II основної групи, порівняно із 20,0% вагітних II контрольної групи (фемп=2,4;  $p<0,01$ ). Погане самопочуття, зниження активності та настрою було діагностовано у 22,7% вагітних, з якими проводилася робота, на противагу 57,1% жінок, які не брали участі в програмі (фемп=2,3;  $p<0,01$ ). Погане самопочуття на тлі підвищення активності та настрою відзначали 18,2% жінок II основної групи та 9,4% жінок II контрольної групи (фемп=0,8;  $p<0,05$ ). Гарне самопочуття на тлі зниження активності та настрою було діагностовано у 4,6% учасниць II основної групи, порівняно із 13,5% учасниць II контрольної групи (фемп=1,1;  $p<0,05$ ).

Серед вагітних жінок, які висловлювали намір відмовитися від дитини одразу після її народження, наявність гарного самопочуття, підвищення активності та настрою було виявлено у 42,8% жінок III основної групи проти 11,1% жінок III контрольної групи (фемп=1,5;  $p<0,05$ ). Погане самопочуття, зниження активності та настрою відзначалося у 28,6% жінок, які пройшли повний курс програми, на противагу 55,6% жінок, які не проходили заняття (фемп=1,1;  $p<0,05$ ). Гарне самопочуття на тлі зниження активності та настрою було характерним для 28,6% учасниць III основної групи та 33,3% учасниць III контрольної групи (фемп=0,2;  $p<0,05$ ).

Визначення характеру ставлення вагітних жінок групи ризику щодо виникнення можливих порушень у формуванні материнської поведінки до ситуації вагітності, майбутньої дитини та майбутнього материнства в цілому, також дало певні результати.

За методикою І. В. Добрякова нами було виявлено, що переживання оптимального варіанта психологічного компонента гестаційної домінанти (ПКГД) (О) відзначалося у 42,3% учасниць І основної групи та лише у 18,8% учасниць І контрольної групи; ейфорійного варіанта ПКГД (Е) – у 15,4% вагітних І основної групи та у 12,4% вагітних І контрольної групи; гіпогностичного варіанта ПКГД (Г) – у 7,7% вагітних І основної групи та у 18,8% вагітних І контрольної групи; тривожного варіанта ПКГД (Т) – у 19,2% учасниць програми на протипагу 31,2% вагітних І контрольної групи; депресивного варіанта ПКГД (Д) – у 3,8% вагітних І основної групи та у 18,8% учасниць І контрольної групи; змішаного варіанта ПКГД (З) – у 11,6% вагітних І основної групи (рис.1).

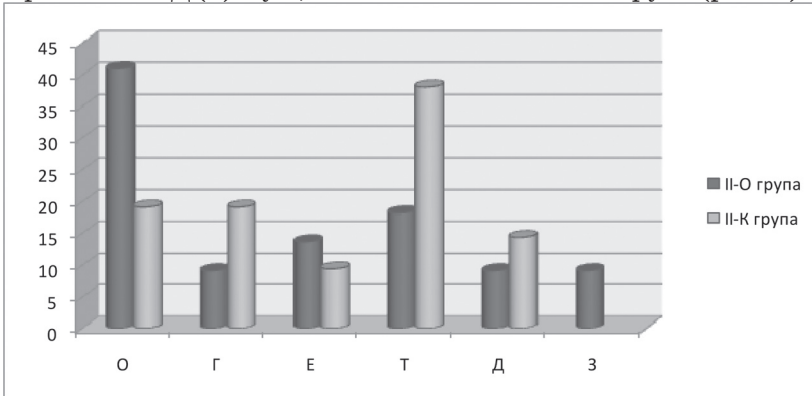


**Рис. 1. Показники вагітних жінок І основної групи та І контрольної групи за методикою І.В. Добрякова (у %)**

Серед вагітних жінок пізнього репродуктивного віку переживання оптимального варіанта ПКГД (О) відзначалося у 40,9% учасниць II основної групи проти 19,1% учасниць II контрольної групи; ейфорійного варіанта ПКГД (Е) – у 13,6% вагітних II групи та 9,4% вагітних II контрольної групи; гіпогностичного варіанта ПКГД (Г) – у 9,1% вагітних II основної групи та 19,1% вагітних II контрольної групи; тривожного варіанта ПКГД (Т) – у 18,2% учасниць програми та 38,1% вагітних II контрольної групи; депресивного варіанта ПКГД (Д) – у 9,1% вагітних I осно-



вної групи та 14,3% учасниць II контрольної групи; змішаного варіанта ПКГД (З) – у 9,1% вагітних II основної групи (рис.2.).



**Рис. 2. Показники вагітних жінок II основної групи та II контрольної групи за методикою І. В. Добрякова (у %)**

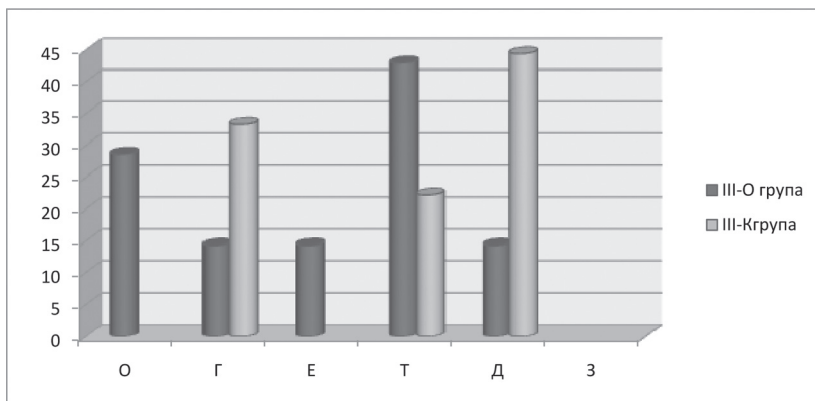
Серед вагітних жінок, які висловлювали намір відмовитися від дитини одразу після її народження, переживання оптимального варіанта ПКГД відзначалося у 28,6% учасниць, які пройшли повний курс програми (III основна група); гіпогностичного варіанта ПКГД – у 14,3% вагітних жінок III основної групи, порівняно із 33,3% учасниць III контрольної групи; ейфорійного варіанта ПКГД – у 14,3% учасниць III контрольної групи; тривожного варіанта ПКГД – у 42,8% вагітних жінок III основної групи на протипагу 22,2% вагітних III контрольної групи; депресивного варіанта – у 14,3% досліджуваних III основної групи та 44,5% досліджуваних III контрольної групи (рис. 3).

Аналіз символіки психомалюнків (за методикою Г. Г. Філіппової) показав, що серед вагітних раннього репродуктивного віку переживання сприятливої ситуації вагітності було характерним для 53,8% вагітних I основної групи та 31,3% вагітних I контрольної групи. Незначні симптоми тривоги, невпевненості в собі були характерні для 30,8% учасниць I основної групи та 12,4% учасниць I контрольної групи. Тривога та невпевненість в собі відзначалися у 15,4% вагітних жінок I основної групи на протипагу 31,3% вагітних I контрольної групи. Конфлікт з вагітністю та материнством в цілому спостерігався у 25,0% вагітних жінок I контрольної групи.

Серед вагітних жінок пізнього репродуктивного віку переживання сприятливої ситуації вагітності було характерним для



45,5% вагітних II основної групи та лише 19,1% вагітних II контрольної групи. Незначні симптоми тривоги, невпевненості в собі були характерними для 31,8% учасниць II основної групи проти 23,7% учасниць II контрольної групи. Тривога та невпевненість в собі відзначалися у 22,7% вагітних жінок II основної групи на противагу 42,9% вагітних II контрольної групи. Конфлікт з вагітністю та материнством в цілому спостерігався у 14,3% вагітних жінок II контрольної групи.



**Рис. 3. Показники вагітних жінок III основної групи та III контрольної групи за методикою І. В. Добрякова (у %)**

Серед вагітних жінок, які висловлювали намір відмовитися від дитини одразу після її народження, наявність сприятливої ситуації вагітності була характерною для 28,6% вагітних III основної групи. Незначні симптоми тривоги, невпевненості в собі були характерними для 14,3% учасниць III основної групи та 11,1% учасниць III контрольної групи. Тривога та невпевненість в собі відзначалися у 42,8% вагітних жінок III основної групи та 33,3% вагітних III контрольної групи. Конфлікт з вагітністю та материнством в цілому спостерігався у 14,3% вагітних III контрольної групи та 55,6% вагітних жінок III контрольної групи.

Оцінюючи ефективність опрацьованої програми, не можна не відзначити її позитивний вплив і на характер стосунків у подружніх парах, що відвідували заняття. Так, жінки, які пройшли повний курс програми, відзначали, що їх стосунки з чоловіками стали більш відкритими та теплими; чоловіки, які проходили заняття, також відзначали цей факт, а також відчуття більшої впевненості та готовності до участі у пологах та виконання батьківської ролі у майбутньому.

Аналіз клінічного перебігу пологів у досліджуваних груп показав певні характерні відмінності. Так, своєчасні пологи, які пройшли без ускладнень, відзначалися у 77,6% жінок, які пройшли повний курс програми (основна група) та у 62,7% жінок, які не брали участі у роботі (контрольна група). Плановий кесарів розтин був проведений у 22,4% випадках в основній групі та у 37,3% – у контрольній. Середня тривалість пологів у жінок основної групи становила  $9,3 \pm 1,9$  години, у жінок контрольної групи –  $14,4 \pm 2,2$  години; середній об'єм крововтрати у жінок основної групи становив  $272,4 \pm 35,7$  мл, у жінок контрольної групи –  $310,6 \pm 42,1$  мл. Порушення пологової діяльності відзначалося серед жінок основної групи у 8,1% випадків, серед жінок контрольної групи – у 21,3% випадків. Травматизм м'яких пологових шляхів спостерігався серед учасниць основної групи у 6,7% випадків, серед учасниць контрольної групи – у 11,2% випадків. Післяпологова кровотеча відзначалася серед жінок основної групи у 2,2% випадків та у 6,8% випадків серед учасниць контрольної групи.

Стан новонароджених дітей за шкалою Апгар на 1-й хвилині у жінок основної групи становив  $8,3 \pm 0,4$ , у жінок контрольної групи –  $7,3 \pm 0,2$ . На 5-й хвилині стан новонароджених дітей у жінок основної групи становив  $9,1 \pm 0,3$ , у жінок контрольної групи –  $7,6 \pm 0,4$ .

Варто також відзначити, що серед вагітних жінок III основної групи лише 28,6% жінок після пологів підписали відмову від новонародженої дитини, порівняно із 55,6% жінок III контрольної групи.

**Висновки.** Загальна оцінка ефективності опрацьованої нами програми дає можливість говорити про те, що запропонована соціально-психологічна програма є однією з результативних форм роботи з вагітними, яка дозволяє, по-перше, стабілізувати психічний та фізичний стан вагітної жінки; по-друге, сформувати більш тісний емоційний зв'язок між матір'ю та дитиною ще на етапі вагітності; по-третє, знизити ризик виникнення можливих порушень у формуванні материнської поведінки; по-четверте, запобігти негативним наслідкам фізичного та психічного розвитку майбутньої дитини; по-п'яте, створити оптимальні умов для гармонійного розвитку дитини з ранніх етапів онтогенезу.

Враховуючи отримані результати, не виникає сумнівів щодо важливості та доцільності впровадження комплексної програми соціально-психологічного супроводу жінок під час вагітності, яка має не тільки позитивний вплив на характер перебігу ва-

гітності і пологів, стабілізацію психоемоційного фону жінки та оптимізацію процесу формування її материнської сфери, але й сприяє вирішенню цілої низки гострих соціальних проблем сучасного суспільства, пов'язаних з девіаціями материнської поведінки та різноманітними порушеннями в системі дитячо-батьківських та внутрішньосімейних стосунків.

#### **Список використаних джерел**

1. Астахов В. М. Девиантное материнство: монография / В. М. Астахов, О. В. Бацылева, И. В. Пузь. – Донецк: ООО «Східний видавничий дім», 2013. – 260 с.
2. Бацылева О. В. Репродуктивне здоров'я жінки: медико-психологічні та соціальні аспекти: [монографія] / О. В. Бацылева. – Донецьк: Донбас, 2011. – 236 с.
3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс; пер. с англ. – М. : Прогресс: Универс, 1994. – 480 с.
4. Пузь І. В. Особливості психологічного супроводу жінок під час вагітності / І. В. Пузь // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К., 2011. – Т.11, Вип. 4. – С. 178-185.
5. Филиппова Г. Г. Психология материнства: (учеб. пособие) / Г. Г. Филиппова. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 240 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Astahov V. M. Deviantnoe materinstvo: monografija / V. M. Astahov, O. V. Bacyleva, I. V. Puz'. – Doneck: ООО «Shidnij vidavnichij dim», 2013. – 260 s.
2. Bacyljeva O. V. Reproduktyvne zdorov'ja zhinky: medyko-psyhologichni ta social'ni aspekty [monografija] / O. V. Bacyljeva. – Donec'k: Donbas, 2011. – 236 s.
3. Rodzhers K. Vzglyad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka / K. Rodzhers; per. s angl. – M. : Progress: Univers, 1994. – 480 s.
4. Puz' I. V. Osoblyvosti psyhologichnogo suprovodu zhinok pid chas vagitnosti / I. V. Puz' // Aktual'ni problemy psyhologii': Psyhologija osobystosti. Psyhologichna dopomoga osobystosti. /Za red. S. D. Maksymenka, M. V. Papuchi. – K., 2011. – T.11, Vyp. 4. – S. 178-185.
5. Filippova G. G. Psihologija materinstva: (ucheb. posobie) / G. G. Filippova. – M. : Izd-vo In-ta Psihoterapii, 2002. – 240 s.

**O.V. Batsylieva, I.V. Puz. The evaluation of the psychological work effectiveness with pregnant women with the risk of irregularities during the formation of maternal behavior.** The article is devoted to the evaluation of the effectiveness of the social and psychological program of psychological support during pregnancy. The article envisages the features of psychological support for pregnant women as one of the means for psychoprophylaxis of possible deviations during the formation of maternal behavior. The main tasks of psychological work with women during pregnancy are defined. The comprehensive program of social and psychological support during pregnancy is developed and presented; it is aimed at prevention and correction of deviations in the formation of maternal behavior during pregnancy. The course program was offered to pregnant women, which, according to previous studies belonged to the risk group of occurring of possible violations in the formation of maternal behavior. Based on the results of experimental studies it is shown that the suggested social and psychological program allows, firstly, to stabilize the mental and physical condition of the pregnant woman; secondly, to form a strong emotional bond between mother and child at the stage of pregnancy; thirdly, to reduce the risk of potential violations in the formation of maternal behavior; fourthly, to prevent adverse effects on physical and mental development of the fetus and the unborn child; fifthly, to create optimal conditions for the harmonious development of the child from the earliest stages of ontogenesis.

**Key words:** pregnancy, maternal behavior, violation of maternal behavior during pregnancy, psychological maintenance of pregnancy, psychological and social program, the psychological characteristics of pregnant women at risk.

*Отримано: 26.01.2014 р.*

УДК159.907

*Н.И. Болтакова*

## **Формирование устной речи у слабослышащих детей младшего школьного возраста**

**Н.И. Болтакова. Формирование устной речи у слабослышащих детей младшего школьного возраста.** Речь – одна из центральных, важнейших психических функций, которая имеет огромное влияние на формирование психических процессов ребёнка и на его общее развитие. Нарушение слуховой функции в раннем детстве исключает для

неслышащего ребенка возможность самостоятельного развития речи. Поэтому одной из проблем сурдопсихологической теории и практики сегодня продолжает оставаться обучение слабослышащих детей речи. По полученным эмпирическим данным, слабослышащие младшие школьники распределились по уровням речевого развития таким образом: 7% – оптимальный, 20% – сниженный, 40% – ограниченный, 33% – резко ограниченный. Экспериментальные исследования выявили значительные потенциальные возможности глухих детей в восприятии устной речи, которые могут быть развиты в результате длительной целенаправленной тренировки при условии постоянного использования качественной звукоусиливающей аппаратуры.

**Ключевые слова:** речь, слух, слуховая функция, сурдопсихология, психическая функция, речевое общение, речевой слух, слухозрительное восприятие.

**Н.І. Болтакова. Формування мовлення слабочуючих дітей молодшого шкільного віку.** Мовлення – одна з найважливіших психічних функцій, яке здійснює величезний вплив на формування психічних процесів дитини і на її загальний розвиток. Порушення слухової функції у ранньому дитинстві виключає для дитини, яка не чує, можливість самостійного розвитку мовлення. Відтак, однією з проблем сурдопсихологічної теорії і практики сьогодні продовжує залишатись формування мовлення слабочуючих дітей. За отриманими емпіричними даними, слабочуючі молодші школярі розподілились за рівнями розвитку мовлення таким чином: 7% – оптимальний, 20% – знижений, 40% – обмежений, 33% – різко обмежений. Експериментальні дослідження виявили значні потенційні можливості глухих дітей у сприйманні усного мовлення, що можна розвинути у результаті тривалого і цілеспрямованого тренування за умови постійного використання якісної звукоусиливаючої апаратури.

**Ключові слова:** мовлення, слух, слухова функція, сурдопсихологія, психічна функція, мовленнєве спілкування, мовленнєвий слух, слухозорове сприймання.

**Постановка проблеми.** Речь – одна из центральных, важнейших психических функций. Она имеет огромное влияние на формирование психических процессов ребёнка и на его общее развитие. Речь является основным средством общения людей между собой. Она играет большую роль в регуляции поведения и деятельности ребёнка на всех этапах его развития.

Для развития речи ребёнка решающее значение имеет полноценный слух. Слыша речь взрослых, подражая ей, ребёнок самостоятельно учится говорить. С помощью слуха ребёнок получает возможность контролировать собственную речь, сравнивать её с речью окружающих, усваивая не только правильное звукопроизношение, но и лексико-грамматический строй языка.

Нарушение слуховой функции в раннем детстве исключает для неслышащего ребенка возможность самостоятельного развития речи, так как слуху принадлежит основная роль в восприятии обращенной речи и контроля собственного произношения. Поэтому одной из актуальных проблем сурдопсихологической теории и практики сегодня продолжает оставаться обучение слабослышащих детей речи.

**Цель статьи** – раскрыть основное содержание формирования речи у слабослышащих младших школьников.

**Анализ актуального состояния исследований проблемы.** На современном этапе развития общества и образования одной из центральных научно-практических проблем, привлекающих внимание как отечественных ученых (Р.М.Боскис, А.Г.Зикеев, Т.С.Зыкова, К.Г.Коровин, М.И.Никитина, Л.П.Назарова, Т.В.Розанова, Л.И.Тигранова), так и зарубежных специалистов (В.Вейс, К.Леймитц, О.Перье), является проблема речевого развития детей с нарушениями слуха.

В исследованиях сурдопедагогов (И.Г. Багрова, Р.М. Боскис, Л.М. Быкова, И.М. Гилевич, А.Г. Зикеев, С.А. Зыков, Т.А. Зыкова, И.В. Колтуненко, К.В. Комаров, К.Г. Коровин, Б.Д. Корсунская, Е.П. Кузьмичева, Е.А. Малхасьян, Л.П. Носкова, К.И. Туджанова, Ф.Ф. Рау, Л.Г. Парамонова, Н.Д. Шматко, Е.З. Яхнина и др.) рассмотрены основные проблемы речевого развития глухих и слабослышащих детей, ограничивающие возможности их общения; раскрываются особенности понимания этими детьми обращенной речи, продуцирования и грамматического оформления высказываний, звукопроизношения (И.Г. Багрова, Р.М. Боскис, И.М. Гилевич, К.Г. Коровин, К.В. Комаров, К.И. Туджанова, С.В. Сацевич, Л.Е. Фингерман, И.А. Шаповал и др.)

Основная задача школы для слабослышащих и позднооглохших детей – подготовка учащихся к активной самостоятельной жизни. Решение данной задачи невозможно без вооружения детей навыками свободного речевого общения, умения связно, последовательно и логично излагать свои мысли.

Устная речь – это форма общения, охватывающая восприятие, продуцирование высказывания, произносительную и содержательную сторону речи (лексику, фразеологию, грамматический строй), функционально-стилистические характеристики (Р.И. Аванесов, И.А.Зимняя, Л.В.Златоусова, Н.И.Жинкин, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, Р.К.Потапова, Ф.Ф.Рау, Л.В.Щерба, Р.О.Якобсон и др.). [2]

Роль слуха в развитии ребенка велика. По мнению Р.М.Боскис, без слуха невозможно восприятие речи. Слушая речь, ребенок учится ориентироваться в окружающем мире. Он познает предметы, глядя на них, прикасаясь к ним, прислушиваясь к звукам, которые они издают. Он наблюдает движения и действия окружающих его людей и животных, изменения, происходящие в окружающей действительности; в меру своих возможностей сопоставляет и осмысливает наблюдаемое с помощью органов чувств. И в этом сложном процессе познания действительности исключительную роль играет речь, воспринимаемая ребенком. [1]

Необходимым условием формирования речи в онтогенезе является полноценность слуховой функции. Недостатки слуха нарушают нормальный ход речевого развития ребенка.

Нарушения слуха в раннем и дошкольном возрасте оказывают особенно сильное влияние на последующее развитие ребенка. В сложной структуре развития ребенка со сниженным слухом наряду с первичным недостатком слухового анализатора отмечается своеобразие в формировании его речи и других психических процессов.

**Основные результаты.** В отечественной и зарубежной сурдопсихологии формирование у детей с нарушениями слуха устной речи всегда являлось одной из основных задач. Это объясняется важной ролью устной речи как наиболее употребительного способа общения, основы владения языком, инструмента мышления.

Полученные в последние годы экспериментальные данные свидетельствуют о том, что лишение организма определенной сенсорной информации приводит в дальнейшем к невосполнимым потерям в способности к восприятию данной сенсорной информации. Это в равной степени относится и к нарушениям слуха. Поэтому от проведения специальных коррекционных мероприятий в значительной степени зависит судьба ребёнка со сниженным слухом – сможет ли он в достаточной степени адаптироваться в мире слышащих людей.

Учитывая значение устной речи для жизнедеятельности человека, возможность глухих детей овладеть ею, школа I-II вида одну из своих задач видит в обучении воспитанников устной речи. Решение этой задачи предусматривается с подготовительного класса.

Устная речь с самого начала формируется как средство коммуникации, так как дети обучаются общению с окружающими в устной форме. В процессе овладения общением они овладевают лексикой, грамматикой языка. Отсутствие слуха побуждает



проводить спеціальну роботу в напрямленні обучения воспри-  
ятію устної речі і розвитку навички произношення. Каждое из  
двух направлений имеет свои задачи, содержащие методические  
приёмы достижения результатов. Сложностью содержания обу-  
чения, признанием большого значения устной речи в развитии  
детей объясняется выделение значительного времени на этот раз-  
дел работы. На обучение устной речи выделяется 3 часа в неделю  
из 8 часов, отводимых на русский язык в подготовительном клас-  
се. Работа над устной речью продолжается на индивидуальных  
занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произ-  
ношению (18 часов в неделю).

Существующая в настоящее время система работы по раз-  
витию слухового восприятия глухих детей была разработа-  
на в 70-е г.г. XX в. (Т.А. Власова, Е.П. Кузьмичёва, Э.И. Ле-  
онгард и др.) [5]. Экспериментальные исследования выявили  
значительные потенциальные возможности глухих детей в вос-  
приятии устной речи, которые могут быть развиты в резуль-  
тате длительной целенаправленной тренировки при условии  
постоянного использования качественной звукоусиливающей  
аппаратуры. Речевой слух, который развивается в процессе  
всей коррекционно-воспитательной работы, является основой  
для формирования слухозрительного восприятия устной речи и  
обуславливает возможности формирования произносительной  
стороны речи.

Современная система интенсивного развития слухового  
восприятия учащихся специальных (коррекционных) обра-  
зовательных учреждений I-II вида базируется на следующих по-  
ложениях:

- нарушенная слуховая функция, как и любая другая функ-  
ция, развивается при постоянном целенаправленном воз-  
действии в определённых условиях; знание общих зако-  
номерностей развития глухого ребёнка, использование в  
процессе обучения пластичности его центральной нервной  
системы, – служат важной предпосылкой для развития  
нарушенной слуховой функции в условиях специального  
обучения;
- учитывая системность развития всех психических функ-  
ций, их теснейшую взаимосвязь, развитие речевого слуха  
у глухих школьников осуществляется в условиях общего  
процесса их обучения и воспитания; при этом происходит  
развитие всех форм словесной речи, прежде всего устной,  
способности её восприятия и воспроизведения;



- речевой слух у глухих розвивається в неразривной связи с усвоением словаря, грамматического строя языка, формированием и коррекцией произносительной стороны устной речи, совершенствованием всей познавательной деятельности;
- развивающаяся в процессе специального обучения возможность восприятия глухими детьми речи на слух создаёт полисенсорную основу для формирования, развития и коррекции устной речи.

Задачи развития слухового восприятия у глухих и слабослышащих школьников:

1. Развитие способности воспринимать речевой материал только на слух, исключая зрение.
2. Создание слухозрительной основы для восприятия устной речи.
3. Совершенствование навыка активной речевой деятельности.
4. Обогащение представлений глухих о неречевых звуках окружающего мира, включая музыку.

Развитие речевого слуха, восприятия неречевых звучаний осуществляется на протяжении всех лет обучения в школе [3].

Программа обучения произношению состоит из следующих разделов:

1. Речевое дыхание. Содержание работы – формирование умения правильно пользоваться дыханием, воспроизводя слитно на одном выдохе слова и короткие фразы, а также выработка умения членить фразу на синтагмы.
2. Голос. Содержание работы составляет формирование у детей навыка пользования голосом нормальной высоты и силы без грубых отклонений от нормального тембра.
3. Звуки и их сочетания. Содержание работы – формирование умения правильно воспроизводить все звуки русского языка и их сочетания в словах при реализации концентрического метода обучения с применением сокращённой системы фонем.
4. Работа над словом. Эта работа предполагает формирование у учащихся умения правильно воспроизводить слова – слитно, без призвуков, сохраняя звуковой состав (в соответствии с этапом обучения – точно или с использованием регламентированных фонем), соблюдая ударение и орфоэпические правила, характерные для русского произношения.
5. Работа над фразой. Содержание работы составляет формирование у учащихся умения воспроизводить фразы в нормаль-

ном темпе, слитно (на одном выдохе или деля фразу паузами на синтагмы) и с правильным логическим ударением.

Принятый в современной отечественной сурдопедагогике метод обучения произношению характеризуется как аналитико-синтетический концентрический полисенсорный (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина) [5].

Таким образом, развитие слухового восприятия и произносительной стороны речи происходит в единстве. Это проявляется в том, что работа по развитию устной речи строится дифференцированно на основе выявленных в комплексном обследовании резервов развития слухозрительного и слухового восприятия устной речи с учётом уровня речевого развития и индивидуальных особенностей учащихся. Обучение произношению на основе аналитико-синтетического концентрического полисенсорного метода, а также развивающееся слуховое восприятие создают принципиально новую полисенсорную основу для развития и коррекции устной речи в единой системе слухо-зрительно-кинестетических связей, что позволяет приблизить формирование устной речи у детей с патологией слухового анализатора к процессу овладения речью детей с нормальным слухом.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Казанской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната 1-2 вида имени Е.Г. Ласточкиной Советского района. В круг исследования вошли учащиеся младших классов в возрасте 7-8 лет с нарушениями слуха, всего 20 человек. Слабослышащие дети оказались чрезвычайно неоднородной категорией. Одни слабослышащие дети по ряду параметров весьма близки к глухим (III-IV степень снижения слуха), другие – к нормально слышащим детям, но имеющие сочетанный дефект.

В исследовании мы предлагали детям следующие задания: назвать изображения предъявляемых картинок (где нас интересовали следующие особенности: правильность называния картинки, особенность употребления слов – замена одного слова другим, произношение); составить предложение по картинке; составить рассказ по картинке, серии сюжетных картин.

В результате проведенного исследования мы, опираясь на полученные особенности словаря слабослышащих учащихся распределили их по уровням речевого развития, предложенной Л.П.Назаровой. Оптимальный уровень характерен учащимся с достаточно полным словарным запасом, соответствующим программным требованиям, хорошо понимающим обращенную речь. Характерны ошибки в виде аграмматизмов и искажения

звуко-буквенного состава слов. Первый уровень речевого развития составляет всего 7% из всего числа испытуемых. Это можно объяснить тем, что дети, которые принимали участие в констатирующем эксперименте, учатся во втором отделении школы. Особенностью этого отделения считается то, что там обучаются дети с глубоко недоразвитой речью, то есть именно те дети, которые в начале обучения напоминают глухих.

К сниженному уровню речевого развития относятся 20% учащихся. Словарный запас приближён к оптимальному. Встречаются аграмматизмы, искажённое произношение, неточное овладение окончаниями, суффиксами.

Наибольшее количество испытуемых распределились между III и IV уровнем, что было достаточно предсказуемым, учитывая обучение их во втором отделении школы.

Ограниченный уровень речевого развития (40%) – словарный запас значительно ограничен, что сопровождается неадекватной по смыслу и содержанию подменой слов. В произношении значительные искажения при сохранении контура слов. Понимание речи снижено. В самостоятельной речи предложения из 2-3 слов.

Резко ограниченный уровень речевого развития (33 %). Этот уровень характеризуется резким ограничением словарного запаса. Учащиеся не называют элементарных предметов обихода. Понимание обращённой речи резко ограничено. В произношении резкие искажения. Самостоятельная речь отсутствует.

Таким образом, речь детей с нарушениями слуха, обучающихся в 1 классе специальной школы слабослышащих (2-го отделения), отличает не только ограниченность словарного запаса, искажения звукового состава слова, грубые нарушения грамматических связей между словами, но и чрезвычайная элементарность синтаксического ее оформления.

Нами были подобраны игры, которые имеют значение для формирования представлений и усвоения ребенком знаний, необходимых для учёбы в школе и дальнейшей жизни.

Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы:

I. Развитие речи. Цель: обогащение речевого запаса и совершенствование связной устной речи. Осуществляется по двум подразделам:

1) развитие словаря, которое преследует решение таких задач:

- уточнить и расширить запас представлений на основе наблюдения и осмысления предметов и явлений окру-

жающей действительности, создать достаточный запас словарных образов;

- обеспечить переход от накопленных представлений и пассивного речевого запаса к активному использованию речевых средств;
- расширить глагольный словарь на основе работы по усвоению понимания действий, выраженных приставочными глаголами; работы по усвоению понимания действий, выраженных личными и возвратными глаголами;
- учить различать и выделять в словосочетаниях названия признаков предметов по их назначению и по вопросам *какой? какая? какое?*, обогащать активный словарь относительными прилагательными со значением соотнесённости с продуктами питания, растениями, материалами; притяжательными прилагательными, прилагательными с ласкательным значением;
- учить сопоставлять предметы и явления и на этой основе обеспечить понимание и использование в речи слов-синонимов и слов-антонимов;
- расширить понимание значения простых предлогов и активизировать их использование в речи;
- обеспечить усвоение притяжательных местоимений, определительных местоимений, количественных и порядковых числительных и их использование в экспрессивной речи.

2) развитие связной речи и речевого общения. Задачи:

- воспитывать активное произвольное внимание к речи, совершенствовать умение вслушиваться в обращённую речь, понимать ее содержание, слышать ошибки в чужой и своей речи;
- совершенствовать умение отвечать на вопросы кратко и полно, задавать вопросы, вести диалог, выслушивать друг друга до конца;
- учить составлять рассказы-описания, а затем и загадки-описания о предметах и объектах по образцу, предложенному плану; связно рассказывать о содержании серии сюжетных картинок и сюжетной картины по предложенному педагогом или коллективно составленному плану;
- совершенствовать навык пересказа хорошо знакомых сказок и коротких текстов;
- совершенствовать умение «оречевлять» игровую ситуацию и на этой основе развивать коммуникативную функцию речи.

Рекомендуемые игры и упражнения: «Продолжи рассказ», «Составляем описание», «Запомни слова из текста», «Лес», «Сравни», «Лето», «На реке», «Наш дом», «Уборка в доме», «Мебельный магазин», «На улице», «Транспорт», «Хороший врач», «Музыканты», «Объясни пословицы», «Кто живет рядом с нами?», «Сложи картинку и расскажи», «Опиши друга», «Маленькая хозяйка», «Птичий двор», «Скотный двор», «Незаконченные картинки», «Ежики» и т.д.

II. Формирование и совершенствование грамматического строя речи. Цель: практическое овладение языковыми грамматическими закономерностями и использование их в связной речи. Задачи:

- обеспечить дальнейшее усвоение и использование в экспрессивной речи некоторых форм словоизменения: окончаний имен существительных в единственном и множественном числе в именительном падеже, в косвенных падежах без предлога и с простыми предлогами; окончаний глаголов настоящего времени, глаголов мужского и женского рода прошедшего времени. Обеспечить практическое усвоение некоторых способов словообразования и на этой основе использование в экспрессивной речи существительных и прилагательных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, существительных с суффиксами *-онок, -енок, -ат, -ят*, глаголов с различными приставками;
- научить образовывать и использовать в экспрессивной речи относительные и притяжательные прилагательные;
- сформировать умение пользоваться несклоняемыми существительными;
- совершенствовать навык согласования прилагательных и числительных с существительными в роде, числе, падеже;
- совершенствовать умение составлять простые предложения по вопросам, картинке и демонстрации действия, рапространять их однородными членами;
- сформировать умение составлять простые предложения с противительными союзами, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения;
- сформировать понятие «предложение» и умение оперировать им, а также навык анализа простого двусоставного предложения из двух-трёх слов (без предлога).

Рекомендуемые игры и упражнения: «Один-много», «Большой маленький», «Какой сок приготовили?», «Какой компот?», «Кто больше подберет слов-признаков», «Кто больше подберет

слов-действий», «Сосчитай», «Кто у кого?», «Кто кем был?», «Кого нет?», «Назови одним словом», «Добавь слово», «Узнай по части», «Продолжи ряд», «Закончи предложение», «Кому что нужно?», «Чем отличается?», «Лишнее слово», «Кто моложе, кто старше?», «Слово-признак», «Слово-действие», «Исправим наши ошибки», «Скажи ласково», «Скажи наоборот», «Найди свой город», «Что изменилось?», «Сравни птиц», «Найди различия», «Кто где живет?», «Чей домик?», «Добавь слово», «Кто где находится?», «Найди ошибки», «Хорошо-плохо», «Кто где?», «Кто как кричит?» и т.д.

III. Развитие слухового восприятия речи. Цель: обучение учащихся восприятию на слух устной речи. Задачи:

- совершенствовать умение различать на слух гласные звуки;
- сформировать представления о гласных и согласных звуках, их отличительных признаках. Упражнять в различении на слух гласных и согласных звуков, в подборе слов на заданные гласные и согласные звуки;
- формировать умение различать на слух согласные звуки, близкие по артикуляционным признакам: в ряду звуков, слогов, слов, в предложениях, в свободной игровой и речевой деятельности;
- закреплять навык выделения заданных звуков из ряда звуков, гласных из начала слова, согласных из конца и начала слова;
- совершенствовать навык анализа и синтеза открытых и закрытых слогов, слов из трёх-пяти звуков (в случае, когда написание слова не расходится с его произношением);
- формировать навык различения согласных звуков по признакам: глухой-звонкий, твердый-мягкий;
- закрепить понятия звук, гласный звук, согласный звук;
- сформировать понятия звонкий согласный звук, глухой согласный звук, мягкий согласный звук, твердый согласный звук.

Рекомендуемые игры и упражнения: «Хлопни в ладошки, если услышишь звук», «Договори словечко», «Откуда раздался звук?», «Тихо-громко», «Иди на звук», «Слушай внимательно», «Разложи картинки», «Длинный- короткий», «Слушай и повтори», «Узнай по голосу», «Угадай, что звучит?», «Далеко-близко», «Запомни, повтори», «Рассели картинки по домикам», «Правильно ли это?», «Помести слова в ящики (Р-Л)», «Посчитай слоги». Помести слова в корзины, Посчитай слоги. Помести слова в домики и т.д.

IV. Обучение произношению. Осуществляется по следующим подразделам:

1) развитие просодической стороны речи. Задачи:

- формировать правильное речевое дыхание и длительный ротовой выдох;
- закрепить навык мягкого голосообразования;
- воспитывать умеренный темп речи по подражанию педагогу и в упражнениях на координацию речи с движением;
- развивать ритмичность речи, её интонационную выразительность, модуляцию голоса;

2) коррекция произносительной стороны речи. Задачи:

- закрепить правильное произношение имеющихся звуков в игровой и свободной речевой деятельности;
- активизировать движения речевого аппарата, готовить его к формированию звуков всех групп;
- сформировать правильные уклады аффрикат, йотированных и сонорных звуков, автоматизировать поставленные звуки в свободной речевой и игровой деятельности.

**Выводы.** Экспериментальные исследования выявили значительные потенциальные возможности глухих детей в восприятии устной речи, которые могут быть развиты в результате длительной целенаправленной тренировки при условии постоянного использования качественной звукоусиливающей аппаратуры. Работа по формированию устной речи является одним из центральных разделов программы воспитания и обучения, так как в процессе систематической работы устная речь приобретает качества, которые позволяют ей быть средством общения и оказывать влияние на различные сферы развития ребёнка.

#### **Список использованной литературы**

1. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании: Учебное пособие / Л.И. Аксенова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
2. Активизация учебно-воспитательного процесса глухих и слабослышащих учащихся: Межвузовский сборник научных трудов / Отв. ред. Е.Г. Речицкая. – М., 1997. – 356 с.
3. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях: Учебное пособие / Т.Н.Пенин, З.А. Пономарёва. – СПб.: КАРО, 2006. – 496 с.
4. Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха: сборник игр для педагогов и родителей / Л.А. Головчиц. – М.: ООО УМИЦ «ГРАФ ПРЕСС», 2003. – 160 с.

5. Зыкова М.А. О речевом общении глухих младших школьников / М.А.Зыкова // Дефектология. – 2001. – №3. – С.35-43.
6. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида / А.Г. Зикеев, Л.И. Тигранов. – М.: Просвещение, 2006. – 430 с.

#### Spisok ispol'zovannoj literatury

1. Aksenova L.I. Social'naja pedagogika v special'nom obrazovanii: Uchebnoe posobie / L.I. Aksenova. – М.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2001. – 192 s.
2. Aktivizacija uchebno-vospitatel'nogo processa gluhih i slaboslyshashhih uchashhihsja: Mezhdvuzovskij sbornik nauchnyh trudov / Otv. red. E.G. Rechickaja. – М., 1997. – 356 s.
3. Vospitanie uchashhihsja s narusheniem sluha v special'nyh (korrekcionnyh) obrazovatel'nyh uchrezhdenijah: Uchebnoe posobie / T.N.Penin, Z.A. Ponomareva. – SPb.: KARO, 2006. – 496 s.
4. Didakticheskie igry dlja doshkol'nikov s narushenijami sluha: sbornik igr dlja pedagogov i roditelej / L.A. Golovchic. – М.: ООО UMIC «GRAF PRESS», 2003. – 160 s.
5. Zyкова М.А. О речевом общении глухих младших школьников / М.А.Зыкова // Дефектология. – 2001. – №3. – С.35-43.
6. Programmy special'nyh (korrekcionnyh) obrazovatel'nyh uchrezhdenij II vida / A.G. Zikeev, L.I. Tigranov. – М.: Prosveshhenie, 2006. – 430 s.

**N.I. Boltakova. The Speech Formation of Feebly Hearing Junior Pupils.** The article underlines the importance of children's speech development, which influences strongly on the common psychological and personal development of the child. The deficit of hearing function at early childhood excludes the selfish children's speech development and put the task of psychological and pedagogical correction. Therefore one of the prominent surdopsychological aim is speech formation of feebly hearing junior pupils. The analyses of actual studies on the problem showed that speech formation of feebly hearing junior pupils have the similar peculiarities with healthy children. This way includes the only mechanism of spoken language movements' stereotypes formation, which arise on the base of conditioned reflex connections. The consequence of speech skills forming of both feebly hearing and healthy junior pupils consists of such stages as perception, imitation, reproduction, pronunciation. The children's need of verbal communication and their abilities to imitation play the prominent role at the process of speech formation. The empirical data showed that 7% of feebly hearing



junior pupils have the optimal speech development level, 20% – low level, 40% – limited level, 33% – very limited level. The experimental study revealed deep potential abilities of feebly hearing junior pupils to perception of spoken language. These abilities must be formed at the process of long-termed, purpose-oriented training with using of qualitative units to force the noise.

**Key words:** spoken language, hearing function, surdopsychology, spoken language, communicative and speech formation, perception of spoken language, hearing and visual perception.

*Отримано: 11.01.2014 р.*

УДК 159.9:34.01

*Л.О. Бондаренко*

## **Особливості психологічної роботи з НЕПОВНОЛІТНІМИ ДІВЧАТАМИ, ЗАЛУЧЕНИМИ ДО СЕКС-БІЗНЕСУ**

**Л.О. Бондаренко. Особливості психологічної роботи з неповнолітніми дівчатами, залученими до секс-бізнесу.** Проведено теоретичний аналіз проблеми проституції серед неповнолітніх. Визначено доцільність використання тренінгів як сучасного ефективного способу психологічної роботи з неповнолітніми, зокрема з девіантними підлітками. Зазначено необхідність створення психопрофілактичних програм попередження залучення неповнолітніх до секс-індустрії. Психокорекційні програми повинні бути розраховані на можливість включення їх у навчально-виховний процес, а також спрямовані на корекцію неадекватних уявлень неповнолітніх щодо проституції, шляхом вирішення наступних завдань: визначення уявлень членів групи щодо проблеми підліткового віку та власних уявлень про себе як про особистість, уявлень учасниць про дорослість та майбутній життєвий шлях; формування адекватних уявлень щодо причин занять проституцією, зокрема занять проституцією неповнолітніх; визначення проблеми втягування неповнолітніх у заняття проституцією; визначення наслідків занять проституцією, власної позиції учасниць щодо протидії проституції неповнолітніх.

**Ключові слова:** девіантні підлітки, особистість, психокорекція, психопрофілактика, проституція неповнолітніх, секс-індустрія, соціальні уявлення, тренінг.

**Л.А. Бондаренко. Особенности психологической работы с несовершеннолетними девушками, вовлечёнными в сферу секс-бизнеса.** Проведен теоретический анализ проблемы проституции среди несовершеннолетних. Определена целесообразность использования тренингов как современного эффективного способа психологической работы с несовершеннолетними, в том числе с девиантными подростками. Указана необходимость создания психопрофилактических программ предупреждения привлечения несовершеннолетних в секс-индустрию. Психокоррекционные программы должны быть рассчитаны на возможность включения их в учебно-воспитательный процесс, а также направлены на коррекцию неадекватных представлений несовершеннолетних о проституции, путем решения следующих задач: определение социальных представлений членов группы о проблеме подросткового возраста и собственных представлений о себе как о личности, представлений участников о взрослости и о будущем жизненном пути; формирование адекватных представлений о причинах занятия проституцией, в частности занятия проституцией несовершеннолетними; определение проблемы втягивания несовершеннолетних в занятие проституцией; определение последствий занятий проституцией, собственной позиции участников относительно противодействия проституции несовершеннолетних.

**Ключевые слова:** девиантные подростки, личность, психокоррекция, психопрофилактика, проституция несовершеннолетних, секс-индустрия, социальные представления, тренинг.

**Актуальність.** Проституція як соціальне явище, виникши в найдавніші часи, зберігається до наших днів. Сьогодні у світі сформувався ринок секс-бізнесу, що приносить величезні прибутки шляхом експлуатації осіб у сфері надання платних сексуальних послуг різноманітного характеру. Не випадково міжнародна громадськість є дуже стурбованою масштабами проституції та експлуатації її третіми особами. Особливої гостроти ця проблема набула у зв'язку із тим, що проституція є одним із каналів розповсюдження такого тяжкого захворювання як СНІД. Однією з найбільш серйозних проблем є те, що проституція із кожним днем омолоджується. Нині спостерігається різке розширення соціальної та вікової бази осіб, що займаються проституцією. У числі проститутток – учні шкіл, гімназій, ліцеїв, професійно – технічних училищ, технікумів, коледжів, ВНЗ.

Фонд ООН ( UNISEF ) встановив, що кожен рік 1 мільйон дітей потрапляють до секс-індустрії. Діти можуть бути продані або залучені до проституції своїми сім'ями. Клієнти часто воліють молоденьких дівчат, особливо незайманих, сподіваючись на менший ризик захворювань (таких як ВІЛ / СНІД), або що секс з незайманою підвищить їх статеву потенцію, вилікує хвороби чи продовжить їх життя.

**Метою** нашої роботи стало визначення особливостей психологічної роботи з неповнолітніми, залученими до секс-індустрії. З метою адекватного компетентного надання психологічної допомоги працівникам комерційного сексу психолог має забезпечити дотримання головних принципів роботи, які допомагають також вберегти фахівця від професійного вигорання. До них можна віднести принципи: добровільності, інформованості, компетентності, толерантності, конфіденційності, гуманності, зворотного зв'язку та ін.

Оволодіння відповідними особистісними якостями з надання психологічної допомоги дає фахівцеві почуття впевненості у своїх діях і внутрішню мотивацію до досягнення результату. До таких якостей відносяться:

- 1) усвідомлена мотивація до роботи (готовність допомогти);
- 2) повага до представників цільової групи ( стриманість і терпимість );
- 3) конгруентність ( справжність своїх почуттів і переживань);
- 4) здатність до емпатії (співпереживання співчуття );
- 5) відкритість (спілкування з людиною на її мові);
- 6) комунікабельність ( здатність до повного і правильного сприйняття клієнта);
- 7) контактність (уміння швидко встановлювати контакт, виробляти позитивне враження, викликати довіру );
- 9) орієнтація на дії і досягнення позитивних змін;
- 10) відчуття контролю та безпеки;
- 11) рефлексія.

Метою психолога є не ліквідація симптомів девіацій (як це відбувається при проблемно-орієнтованому підході ), а цілісне вивчення та гармонізація різних сторін особистості. При цьому відбувається довготривала корекція, спрямована на вивчення потенціалу здорової особистості (індивідуально – типологічних особливостей особистості), особистості з девіаціями ( агресія, депресія, тривожність, суїцидальність ) [10].

Л.Д. Єрохіна, М. Буряк наголошують на тому, що мотиви входження до занять проституцією не є такими простими, як це здається на перший погляд. Численні зовнішні і внутрішні чинники, які мотивують підлітків і дорослих жінок до занять проституцією, вимагають розгляду і ретельного вивчення з метою, щоб створювати програми із запобігання проституції та допомагати всім бажаним вибратися з мережі секс-бізнесу [2].

Н. А. Стерляева говорить про необхідність декількох напрямків при розробці і модернізації системи протидії поширенню

протиступає і соціально-обумовлених захворювань. Першочергове значення має здійснення комплексу соціально-економічних, моральних, правових заходів на подолання залучення до протиступає. У зв'язку з цим основні зусилля повинні бути спрямовані на моральне відродження суспільства, відновлення системи його ціннісних орієнтацій.

А.К. Кюнаніхіна у своїй роботі дійшла висновку, що на толерантність до протиступає у дітей, підлітків та осіб молодого віку впливають середовищні фактори (релігія, етнокультурні традиції, економічний добробут, житлово-побутові умови тощо), внутрішні (умови та стилі виховання, психологічна обстановка в сім'ї тощо), медико-біологічні (стать, вік, час статевого дозрівання, психічний статус тощо) та інформаційні фактори (рівень і джерело знань про інфекції, що передаються статевим шляхом), що пояснює складну біосоціальну природу протиступає та безуспішність репресивних заходів, спрямованих на її знищення [3].

Поглиблення кризового стану українського суспільства вплинуло на світосприйняття, формування ціннісних орієнтацій позначилося на психіці молодого покоління. Типовою ситуацією особистісного сприйняття умов життя, соціального середовища є стан невпевненості основної частини населення в перспективах майбутнього життя, невизначеності свого місця в «стихії» суспільних змін. Простежуються тенденції розгубленості, втрати ідеалів, неоптимістичного сприйняття життя, відчуження від суспільства. Дефіцит позитивного впливу на молоде покоління приводить до того, що в його представників домінуючими почуттями стають тривога, агресія, соціальна пасивність, страх. Це, звісно, сприяє формуванню девіантних цінностей, порушенню або ігноруванню значною частиною людей норм права й моралі [5].

Підлітковий вік є періодом посиленого формування моральних почуттів. Завдяки їм, засвоєні підлітками норми поведінки стають ефективним керівництвом до дії. Проте в поведінці підлітків не завжди поєднуються слова, почуття і справи. Деякі підлітки не усвідомлюють зв'язку між відомими їм загальними нормами і власною поведінкою в тій чи іншій конкретній ситуації. Знаючи ці норми, деякі підлітки часом залишаються байдужими до порушень дисципліни, грубощів своїх ровесників, до горя, переживань інших, самі виявляють злість, агресивність тощо [11].

Одним з центральних моментів розвитку у підлітковому віці є формування «почуття дорослості»: підліток гостро відчуває, що він вже не дитина, і вимагає визнання цього. Почуття дорос-

лості виражається в прагненні до незалежності, самостійності, ствердження своєї особистісної гідності та вимозі до дорослих поважати ці прагнення, приймати їх. Це переживання має істотне значення для розвитку особистості в підлітковому віці. Воно виступає як стимул активності підлітка, спрямованої на переорієнтацію з «дитячих» норм на «дорослі», на засвоєння цінностей, установок, норм, які, з точки зору підлітків, підтверджують уявлення про них як про дорослих [1].

О.В. Скрипченко визначає підлітковий вік як один з найважливіших етапів життя людини, який містить провідні починання всього подальшого становлення особистості. Вік цей нестабільний, ранимий, важкий і виявляється, що він більше, ніж інші періоди життя, залежить від реальностей середовища. Сексуальний розвиток підлітків є динамічним процесом, який призводить до набуття й ускладнення вмінь виражати еротичний зміст через соціальну поведінку. Слід підкреслити, що переважно у підлітковому віці відбуваються найглибші зміни психосексуальної свідомості особистості [11].

В.С. Мухіна вказує на формування в підлітковому віці відповідального ставлення до себе, інших людей, природи і предметного світу. У цьому контексті для підлітків гостро виступає феномен взаємодії «Ми» та «Я». «Ми» – це здатність до ідентифікації з іншими, це вміння злитися з усіма в емоційних ситуаціях і в ситуаціях соціального вибору; це вміння відрефлексувати себе як частку єдиного, це здатність мати радість від перебування в конкретній спільноті. «Я» – це здатність до відокремлення від інших; це вміння залишитися наодинці з собою, вийти з ситуації групової з'єднаності; це вміння відрефлексувати себе як унікальну, ні на кого не схожу особу; це здатність мати радість від перебування в товаристві з самим собою. «Ми» і «Я» – соціальне загальне та соціальне індивідуальне, – дві іпостасі людської сутності, які в розвиненій особистості представлені досить повно й унікально. Отрок прагне пізнати та пережити обидві іпостасі і знайти себе між цими полюсами [8].

В даний час проблема організації соціально-психологічних тренінгів з підлітками відноситься до розряду найбільш актуальних і практично значущих у теоретичних та емпіричних психологічних студіях. І це певною мірою відображено в роботах таких дослідників як В.К. Бабайцев, С.І. Макшанов, Г.І. Марасанов, В.В. Петрусінський, В.Г. Пузіков та інших.

У російській та вітчизняній психології проблема тренінгів для підлітків розробляється у різних аспектах. Г. І. Макартиче-

ва розглядає методологічні та методичні підходи до організації тренінгів для підлітків та представляє результати власного дослідження щодо цієї проблеми і надає програму тренінгу профілактики асоціальної поведінки підлітків. На думку Г.І. Макаричєвої, для підвищення результативності профілактичної та просвітницької діяльності щодо запобігання асоціальної поведінки з неповнолітніми необхідна планомірна робота за програмами, в яких закладена інформація з питань права, доступна для сприйняття і розуміння підлітками. Важливим напрямом роботи з неповнолітніми є підвищення їхньої мотивації до освоєння правових знань, навчання їх тому, як сприймати необхідність жити в межах, передбачених законом, без відчуття обмеження свободи дій, як особистісну потребу, зручну для себе і для суспільства [6].

Т.Ф. Новосельцева є автором програми психопрофілактики девіантної сексуальної поведінки старших школярів, яка спрямована на підвищення культури сексуальних відносин, роботу з гармонізацією сімейних відносин, корекцію дисгармонійних установок на сексуальні стосунки. Вона зазначає, що психопрофілактичну роботу з виникнення сексуальних девіацій доцільно проводити в юнацький період, коли особистість ще не сформована і схильна до змін [9]. Л. Д. Коняєвою створено та апробовано тренінг з оптимізації процесу соціалізації підлітків. Основною специфікою цієї програми було включення в неї вправ з асоціативними образами, пов'язаними з соціальною роллю спортсмена як суб'єкта спортивної діяльності і якостями, типовими для нього, для додаткової стимуляції суб'єктної активності підлітків. Проведення зазначеної програми позитивно вплинуло на важливі для успішної соціалізації підлітків особистісні параметри і на їх особистісну ідентичність [4].

Отже, ми бачимо велику різноманітність напрямків корекційної роботи у тих тренінгах, які створені для роботи з підлітками, тоді як тренінги, що спрямовані на профілактику проституції серед неповнолітніх, не представлені у науковій літературі.

Слід зазначити, що практична відсутність тренінгових занять у структурі навчального процесу у загальноосвітній школі певною мірою знижує провідну роль школи у ранній профілактиці девіантної поведінки неповнолітніх.

С.І. Моїсєєва звертає увагу на факт дистанціювання школи і педагогів, зокрема, від виховання дітей та підлітків «групи ризику». Існуюча проблема недостатньої поінформованості, знань педагогів та шкільних психологів із соціально-психологічних та

медичних аспектів особливостей формування та проявів девіантних форм поведінки у підлітків, призводить до того, що школа звільняється від «важких» підлітків, з яких згодом рекрутуються підлітки-правопорушники [7].

Т.Ф. Новосельцева зазначає, що в підлітковій і юнацькій популяції дівчат найбільш яскраво виражена схильність до таких сексуальних девіацій як вуайєризм, фетишизм, лесбійство, мазохізм, геронтофілія та проституція. Сексуальна поведінка молоді часто стає предметом побутового та спекулятивно-публіцистичного обговорення або піддається кримінологічному аналізу. Проте, серйозних комплексних педагогічних та психологічних досліджень сексуальної поведінки та девіантно-сексуальної активності з урахуванням віково-статевого диморфізму майже не проведено. Разом з тим такі поведінкові девіації як рання сексуальна активність, комерційний секс, одностатеві зв'язки спостерігаються все частіше в середовищі старших школярів. Крім того, ці феномени нерідко суттєво впливають на формування особистості, багато в чому порушуючи процеси соціалізації, професійного вибору, формування традиційних сімейних моделей [9].

Висока актуальність даної проблеми, залученість до неї значних субпопуляцій дівчат старшого шкільного віку виводить її на рівень однієї з ключових теоретичних і прикладних проблем сучасної психології.

Перехідний вік потрібно розглядати не як психологічну трансформацію, зумовлену статевим дозріванням, а як культурний процес входження дитини в соціальне життя дорослого. Отже, причини девіантної поведінки старшокласників слід шукати в порушеннях процесу їх соціалізації, основне значення якого полягає в тому, що поведінка індивіда як нормальна, так і з відхиленнями є наслідком навчання соціальної поведінки, продуктом взаємодії соціальних, культурних і психологічних характеристик.

**Висновки.** Все вищесказане підкреслює необхідність створення профілактичних та психокорекційних програм попередження проституції неповнолітніх. Такі програми можуть бути спрямовані на гармонізацію особистості неповнолітніх, на корекцію неадекватних уявлень щодо проституції та профілактику втягування неповнолітніх до сфери секс-бізнесу шляхом вирішення наступних завдань: визначення уявлень членів групи щодо проблеми підліткового віку та власних уявлень про себе як про підлітка, уявлень учасниць про дорослість та майбутній



життєвий шлях; аналіз уявлень дівчат про навколишній світ, диференційованості їхніх уявлень щодо негативних та позитивних сторін сьогодення; формування адекватних уявлень щодо причин занять проституцією; зокрема неповнолітніх; визначення проблеми втягування неповнолітніх у заняття проституцією; визначення наслідків занять проституцією, власної позиції учасниць щодо протидії проституції неповнолітніх.

Треба зазначити, що ці програми мають бути розраховані на можливість їх включення у навчально-виховний процес у школах, коледжах, технікумах, а також на початкових курсах ВНЗ.

### **Список використаних джерел**

1. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Л.Ф. Анн. – СПб: Питер, 2007. – С. 7.
2. Ерохина Л.Д. Торговля женщинами и детьми в социальной и криминологической перспективе / Л.Д. Ерохина, М.Ю. Буряк: Электр. ресурс. – Режим доступа: [http://www.pravo.vuzlib.net/book\\_z2211\\_page\\_1.html](http://www.pravo.vuzlib.net/book_z2211_page_1.html)
3. Конаныхина А.К. Толерантность к проституции у детей, подростков и лиц молодого возраста как предиктор-фактор инфекций, передающихся половым путем: автореферат дис. на соискание канд. мед. наук : 14.00.33 «Общественное здоровье и здравоохранение» / А.К. Конаныхина. – Москва, 2009. – 24 с.
4. Коняева Л.Д. Психологічні особливості соціалізації підлітків у позашкільній діяльності: автореф. дис. на здобуття канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Л.Д. Коняева. – К., 2008. – 20 с.
5. Кучерявенко Л. В. Детермінація і специфіка девіантної поведінки підлітків в умовах промислового регіону (на прикладі Криворізького регіону): автореф. дис. на здобуття канд. соціол. наук: спец. 22.00.04 «Соціальна структура, соціальні інститути і процеси» / Л.В. Кучерявенко. – К., 2008. – 20 с.
6. Макарычева Г. И. Тренинг для подростков: профилактика асоциального поведения / Г. И. Макарычева. – СПб. : Речь, 2006. – 192 с.
7. Моисеева С. И. Психологические особенности подростков, склонных к девиантным формам поведения в современных социально-экономических условиях: автореф. дисс. на соис-



- кание канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология»/ С.И. Моисеева. – Санкт-Петербург, 2003. – С. 4-5.
8. Мухина В. Развитие личности подростка в условиях социально-психологических инициаций во времени: [Электронный ресурс]/В. Мухина, Л. Проценко//Развитие личности. – № 2. – Режим доступа к журналу: <http://rl-online.ru/articles/2-01/87.html>
  9. Новосельцева Т. Ф. Методика оценки сексуального поведения девушек старшего школьного возраста и ее возможности в диагностике и профилактике склонности к девиантно-сексуальному поведению: автореферат дис. на соискание канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология»/ Т.Ф. Новосельцева. – Казань. – 2006. – 22 с.
  10. Проблемы секс-бизнеса в контексте общественного здравоохранения / [сост. Ю. Саранков]. – Киев: «СПИД Фонд Восток-Запад», 2009. – С.49.
  11. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія: [Електронний ресурс]/ О.В. Скрипченко. – Режим доступу: [http://pidruchniki.com.ua/13320815/psihologiya/pidlitkoviy\\_vik#237](http://pidruchniki.com.ua/13320815/psihologiya/pidlitkoviy_vik#237)
  12. Такмакова М.В. Взаимосвязь девиантного поведения подростков и условий обучения в современной школе: автореф. дисс. на соискание канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология»/ М.В. Такмакова. – М., 2011. – С. 20.

#### **Spysok vykorystanykh dzherel**

1. Ann L. F. Psykhologicheskyu trenynh s podrostkamy/L.F. Ann. – SPb: Pyter, 2007. – S. 7.
2. Erokhyna L.D. Torhovlyazhenshchynamy y det'myvsotsyal'noy y krymynologicheskoj perspektyve/ L.D. Erokhyna, M.YU. Buryak. – Rezhym dostupa: [http://www.pravo.vuzlib.net/book\\_z2211\\_page\\_1.html](http://www.pravo.vuzlib.net/book_z2211_page_1.html)
3. Konanykhyna A.K. Tolerantnost' k prostytutsyy u detey, podrozkov y lyts molodoho vozrasta kak predyktor-faktor ynfektsyy, peredayushchykhsya polovym putem : avtoreferat dys. na soyskanye kand. med. nauk : 14.00.33 «Obshchestvennoe zdorov'e y zdavookhraneniye»/ A.K. Konanykhyna. – Moskva, 2009. – 24 s.
4. Konyayeva L.D. Psykhologichni osoblyvosti sotsializatsiyi pidlitkiv u pozashkil'niy diyal'nosti: avtoref. dys. na zdobuttya

- kand. psykhol. nauk: spets. 19.00.05 «Sotsial'na psykholohiya; psykholohiya sotsial'noyi roboty»/ L.D. Konyayeva. – K., 2008. – 20 s.
5. Kucheryavenko L. V. Determinatsiya i spetsyfyka deviantnoyi povedinky pidlitkiv v umovakh promyslovoho rehionu (na prykladi Kryvoriz'koho rehionu): avtoref. dys. na zdobuttya kand. sotsiol. nauk: spets. 22.00.04 «Sotsyal'naya struktura, sotsyal'nye ynstytuty y protsessy»/L.V. Kucheryavenko. – K., 2008. – 20 s.
  6. Makartycheva H. Y. Trenynh dlya podrostkov: profylaktyka asotsyal'noho povedenyya / H. Y. Makartycheva. – SPb. : Rech', 2006. – 192 s.
  7. Moyseeva S. Y. Psykholohycheskye osobennosti podrostkov, sklonnykh k devyantnym formam povedenyya v sovremennykh sotsyal'no-ékonomycheskykh uslovyiyakh: avtoref. dyss. na soyskanye kand. psykhol. nauk: spets. 19.00.07 «Pedahohycheskaya psykholohyya»/ S.Y. Moyseeva. – Sankt-Peterburh, 2003. – S. 4-5.
  8. Mukhyna V. Razvytye lychnosti podrostka v uslovyiyakh sotsyal'no-psykholohycheskykh ynytsyatsyy vo vremennykh [Élektronnyy resurs]/V. Mukhyna, L. Protsenko//Razvytye lychnosti.-№ 2. – Rezhym dostupa k zhurnaluu: <http://rl-online.ru/articles/2-01/87.html>
  9. Novosel'tseva T. F. Metodyka otsenky seksual'noho povedenyya devushek starsheho shkol'noho vozrasta y ee vozmozhnosti v dyahnostyke y profylaktyke sklonnosti k devyantno-seksual'nomu povedenyyu : avtoreferat dys. na soyskanye kand. psykhol. nauk : spets. 19.00.07 «Pedahohycheskaya psykholohyya»/ T.F. Novosel'tseva. – Kazan'. – 2006. – 22 s.
  10. Problemy seks-biznesa v kontekste obshchestvennoho zdra-vookhranenyia / [cost. YU. Sarankov]. – Kyev: «SPYD Fond Vostok-Zapad», 2009. – S.49.
  11. Skrypchenko O.V. Vikova ta pedahohichna psykholohiya [Elektronnyy resurs]/ O.V. Skrypchenko. – Rezhym dostupu: [http://pidruchniki.com.ua/13320815/psihologiya/pidlitkoviy\\_vik#237](http://pidruchniki.com.ua/13320815/psihologiya/pidlitkoviy_vik#237)
  12. Takmakova M.V. Bzaymosvyaz' devyantnoho povedenyya podrostkov y uslovyy obuchenyya v sovremennoy shkole: avtoref. dyss. na soyskanye kand. psykhol. nauk: spets. 19.00.13 «Psykhologyya razvytyia, akmeolohyya»/ M.V. Takmakova. – M., 2011. – S. 20.

**L.A. Bondarenko. Characteristics of the psychological work with juvenile girls, involved in the sphere of sex – business.** There were revealed theoretical analysis of the problem of prostitution among minors. Considered motives entry of minors in the sex business, intrafamily, biomedical and information factors of tolerant attitudes of adolescents and youth to prostitution.

Determined the feasibility of using training as a modern, efficient way of psychological working with minors, including deviant adolescents. Causes of deviant behavior of minors to be found in violation of their socialization process.

Noted the need of creation of psychoprophylactic programs of prevention of involvement of minors in the sex industry.

Psychocorrectional programs should be designed for the possibility of including them in the educational process, but also aimed at correcting inadequate representations of minors for prostitution, through the following objectives: to identify the social representations of the group members about the problem of adolescence and their own ideas about themselves as a personality; representations members of adulthood and the future life path analysis of representations of girls about the world, the formation of adequate ideas about the causes of prostitution, especially prostitution of minors, the definition of problems involving minors in prostitution, identifying the impact of prostitution, own position of participants on countering of prostitution of minors.

**Keywords:** deviant teens, personality, psychological correction, psychoprophylaxis, prostitution of minors, sex industry, social perceptions, training.

*Отримано: 16.01.2014 р.*

УДК 159.95+37.013.77

*Г.А. Буцак*

## **Взаємозв'язок когнітивно-стильових параметрів та особливостей навчальної діяльності в осіб юнацького віку**

**Г.А.Буцак. Взаємозв'язок когнітивно-стильових параметрів та особливостей навчальної діяльності в осіб юнацького віку.** Дослідження зв'язків когнітивного стилю і особливостей навчання дозволили краще з'ясувати механізми розумової діяльності. Стилі характеризують інтелектуальну діяльність на різних її етапах. Стійкі відмінності

в переважаючих перцептивних стратегіях спричиняють відмінності в навчальній діяльності. Проте під впливом спеціально організованого навчання стильові властивості мають ресурс мобільності, є виявлені факти зміни вираженості їх полярності.

На основі отриманих результатів ми припускаємо, що суб'єктивно виділена здатність студента навчатися на рівні конкретного досвіду чи теоретичного обґрунтування поєднується з певними когнітивно-стильовими параметрами.

**Ключові слова:** когнітивні стилі, фази навчального циклу, інтелектуальні здібності.

**Г.А.Буцак. Взаимосвязь когнитивно-стилевых параметров и особенностей обучения у лиц юношеского возраста.** Исследование связей когнитивного стиля и особенностей обучения позволяют лучше выяснить механизмы умственной деятельности. Стили характеризуют интеллектуальную деятельность на разных ее этапах. Устойчивые различия в преобладающих перцептивных стратегиях вызывают различия в учебной деятельности. Однако под влиянием специально организованного обучения стилевые свойства имеют ресурс мобильности.

На основе полученных результатов мы предполагаем, что лучше развитая способность студента обучаться на уровне конкретного опыта или теоретического обоснования материала сочетаются с когнитивно-стилевыми параметрами.

**Ключевые слова:** когнитивные стили, цикл и фазы обучения, интеллектуальные способности.

**Постановка проблеми.** Параметри когнітивного стилю були запроваджені для опису і розрізнення індивідуальних особливостей опрацювання інформації. Як показують результати досліджень, вони виявилися також доцільними для пояснення і міжіндивідуальних відмінностей в навчальній діяльності.

Когнітивно-стильові характеристики – це індивідуальні відмінності в способах сприйняття інформації, прийомах аналізу, структурування й оцінювання свого оточення. Вони утворюють деякі типові форми інтелектуальної поведінки, відповідно до яких групи людей є подібними і одночасно відмінними від інших людей. Водночас, вираженість тих чи інших когнітивних стилів свідчить про наявність «всередині» досвіду індивідуума певних унікальних індивідуально-специфічних механізмів регуляції його інтелектуальної активності.

Дослідження зв'язків когнітивного стилю (КС) із успішністю навчання дозволяють краще з'ясувати механізми розумової діяльності. Виявлення взаємозв'язків між когнітивним стилем і особливостями навчання може стати основою для підвищення його ефективності, вибору більш оптимальних спо-

собів розвитку та реалізації інтелектуальних здібностей особистості.

Усе вищесказане зумовило актуальність дослідження взаємозв'язку когнітивно-стильових параметрів та особливостей навчальної діяльності студентів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У психологічній літературі описано більше десяти когнітивних стилів. Ці стилі характеризують інтелектуальну діяльність на різних її етапах та проявляються в способах перебігу психічних процесів: у сприйнятті, реагуванні, навчанні, когнітивному контролі. Як основні можна назвати наступні когнітивні стилі: за типом сприйняття – полізалежний-полінезалежний; за типом мислення – дивергентний-конвергентний; за типом реагування – імпульсивний – рефлексивний; за типом навчання – серійний-цілісний; у відповідності з особливостями когнітивного контролю – гнучкий-ригідний. Параметри когнітивного стилю, як і здібності, в певній мірі задані. Проте здібності переважно «розвиваються» і «ростуть», тоді як когнітивний стиль «посилюється», оскільки його діапазон розгорнутий між полюсами з крайніми протилежними значеннями.

На думку Д. Уорделла і Дж.Ройса, когнітивні стилі – це стійкі риси, які впливають на спосіб організації як когнітивних та афективних процесів [14]. Відповідно вони проінтерпретували когнітивно-афективні стилі в термінах трьох аспектів уваги: полізалежність-полінезалежність характеризує селективність уваги; просторове сканування – інтенсивність уваги; біжучість ідей – обсяг уваги. Отже, за теорією Д.Уорделла і Дж.Ройса когнітивно-афективні стилі визначаються параметрами уваги, котрі впливають на якість, продуктивність навчальної діяльності.

В процесі дослідження нами було встановлено, що взаємозв'язок когнітивних стилів і успішності в навчанні вивчали такі вчені-дослідники, як Г.Клаус, В. Колга, М.Холодна, Е.Григоренко, Р. Стернберг [ 2; 3; 6; 7]

Одним з висновків, який привернув нашу увагу, був висновок Г.Клауса про те, що в процесі шкільного навчання найяскравіші КС нівелюються. В результаті формування тих або інших навиків і засвоєння складних систем регуляції поведінки, стильові (формально-динамічні) характеристики пізнання і дії ніби стираються, їх важче виявити. Але вони знову ж таки проявляються як тільки людина потрапляє в ситуації, в яких вона ще не засвоїла спосіб дії, або де вимагається «особистий» вклад в розв'язок задачі, власна активність [3].

Когнітивні процеси – суть, необхідна передумова навчання і одночасно його результат. Вони, забезпечуючи навчальну діяльність, самі розвиваються в ній і через неї. Тому в процесі навчання важливим є спрямований розвиток здібності до мимовільного інтелектуального контролю у вигляді двох найбільших продуктивних субтипів стильової поведінки в рамках феномена «розщеплення» полюсів когнітивних стилів (рефлексивних і швидких/точних – «всередині» когнітивного стилю імпульсивність/рефлексивність, гнучких та інтегрованих – «всередині» когнітивного стилю гнучкий/ригідний пізнавальний контроль); розвиток мобільності стильової поведінки (можливість переходу з одного полюса стильової поведінки до іншого, залежно від потреб і вимог проблемної ситуації).

В результаті експерименту, який описаний Г.Клаусом, було з'ясовано, що чим сильніше в процесі засвоєння знань задіяні інтелектуальні операції (символічне кодування, розуміння і використання логічних зв'язків, упорядкування за категоріями та когнітивні трансформації), тим суттєвіше успішні учні випереджають своїх ровесників за результатами утримування, запам'ятовування інформації [3]. Навчальний процес, в якому задіяні різні способи опрацювання інформації, можуть більшою мірою проявитися і різні когнітивно-стильові параметри.

Стійкі відмінності в переважаючих перцептивних стратегіях тягнуть за собою і відмінності в навчальній діяльності. Так, в дослідженнях С.Грана (S. Grahn, 1981) полінезалежні досліджувані є більш успішними при навчанні читанню, при зоровому розпізнаванні букв, слів, геометричних фігур, при розпізнаванні на слух складів, слів, фонем і частин фраз [3]. Проте, лише за яскравого прояву полізалежності чи полінезалежності потрібно враховувати їх вплив на процес навчання [3, С.100]. В дослідженнях М.Ніаз було з'ясовано, що вищу здібність до навчання мають полінезалежні з мобільним стилем, тобто вони вміють діяти в манері полізалежних [11].

На думку Р.Розенстратена і А.Потайера, навчання сприяє розвитку полінезалежного стилю мислення та сприйняття [13].

В.Франк і К.Кайре виявили, що полнезалежні мали більш високу академічну успішність, а їх конспектування було більш деталізоване і добре структуроване, вони більш ґрунтовніше опрацьовували текст [10].

Тип реакції, так само як інші параметри когнітивного стилю, має закономірні вікові зсуви. Молодші діти загалом реагують імпульсивніше, ніж старші. У дитинстві і юності рівень

рефлексивності поступово зростає. З віком затрати часу в середньому збільшуються, а число помилок зменшується. Як зазначає Г.Клаус, і тут спостерігається тенденція до збереження позиції індивіда, тобто приналежності до певного полюса когнітивного стилю у своїй віковій групі [3].

Відмінності в досягненнях імпульсивних і рефлексивних людей проявляються перш за все у випадках складних завдань і задач. Рефлексивні люди в ході виконання мислительних і навчальних дій враховують вимоги завдань більш адекватно, ніж імпульсивні. Таке врахування веде до кращого узгодження індивідуального темпу роботи з особливостями завдання, яке потрібно зробити, а це стимулює ріст досягнень.

Навчальний стиль – це індивідуально-своєрідні способи засвоєння інформації в навчальній діяльності або притаманні даному студенту стійкі способи взаємодії зі своїм освітнім середовищем.

Цей термін виник в західній психолого-педагогічній літературі в 70-х роках минулого століття, характеризував типовий для даного індивідуума (школяра, студента, дорослого) підхід до процесу свого навчання.

В історії розвитку даного терміна можна виділити декілька етапів. Спочатку С.Річман і Е.Грейш запропонували для опису індивідуальних відмінностей в навчальній діяльності «навчальні переваги» (Riechmann, Grasha, 1974). Ними було виділено три типи біполярних навчальних переваг: конкуруючий-співпрацюючий, ухиляючий-активний, залежний-незалежний. Кожний полюс цих переваг описував учнів шести різних типів [7].

В типології Річмана-Грейша важливим були такі критерії, як методи навчання, яким надавались переваги, та характер комунікації учня з учителем.

Пізніше з'явилося поняття «підходи до навчання», що відображало індивідуальні відмінності в якості роботи учня з навчальним матеріалом. Ця ідея належить двом вченим Мертону і Ентвайстлу (Marton, 1976; Entwistle, 1981) [8]. Зокрема Н.Ентвайстл виділив чотири основних підходи до навчальної діяльності, що, по суті, характеризують мотиваційну складову у відношенні до навчання:

- орієнтація на розуміння (активний і критичний інтерес до навчального матеріалу, пошук схожості ідей, опора на доведення);
- орієнтація на відтворення (переважання установки на заучування і зовнішньої мотивації);



- орієнтація на досягнення (висока потреба в навчальних успіхах);
- цілісна орієнтація (систематичне засвоєння навчального матеріалу і планування часу на його вивчення).

Наступним якісним кроком в розвитку «навчальних стилів» була теорія Д.А. Колба [9]. Девідом Колбом було виділено такі полярні вимірювання інтелектуальних можливостей студентів: конкретність/абстрактність мислення, схильність опрацювати інформацію на рівні дій чи спостережень. Він також описав чотири етапи навчальної діяльності і назвав їх навчальним циклом: 1-й – спочатку студент знайомиться з конкретною ситуацією, нагромаджує конкретний досвід; далі йде 2-й етап – рефлексивне спостереження за тим, що відбувається; після чого настає 3-й – необхідність концептуалізації результатів спостереження і формування теоретичних понять, котрі потрібно перевірити в процесі практичного експериментування – це 4-й етап. В результаті експерименту з'являється новий конкретний досвід. Отже, весь цикл починається знову.

В своїй теорії Колб звертає увагу на переважаючі способи опрацювання і взаємодії учня з інформацією. В інтерпретації навчальних стилів помітним є поєднання когнітивно-стильових характеристик мислення.

В теорії Г.Рейнерта навчальні стилі визначаються в термінах різних модальностей досвіду. Ним були виділені стилі з переважаючим використанням візуальних образів, вербальних символів, звуків, емоційних переживань. В цій теорії акцентується увага на способах сприйняття та кодування інформації.

Такі автори як М.Холодна, О.Кім, А.Сиротюк вважають, що індивідуальні відмінності в навчальних стилях зумовлені існуванням функціональної асиметрії півкуль головного мозку, а точніше існуванням півкульної спеціалізації [5; 6]. Спеціалізація півкуль характеризується якісно відмінними способами сприйняття та обробки інформації, а саме: правопівкульне мислення – обробка інформації здійснюється у формі синтезу і одночасної інтеграції різних впливів; лівопівкульне мислення – логічна, лінійна і послідовна обробка інформації.

Стиль навчання (учіння) – це прояв персонального пізнавального стилю учня на даному рівні його сформованості в конкретній навчальній ситуації, своєрідність якого залежить від особливостей організації індивідуального ментального досвіду даного учня (студента) [7].

Стилі навчання не є стабільними психічними якостями особистості. Наприклад, в дослідженнях Е.Л.Григоренко і Р.Стенберга було показано, що переважаючий розвиток тих чи інших стилів мислення школярів (законодавчого, виконавчого, оціночного, монархічного і т.ін.) залежить: по-перше, від соціально-економічного статусу їх батьків ( в сім'ях з низьким до- статком у дітей переважають виконавчий, оціночний і консер- вативний стилі, тоді як, при високому соціально-економічному статусі батька у них виражені законодавчий і ієрархічний стилі мислення), по-друге, від типу школи (чи це традиційна, іннова- ційна, авторська школа); по-третє, від стилю вчителя (вчителі з максимальною вираженістю того чи іншого стилю схильні оці- нювати учнів «як собі подібних») [2, с.36].

Доказом того, що стильові властивості мають ресурс мобіль- ності, є факт зміни вираженості їх полярності під впливом спе- ціально організованого навчання. Так, застосування навчальної програми, що орієнтована на розвиток структуруючих навиків в ситуації розв'язку проблем, полізалежні учні продемонстрували зміну свого вихідного полюса стилю в сторону росту полінеза- лежності [6]. Аналогічно під впливом розвитку навиків роботи із змістом наукової інформації змінився стиль студентів експери- ментальної групи в напрямку переходу до такого типу стильової поведінки, як глибокий підхід до навчання.

За даними багатьох авторів, висока якість навчання перед- бачає полінезалежний, глибокий, орієнтований на розуміння і обґрунтування, трансформативний, цілісний стилі навчання, тоді як низька якість навчання – полізалежний, поверхневий, орієнтований на механічне запам'ятовування, репродуктивний, надміру аналітичний стилі учіння.

Якщо вчителю як особистості, яка сама навчається і навчає інших, притаманні непродуктивні форми стильової поведінки, тоді він (учитель) буде формувати такі ж форми стильової пове- дінки у своїх учнів.

На думку М.А. Холодної, «стимулюючи в процесі навчання непродуктивні форми стильової поведінки, можна загальмувати інтелектуальний розвиток учня» [7].

**Мета статті** – дослідити взаємозв'язок параметрів когнітив- них стилів і навчання.

**Методика та організація дослідження.** У дослідженні взяли участь 126 студентів другого курсу інституту комп'ютерних тех- нологій Національного університету «Львівська політехніка». Особливістю даної групи опитаних є те, що абітурієнти, які всту-

пили на дані спеціальності, повинні мати високі бали зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) з математики, тобто це може свідчити про рівень розвитку логіко-математичних здібностей.

Для досягнення мети і перевірки нашої гіпотези були використані методики, за допомогою яких можна визначити особливості взаємозв'язку когнітивно-стильових параметрів, навчального стилю та інтелектуальних здібностей опитаних. Для цього нами був підібраний такий діагностичний інструментарій:

- опитувальник когнітивних стилів Д.Кьюрсі (адаптований Б.В. Овчинниковим, К.В. Павловим, І.М. Владіміровим) з метою дослідження типології «за інструментом», тобто за способом опрацювання інформації [5];
- групова методика АКТ-70 К.У.Еттріха для визначення когнітивного стилю полезалежність-полenezалежність;
- опитувальник «Індивідуальний стиль навчання» (LSI) (Д. Колб) розроблений на основі структурно-функціональної теорії навчання, дає можливість дослідити особливості циклу навчання;
- батарея субтестів для дослідження інтелектуальних здібностей.

Чому субтести на інтелект? Оскільки і навчання, і когнітивно-стильові параметри тісно пов'язані з особливостями інтелектуальної сфери людини, тому без урахування показників інтелектуальних здібностей картина результатів дослідження була б неповною.

До батареї інтелектуальних субтестів увійшли тести:

на силіогізми (висновки, судження), арифметичні задачі (логічне мислення/практичне мислення), розгортки фігур (просторове мислення), складання фігур на площині (образне мислення), просторові аналогії (образне порівняння), технічне мислення (фізика на практиці), прислів'я (розуміння змісту прислів'я), метафори (переносне значення), ребуси (кмітливість).

**Результати дослідження та їх обґрунтування.** Результати емпіричного дослідження були опрацьовані за допомогою статистичного методу лінійного кореляційного аналізу.

На основі проведеного кореляційного аналізу було виявлено наступні зв'язки (взаємозалежності): чим більший показник полінезалежності (ПНЗ), тим яскравіше проявляється поміркованість (J)  $r=0,26$  ( $p \leq 0,05$ ) і, відповідно, менша імпульсивність; високі показники ПНЗ корелюють з високою успішністю розв'язування ребусів, тобто кмітливістю  $r=0,27$  ( $p \leq 0,05$ ). Щодо зв'язків зі стильовими характеристиками навчання, то

слід виділити пряму кореляційну залежність з абстрактною концептуалізацією (АК)  $r=0,42$  ( $p<0,01$ ) та обернену залежність з конкретним досвідом (КД)  $r=-0,24$  ( $p<0,05$ ). Це свідчить про те, що висока полінезалежність проявляється разом з суб'єктивним виділенням такого етапу навчального циклу як АК, а зменшення полінезалежності (ПНЗ), швидше зростання полізалежності (ПЗ), притаманні студентам, які виділяють конкретний досвід як суб'єктивно важливий етап у навчанні (Табл. 1).

«Здоровий глузд» (S) негативно корелює  $r=-0,33$  ( $p<=0,01$ ) з конкретним досвідом. Це свідчить про те, що студент, в якого добре розвинута здатність опиратись на власний досвід та досвід інших, раціональність, не любить навчатися на конкретному досвіді, йти шляхом проб і помилок. Для таких студентів більш привабливою є абстрактна концептуалізація  $r=0,18$  ( $p<=0,1$ ), але цей зв'язок можна розглядати як тенденцію. Відповідно студенти, в яких добре розвинута інтуїція, успішно навчаються через набуття власного досвіду, часто ігноруючи здобутки інших людей у вигляді узагальнення їхнього досвіду (Табл. 1).

**Таблиця 1**

**Результати кореляційного аналізу показників методики «Індивідуальний навчальний стиль» з показниками за методиками «Замасковані фігури», «Когнітивні стилі»**

Фази навчального циклу	ПНЗ	Здоровий глузд	Інтуїція	Здатність розмірковувати	Чутливість	Поміркованість	Імпульсивність
Конкретний досвід	-0,24*	-0,33*	0,33*	-0,29*	0,29*	-0,17	0,17
Рефлексивне спостереження	-0,02	-0,04	0,04	-0,06	0,06	-0,11	0,11
Абстрактна концептуалізація	0,42*	0,18	-0,18	0,38*	-0,38*	0,21*	-0,21*
Активне експериментування	-0,16	0,13	-0,13	-0,03	0,03	0,03	-0,03

Примітка: \* –  $p<0,01$

«Логіки» (Т): чим вищий показник Т (здатність розмірковувати), тим краще студент справляється із математичними завданнями на логіку  $r=0,20$  ( $p<=0,05$ ), виділяє у навчанні мож-

ливість формувати теоретичні поняття, узагальнювати набутий досвід (АК)  $r=0,38$  ( $p \leq 0,01$ ) і применшувати значення конкретного досвіду КД  $r=-0,29$  ( $p \leq 0,01$ ) (Табл.1).

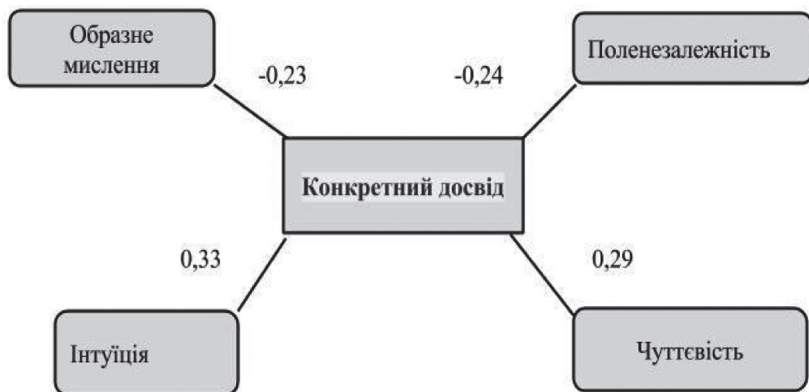
«Помірквані» (J): чим вищий показник поміркваності, тим кращі результати у тесті на технічне мислення  $r=0,20$  ( $p \leq 0,05$ ), тим вищі показники ПНЗ  $r=0,26$  ( $p \leq 0,01$ ). Студенти, які мають яскраво виражену поміркваність, більш схильні до АК  $r=0,21$  ( $p \leq 0,05$ ), тоді як «чуттєві» (P), навпаки, віддають перевагу навчатися через можливість набувати власний досвід (КД) (Табл.1).

Студенти, які успішно справилися з ребусами, більш здібні до технічного мислення  $r=0,23$  ( $p \leq 0,05$ ), полінезалежності  $r=0,27$  ( $p \leq 0,05$ ), і, разом з тим, вони показують високі результати в тестах, які пов'язані з вербальним інтелектом – на розуміння прислів'я  $r=0,23$  ( $p \leq 0,05$ ) та метафоричне мислення  $r=0,29$  ( $p \leq 0,01$ ). Ми припускаємо, що розв'язок ребусів на фізичну тематику вимагає активізації як вербального (володіння понятійним апаратом), так і невербального інтелекту (уява, образне мислення). А також успішність розв'язання ребусів вимагає швидкої взаємодії й обміну інформації між правою та лівою півкулею, оскільки вони відповідають за різні стратегії мислення: покрокове/алгоритмічне мислення – ліва півкуля та симультантне синтетичне – права півкуля. Унікальність цих результатів полягає в тому, що вони доволі яскраво ілюструють необхідність високого рівня розвитку різних типів інтелекту для того, щоб людина проявляла кмітливість.

При переважаючому використанні вербального чи тільки образного матеріалу неможливо побудувати адекватну ментальну репрезентацію проблемної ситуації, оскільки психічною основою розуміння є взаємодія словесно-мовної і візуальної форм досвіду в рамках дії механізму словесно-образного переводу [1].

Спробуємо описати особливості когнітивно-стильових параметрів у студентів, які у навчанні виділяють: конкретний досвід (КД), рефлексивне спостереження (РС), а також абстрактну концептуалізацію.

Чим більше подобається навчання через набуття безпосереднього досвіду (КД), тим більше проявляється інтуїція (S)  $r=0,33$  ( $p \leq 0,01$ ), чуттєвість (F)  $r=0,29$  ( $p \leq 0,01$ ), а щодо інтелектуальних здібностей, то спостерігається зменшення показників ПНЗ  $r=-0,24$  ( $p \leq 0,05$ ) та образного мислення, точніше, здатності оперувати образами предметів в умі,  $r=0,-23$  ( $p \leq 0,05$ ) (Рис.1).



**Рис. 1. Взаємозв'язок фази навчального циклу (КД) з когнітивними стилями та інтелектуальними здібностями**

Студенти, які виділяють у своєму навчанні рефлексивне спостереження (РС), мають нижчі показники успішності розв'язку задач на логіку  $r=-0,29$  ( $p<=0,01$ ), а також образного  $r=-0,28$  ( $p<=0,01$ ) та метафоричного мислення  $r=0,-24$  ( $p<=0,05$ ). Можна припустити, що в нашій групі досліджуваних студентів, схильність займати позицію безстороннього спостерігача у навчанні часто поєднується з меншою мисленнєвою активністю.

Чим більше студент звертається до абстрактної концептуалізації (АК) у своєму навчанні, тим краще у нього представлено логічне (практичне) мислення  $r=0,32$  ( $p<=0,01$ ), а також вищі показники ПНЗ  $r=0,42$  ( $p<=0,01$ ) і досить добре розуміння переносного змісту  $r=0,30$  ( $p<=0,01$ ) (Рис.2).



**Рис. 2. Взаємозв'язок абстрактної концептуалізації з когнітивним стилем та інтелектуальними здібностями**

**Висновки.** На основі теоретичного аналізу вже існуючих досліджень особливостей навчальної діяльності та когнітивних стилів можна стверджувати, що такі когнітивні стилі, як диференційованість поля (ПЗ-ПНЗ), тип реакції (імпульсивність-рефлексивність), мають здатність «посилюватися» під впливом навчання. Отже, стильові властивості мають ресурс мобільності, є факти зміни вираженості їх полярності під впливом спеціально організованого навчання.

Стійкі відмінності в переважаючих перцептивних стратегіях тягнуть за собою і відмінності в навчальній діяльності.

Стилі навчання не є стабільними психічними якостями особистості учня. Якщо вчителю як особистості, яка навчається і навчає, притаманні непродуктивні форми стильової поведінки, тоді він буде заохочувати і стимулювати їх у своїх учнів, що може призвести до зниження їхнього інтелектуального потенціалу.

На основі аналізу отриманих результатів можна припустити, що суб'єктивно виділена студентом фаза навчального циклу, часто підкріплена певним рівнем інтелектуального функціонування, а також специфікою інтелектуальних здібностей.

#### **Список використаних джерел**

1. Веккер Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. – М.: Смысл, 1998.
2. Григоренко Е. Стили мышления в школе/ Е.Григоренко, Р. Стернберг//Вестник МГУ. – Серия14. Психология, 1996. – №3. – С.34-42.
3. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. / Г. Клаус; пер. с нем.; под.ред. И.В. Равич-Щербо. – М.: Педагогика, 1987. – 176 с.
4. Колга В.А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости. Дис.на соиск. уч. степ. канд. псих. наук/ В.А. Колга. – Л.: ЛГУ, 1976.
5. Овчинников Б.В. Ваш психологический тип / Б.В. Овчинников, К.В. Павлов, И.М. Владимирова. – Санкт-Петербург, изд-во «Андреев и сыновья», 1994. – С.238.
6. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера. – 2003. – 285 с.
7. Холодна М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. / М.А. Холодна – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.



8. Entwistle N.J. Styles of teaching and learning: An integrated outline of educational psychology for student, teachers and lectures/ N.J. Entwistle. – Chichester: Wiley, 1981.
9. Frank B. Encoding and external-storage effect of personal lecture notes, and detailed notes, skeletal notes for FD and FID learners / B. Frank, K. Kiewra. // Psychol. Abstr. 1989. Vol. 76. N3(10125). P. 920.
10. Kolb D.A. Learning Style Inventory: Technical manual / D.A. Kolb. – Englewood Cliffs. – N. Y.: Prentice-Hall, 1984.
11. Niaz M. Mobility-fixity dimension in Witkin's Theory of field dependence and its implications for problem solving in science/ M. Niaz // Per. and Motor Skills, 1987. – V. 65(3). – P. 755–764.
12. Rozestraten R. Educational levels and field-dependent field-independent perceptual style / R. Rozestraten, A. Pottier // Psychol. Abstr. 1989. Vol. 76. N 3. (8466). P. 932.
13. Rush G.M. Effect of restructuring training and cognitive style / G.M. Rush, D.M. Moore // Educat. Psychology, 1991. – V. 11. – P. 309–321.
14. Wardell D.M. Toward a multi-factor theory of styles and their relationship to cognition and affect / D.M. Wardell, J.R. Royce // J. Of Personality, 1978. – V. 46(3) – P. 474–505.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Vekker L.M. Psihika i real'nost': Edinaja teorija psihicheskikh processov/ L.M. Vekker. – M.: Smysl, 1998.
2. Grigorenko E. Stili myshlenija v shkole/ E. Grigorenko, R. Sternberg // Vestnik MGU. Serija 14. Psihologija, 1996. – № 3. – S. 34–42.
3. Klaus G. Vvedenie v differencial'nuju psihologiju uchenija / G. Klaus Per. s nem. Pod. red. I.V. Ravich-Shherbo. – M.: Pedagogika, 1987. – 176 s.
4. Kolga V.A. Differencial'no-psihologicheskoe issledovanie kognitivnogo stilja i obuchaemosti. Dis. na soisk. uch. step. kand. psih. nauk / V.A. Kolga. – L.: LGU, 1976.
5. Ovchinnikov B.V. Vash psihologicheskij tip. / Ovchinnikov B.V., Pavlov K.V., Vladimirova I.M. – Sankt-Peterburg, izd-vo «Andreev i synov'ja», 1994. – s. 238
6. Sirotjuk A.L. Nejropsihologicheskoe i psihofiziologicheskoe soprovozhdenie obuchenija / A.L. Sirotjuk. – M.: TC Sfera. – 2003. – 285s.

7. Holodna M.A. Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma. 2-e izd. / M.A. Holodna. – SPb.: Piter, 2004. – 384 s.

**H.A. Buschak. Interdependence between cognitive style parameters and features of learning for adolescent individuals.** The study of correlation between the cognitive style and specifics of learning features allows us to understand better the mechanisms of mental activity. Styles characterize intellectual activity at different stages. Such a cognitive style as fielddependence-fieldindependence is characterized by selectiveness of attention and belongs to the group of cognitive affective styles.

Stable diversity of prevailing perceptual strategies causes a diversity of educational activity. However, the style properties, influenced by specially organized learning, have a resource of mobility. In the process of learning, the purposeful involvement of the ability to perform spontaneous intellectual control is important.

According to the results obtained, we assume that subjectively specified ability of learning at the level of the individual experience or the theoretical foundation of gained experience combines with cognitive style parameters.

During the investigation, we have found out that for solving puzzles about physics both verbal (applying conceptual apparatus) and nonverbal (imagination, creative thinking) intellect are required. Therefore, we assume that effectiveness of solving puzzles is caused by fast exchange of information between right and left hemispheres, because they are responsible for different strategies of thinking. Probably intelligence is a cognitive style, which appears to be a grade of complementarity of left hemisphere's and right hemisphere's thinking when solving non-standard intellectual tasks.

Consequently, the most effective way of processing information for a student to some extent depends on his/her intellectual skills and cognitive style.

**Key words:** cognitive style, cycles of learning, intellectual ability.

*Отримано: 17.12.2013 р.*

## **Професійна стійкість майбутнього практичного психолога: шляхи та методи формування**

**Г.Б. Варіна. Професійна стійкість майбутнього практичного психолога: шляхи та методи формування.** У статті розглянуто та досліджено основні компоненти професійної стійкості в контексті розвитку професіоналізму майбутнього практичного психолога. Показано, що основним інструментом впливу психолога, крім засвоєних знань та вмінь, його особистість. У рамках теоретико-методологічного аналізу проблеми професійної стійкості психолога виявлено такі основні компоненти: когнітивний, мотиваційний, поведінковий, емоційно-вольовий. На основі емпіричного дослідження виділено шляхи та методи формування професійної стійкості майбутнього фахівця. Впроваджений тренінг «Оптимізація процесу формування професійної стійкості майбутнього фахівця» включає методи гуманістичної та когнітивно-біхевіоральної психотерапії, а також сучасні гештальт-технології.

**Ключові слова:** професійна стійкість, мотивація, спрямованість особистості, гуманістична психотерапія, когнітивно-біхевіоральна психотерапія, гештальт-терапія, самооцінка, саморозвиток, самореалізація.

**А.Б. Варина. Профессиональная устойчивость будущего практического психолога: пути и методы формирования.** В статье рассмотрены и исследованы основные компоненты профессиональной устойчивости в контексте развития профессионализма будущего практического психолога. Показано, что основным инструментом воздействия психолога, кроме усвоенных знаний и умений, выступает его личность. В рамках теоретико – методологического анализа проблемы профессиональной устойчивости психолога выявлены следующие основные компоненты: когнитивный, мотивационный, поведенческий, эмоционально – волевой. На основе эмпирического исследования выделены пути и методы формирования профессиональной устойчивости будущего специалиста. Внедрённый тренинг «Оптимизация процесса формирования профессиональной устойчивости будущего специалиста» включает методы гуманистической и когнитивно-біхевіоральної психотерапії, а также современные гештальт-технологии.

**Ключевые слова:** профессиональная устойчивость, мотивация, направленность личности, гуманистическая психотерапия, когнитивно-біхевіоральна психотерапія, гештальт-терапія, самооценка, саморозвиток, самореалізація.

**Постановки проблеми.** Динамізм загальнодержавних процесів, що відбувається в сучасному українському суспільстві, створює таку соціокультурну та освітню ситуацію, вихід з якої безпосередньо пов'язаний з підвищенням якості підготовки та професіоналізму майбутніх фахівців у галузі практичної психології, які здатні до самоперетворення та готовності до повної самореалізації у нестабільних, мінливих умовах праці. У цій ситуації змінюється уявлення про практичного психолога, про сутність і зміст його професійної діяльності в умовах інтенсивного підвищення вимог конкурентоспроможності, підвищення рівня інноваційної освітньої практики, пошуку й осягнення суб'єктом сенсу, цінностей, аксіологічних підстав своєї діяльності (Г. Абрамова, О. Бондаренко, М. Боришевський, Л. Бурлачук, Н. Зубалій, Н. Коломінський, С. Максименко, В. Моргун, В. Татенко, Т. Титаренко, М. Савчин, В. Семиченко, Н. Чепелева, Т. Яценко, І.Д. Бех, І.С. Булах та ін.).

Сьогодні існуючий стан наукових досліджень з питань формування професійної стійкості в процесі підготовки практичних психологів не є достатнім. Ця проблема привертає все більшу увагу як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Це пов'язано як з усвідомленням важливості самої професії, прагненням протиставити рівень кваліфікованої психологічної допомоги стихійним, ненауковим напрямкам, так і необхідністю підвищення ефективності підготовки майбутнього психолога у процесі фахової підготовки.

Так, В.Г.Панок та Л.І.Уманець, розглядаючи вимоги до професіональних та особистісних якостей майбутнього практичного психолога, дійшли висновку, що у вимогах до фахівця існує явне протиріччя: щоб зрозуміти страждання, проблеми, кризи іншої людини, він повинен пережити щось подібне у своєму житті, – це з одного боку, а з іншого – щоб ефективно зцілювати особу, що перебуває у важкому, часто критичному психічному стані, він повинен мати силу, енергію, оптимізм, бути творчо самореалізованою людиною. Складність оволодіння професією практичного психолога полягає в тому, що, крім набуття знань, практичних навичок та вмінь, за час навчання необхідно здійснити величезну роботу з формування готовності протистояти негативним чинникам, вміння зберігати високий рівень працездатності, не зважаючи на різні стресогенні фактори [3, 216-220]. Тобто, достатній рівень професійної підготовки майбутнього психолога можливий лише за умови певного рівня розвитку компонентів професійної стійкості, як детермінанти професійно-особистісного потенціалу фахівця. Саме

пошук шляхів та методів формування професійної стійкості майбутнього практичного психолога у сучасному культурно-освітньому середовищі постає актуальним питанням на лані реформації системи підготовки конкурентоспроможного фахівця.

### **Аналіз стану розробленості проблеми в спеціальній літературі.**

Існують різні погляди на проблему професійно значущих якостей та професійної майстерності практикуючого психолога (Г.С.Абрамова, Н.А.Амінов, Н.В.Бачманова, Ю.М.Ємельянов, М.В.Молоканов, В.Г.Панок, Л.О.Петровська, А.А.Полонніков, О.П.Саннікова, Л.Г.Терлецька, О.С.Чернишов, В.В.Швайко, Н.Ф.Шевченко, І.С. Булах та ін.).

Провівши аналіз досліджень з питання підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності, можна зробити висновок, що більшість дослідників так чи інакше підкреслює значущість у діяльності психолога рівня його особистісного розвитку, самореалізації його особистості. Шляхи активізації даного процесу різні: самопізнання як важливий елемент освіти майбутніх практичних психологів у вузі (Н.Ф.Шевченко, Т.В.Скрипченко); формування спрямованості психолога-студента на оволодіння теоретичними та практичними знаннями, уміннями, (А.Г.Самойлова, О.П.Саннікова); використання активних методів і засобів навчання, різноманітних тренінгів, розв'язування психологічних ситуацій та ін. (С.В.Васильківська, П.П.Горностай, В.І.Карікаш, Л.І.Уманець, Т.С.Яценко та ін.); формування особистісної позиції у процесі фахової підготовки психолога (Н.І.Пов'якель, О.Л.Подоланюк). Коли мова йде про стійкість людини, про стійкість її особистості, повинно йтися не про будь-який результат, а про результат, що відбиває мету цілеспрямованої життєдіяльності людини. Спираючись на це положення, З.К. Каргієва запропонувала розглядати професійну стійкість в трьох аспектах – як мету, результат і критерій функціонування педагогічних систем у професійній освіті [2].

Професійна стійкість пов'язана зі сферою професійної праці. Зокрема, вона полягає в здатності до збереження надбаного в процесі праці професійного потенціалу при зміні робочого місця або організації. З іншого боку, з поняттям професійної стійкості пов'язана і стійкість працівника стосовно діяльності, яка ґрунтується на збереженні у фахівця здатності та інтересу до праці на одному і тому ж робочому місці протягом тривалого часу. Отже, поняття професійної стійкості є досить складним, діалектичним, відбиваючим багатопланові відносини між людиною, його професійною діяльністю і суспільством.

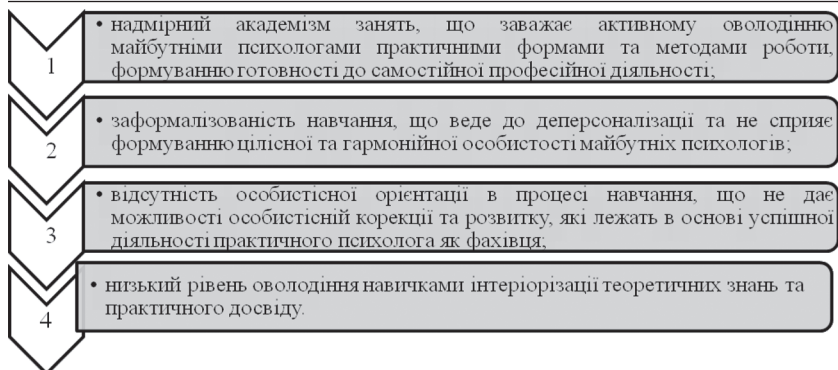
У психологічній літературі поняття «стійкість» має декілька тлумачень, іноді досить вузьких. Наприклад, у «Великому тлумачному психологічному словнику Артура Ребера» «стійкий» розуміється як характеристика індивіда, поведінка якого є відносно надійна і послідовна [1].

Проблему професійної стійкості особистості вперше сформулював К.Ж. Платонов, на думку якого, професійна стійкість – це така властивість особистості, в якій проявляється інтенсивність, дієвість і стійкість професійної спрямованості [4]. Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що в даний час зустрічаються різні теоретико-методологічні підходи до розуміння професійної стійкості. Під стійкістю мається на увазі здатність протистояти труднощам, зберігати віру в ситуаціях фрустрації і постійний (досить високий) рівень настрою [5]. Окремі її аспекти досліджуються в праці В.Г. Асеева, Л.І. Божович, Ф.Є. Васильюка, Г.Л. Гаврілової, Л.П. Гримак, К.М. Дурай-Новакової, Є.Ф. Зеєра, П.Б. Зільбермана, В.О. Іваннікова, З.Ж. Коргієвої, П.Л. Коропової, І.Д. Лушнікова, В.С. Мерліна, О.Г. Мороза, Т.В. Осадчава, Н.О. Подимова, П.Є. Решетникова, В.Е. Чудновського та ін. [7].

З аналізу психологічної літератури (В.Е. Чудновський), основних положень концепції психологічної стійкості особистості (Є.П. Крупник) і експериментальних досліджень, присвячених даній проблемі (Є.П. Крупник, Н.А. Ларіна, Є.М. Лебедева, Р.А. Тагірова, Т.Б. Сизова) випливає, що якість психологічної та професійної стійкості характеризує зрілу особистість, що має високий рівень інтелектуальної й етичної культури, високорозвинені професійні здібності, вміння регулювати власні психічні стани в різних стресогенних умовах праці. Це зумовлює рідкість, якщо не унікальність професійно стійкої особистості [8].

З огляду видно, що досить велика увага науковців приділяється змістовим компонентам підготовки майбутніх фахівців, але досить мало досліджень виявлено щодо формування професійної стійкості як інтегративної якості особистості практичного психолога, що сприяє ефективній самореалізації, стійкій спрямованості й внутрішній соціально значущій вмотивованості стосовно майбутньої діяльності.

**Проблематика роботи.** Результати досліджень динаміки становлення професійної стійкості студентів-психологів та дані експериментів інших дослідників приводять до висновку, що існуючій системі професійної підготовки практичних психологів у ВНЗ притаманні наступні характеристики:



**Рис. 1. Основні протиріччя в системі підготовки майбутніх фахівців**

Н.Ф. Шевченко, А.Г. Самойлова наголошують, що у межах сучасних психолого-педагогічних концепцій вищої школи є ціла низка моделей особистості майбутнього психолога, але розуміння випускника вузу лише як фахівця неадекватне сучасному уявленню про головну мету вищої освіти. Зовсім не випадково, що численні спроби побудувати кваліфікаційні характеристики різних фахівців з вищою освітою, зроблені в межах досить вузького розуміння моделі спеціаліста, мають обмежені перспективи практичного використання. Вони, по суті, відображають лише потрібний сьогодні рівень знань та умінь, тобто «продукцію» вищої освіти на рівні інформаційного підходу, але, на жаль, не змогли піднятися до вищого рівня узагальнення – особистісного рівня, що відображається як у формуванні професійно важливих якостей особистості, так і у розвитку вміння протистояти негативним чинникам в процесі професійної самореалізації при збереженні позитивного ставлення до власне діяльності в цілому [6].

**Основна мета роботи** полягає у визначенні та дослідженні компонентів професійної стійкості та виокремленні методів її формування в процесі підготовки майбутнього практичного психолога.

**Матеріали експериментального дослідження.** У результаті теоретичного аналізу нам удалося виявити компоненти професійної стійкості майбутнього практичного психолога: когнітивний, емоційно-вольовий, мотиваційний, поведінковий.

Проведене емпіричне дослідження на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Україна) серед студентів 1-5 курсів спеціальності «Практична психологія», «Біологія. Практична психологія» та



Володимирського державного університету імені Олександра Григоровича та Миколая Григоровича Столетових (Росія) серед студентів 1-5 курсів спеціальності «Психологія», спеціалізація «Клінічна психологія» дозволило розробити та апробувати психокорекційний тренінг «Оптимізація процесу формування професійної стійкості майбутнього фахівця», що був впроваджений в експериментальній групі у рамках курсу «Практикум з групової психокорекції» (3-4-ий курси спеціальності «Практична психологія»). Теоретичну основу концепції склали методи екзистенційної («гуманістичної») психотерапії, а також когнітивно-біхевіоральної та гештальт-терапії. Рівні роботи тренінгу охоплювали рівень поведінки, здібностей, можливостей, переконань. Таким чином, «трьома китами» психотерапевтичних корекційних технік стали поняття завершеності, самоефективності, автентичності, на основі яких було сформульовано концепцію тренінгу оптимізації процесу формування професійної стійкості: людина, яка вірить у свою успішність, прагне більш чітко сформулювати своє життєве призначення і своє ставлення до життя та стати автентичною, справжньою, самою собою. В результаті емпіричного дослідження виявлені важливі зміни на рівнях мотивації, самооцінки, спрямованості особистості, готовності до саморозвитку майбутнього фахівця.

Таблиця 1

**Вивчення мотивації навчання у ВНЗ  
(після корекційної роботи)**

N = 140

Мотиви навчання у ВНЗ	Кількість студентів	
	Абсолютна кількість	Процентне співвідношення (у %)
Здобуття знань	46	32,4
Оволодіння професією	58	41,6
Отримання диплома	36	26

З таблиці видно, що домінуючим мотивом навчання у ВНЗ для більшості опитаних (41,6%) після корекційної роботи стає прагнення оволодіти професією та сформувати професійно важливі якості, що зумовлено бажанням до професійної самореалізації та самоактуалізації. Також за результатами кореляційного аналізу виявлено: при  $n = 108$ . Типове зрушення – позитивне. Негативних зрушень – 32.

$$G_{кр} = \begin{cases} 45(\rho \leq 0,05) \\ 42(\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{\text{эмп}}$  – кількість нетипових зрушень, тобто  $G_{\text{эмп}} = 32$ ,  $G_{\text{эмп}} < G_{\text{кр}}$ . Значить  $H_0$  – відкидається, а  $H_1$  – приймається.

Після корекційної програми відбулися зміни в оцінці уміння співпереживати і розуміти думки і почуття іншого представлени у таблиці 2.

**Таблиця 2**

**Діагностика рівня емпатійних здібностей  
(після корекційної роботи)**

**N= 140**

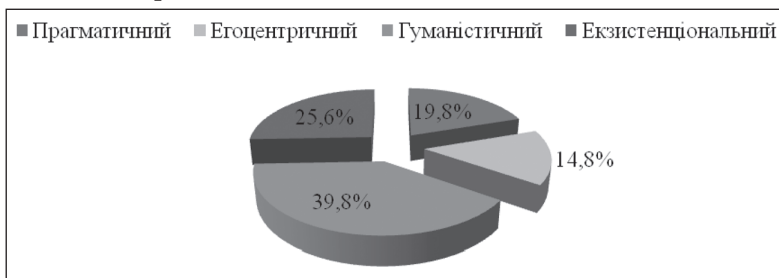
Рівні емпатії	Кількість студентів	
	Абсолютна кількість	Процентне співвідношення
Дуже високий рівень	29	20,8
Середній рівень	71	50,6
Занижений рівень	27	19,3
Дуже низький рівень	13	9,3

Домінуючим виявлено середній рівень розвитку емпатійних здібностей – 50,6%. При  $n = 37$ , типове зрушення позитивне. Негативних зрушень не виявлено.

$$G_{\text{кр}} = \begin{cases} 13(\rho \leq 0,05) \\ 10(\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{\text{эмп}}$  – кількість нетипових зрушень, тобто  $G_{\text{эмп}} = 0$ ,  $G_{\text{эмп}} < G_{\text{кр}}$ . Значить  $H_0$  – відкидається, а  $H_1$  – приймається.

За результатами математичної обробки даних встановлено, що зміни у спрямованості особистості обумовлені саме корекційною програмою, а не під впливом зовнішніх артефактів. Домінуючим виявлено гуманістичний тип спрямованості (39,8%), та зростання кількості студентів з екзистенціональною спрямованістю в 2,3 рази.



**Рис. 2 Діагностика спрямованості особистості практичного психолога (після корекційної роботи)**

Результати вторинного діагностування рівня самооцінки представлені в таблиці 3.

**Таблиця 3**

**Визначення кількісного рівня самооцінки особистості  
(після корекційної роботи)**

N= 140

Рівень самооцінки	Кількість студентів	
	Абсолютна кількість	Процентне співвідношення
Занижений	24	17,4
Адекватний	92	65,7
Завищений	24	16,9

З таблиці видно динаміку стабілізації рівня самооцінки, домінуючим виявлено адекватний рівень самооцінювання – 65,7% . Але при Типове зрушення – позитивне. Негативних зрушень – 16.

$$G_{кр} = \begin{cases} 14(\rho \leq 0,05) \\ 12(\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$  – кількість нетипових зрушень, тобто  $G_{емп} = 16$ ,  $G_{емп} > G_{кр}$ . Отже,  $H_0$  – приймається, а  $H_1$  – відкидається. Тобто, подальшого вивчення вимагають чинники, або артефакти, що вплинули на зміни у самооцінці особистості.

За результатами контрольного вивчення потреби в саморозвитку та системи саморозвитку ми виявили, що після корекційного впливу більшість студентів (68,6%) активно прагнуть до реалізації потреби в саморозвитку, спостерігається зростання в 3,5 рази.



**Рис. 3. Динаміка змін у рівнях готовності до саморозвитку (після корекційної роботи)**

При  $n = 40$  типове зрушення позитивне. Негативних зрушень не виявлено.

$$G_{кр} = \begin{cases} 14(\rho \leq 0,05) \\ 12(\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{эмп}$  – кількість нетипових зрушень, тобто  $G_{эмп} = 0$ ,  $G_{эмп} < G_{кр}$ .  
Значить  $H_0$  – відкидається, а  $H_1$  – приймається.

**Висновки.** Проведений кількісний аналіз результатів апробації та впровадження психокорекційної програми в рамках курсу «Практикум з групової психокорекції» свідчить про те, що психокорекційна робота на основі методів екзистенційної («гуманістичної»), а також когнітивно-біхевіоральної психотерапії й сучасних гештальт-технологій в умовах підготовки майбутніх практичних психологів сприяла зміні у компонентах професійної стійкості у позитивному напрямі.

**Перспективами подальших досліджень в даній області** виступає розробка та апробація рекомендацій щодо оптимізації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх практичних психологів на рівні ефективного використання сучасних методів практичної психології в процесі формування професійної стійкості майбутніх фахівців.

#### Список використаних джерел

1. Большой толковый психологический словарь Артура Ребера. – В 2 т. – Т. 2. – М.: Вече; АСТ, 2000. – 560 с.
2. Каргиева З.К. Формирование профессиональной устойчивости студентов университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук / З.К. Каргиева. – Л., 1983. – 16 с.
3. Панок В.Г. Особистість практикуючого психолога. Психотерапевтична ситуація. Основи практичної психології: Підручник / В.Г. Панок, Л.І. Уманець. – К.: Либідь, 1999. – 428 с.
4. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
5. Ржанникова О.В. Социальная зрелость как фактор становления профессиональной устойчивости / О.В. Ржанникова // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 3. – С. 39.
6. Самойлова А.Г. Дослідження динаміки формування професійної свідомості майбутніх практичних психологів у процесі освітньої підготовки / А.Г. Самойлова, Н.Ф. Шевченко // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2003. – Т. V, ч. 2. – С. 309-316.

7. Холодова Е.Н. Психолого-педагогические факторы развития профессиональной устойчивости менеджеров: дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Холодова. – Владикавказ, 2003. – 130 с.
8. Чудновский В.Э. К вопросу о психологической сущности устойчивости личности / В.Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 1978. – № 2. – С. 23–34.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bol'shoj tolkovyj psihologicheskij slovar' Artura Rebera. – V 2 t. – T. 2. – M.: Veche; AST, 2000. – 560 s.
2. Kargieva Z.K. Formirovanie professional'noj ustojchivosti studentov universiteta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Z.K. Kargieva. – L., 1983. – 16 s.
3. Panok V.G. Osobistist' praktikujuchogo psihologa. Psihoterapevtichnasituacija. Osnovi praktichnoï psihologii: Pidruchnik. / V.G. Panok, L.I. Umanec'. – K.: Libid', 1999. – 428s.
4. Platonov K.K. Struktura i razvitie lichnosti / K.K. Platonov. – M.: Nauka, 1986. – 255 s.
5. Rzhannikova O.V. Social'naja zrelost' kak faktor stanovlenija professional'noj ustojchivosti / O.V. Rzhannikova // Teorija i praktika fizicheskoy kul'tury. – 1996. – № 3. – S. 39.
6. Samojlova A.G. Doslidzhennja dinamiki formuvannja profesijnõi svidomosti majbutnih praktichnih psihologiv u procesi osvitr'oï pidgotovki / A.G. Samojlova, N.F. Shevchenko // Problemi zagal'noï ta pedagogichnoï psihologii. Zbirnik naukovih prac' Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraïni / Za red. S.D. Maksimenka. – K., 2003. – T. V, ch. 2. – S. 309-316.
7. Holodova E.N. Psihologo-pedagogicheskie faktory razvitija professional'noj ustojchivosti menedzherov: dis. ... kand. ped. nauk / E.N. Holodova. – Vladikavkaz, 2003. – 130 s.
8. Chudnovskij V.Je. K voprosu o psihologicheskoy sushhnosti ustojchivosti lichnosti / V.Je. Chudnovskij // Voprosy psihologii. – 1978. – № 2. – S. 23–34.

**H.B. Varina. Professional stability of future practical psychologist: ways and methods of formation.** The article envisages and studies the main components of professional stability in the context of professional development of future practical psychologist. The main tool of a psychologist's influence, with the exception of learned knowledge and skills, is a personality. The analysis of the scientific literature revealed that the quality of psychological and professional stability characterized a mature person has a high level of intellectual and ethical culture, highly professional skills, ability to regulate their own mental states in different conditions. Within

the theoretical and methodological analysis of the problem of professional stability of a psychologist there have been identified the following main components: cognitive, motivational, behavioral, emotional and volitional. Our study highlighted the ways and methods of the future specialist's professional stability formation. An introduced training «Optimization of the process of the future specialist's professional stability formation» includes methods of humanistic and cognitive and behavioral therapy, as well as modern Gestalt technologies. Levels of the training covered the levels of behavior, abilities, capabilities, beliefs. Psychotherapeutic techniques become dominant notions of perfection, self-efficacy, authenticity, on which the concept of optimization of the training process of the professional stability formation is formulated: a person who believes in his success, seeks to more clearly articulate the mission in life and his attitude to life and become a genuine. As a result, the empirical study revealed positive changes in the levels of motivation, self-esteem, personality orientation, willingness to self-development of the future expert.

**Key words:** professional stability, motivation, personality orientation, humanistic psychotherapy, cognitive and behavioral therapy, Gestalt – therapy, self-esteem, self-development, self-realization.

*Отримано: 23.12.2013 р.*

УДК 316.455.:37.015.3 (075.8)

*Н.О. Видолоб*

## **АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ**

Н. О. Видолоб. Актуальні аспекти формування особистості студента-психолога у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. У статті аналізуються актуальні аспекти формування особистості студента-психолога у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ, що в майбутній професійній діяльності передбачають персональну відповідальність за зміст і результати психологічного впливу, за компетентність прийнятих рішень, що стосуються як здоров'я, так і психологічного стану пацієнтів. Підкреслюється, що в навчально-виховному процесі підготовки майбутніх психологів з метою формування особис-

тісних рис варто дотримуватися підвищення ефективності навчально-виховного процесу, своєчасного виявлення труднощів, проблем та умов індивідуального розвитку особистості, корекції міжособистісних відносин усіх учасників педагогічного процесу, профілактики відхилень в індивідуальному розвитку та поведінці. Така підготовка є системою, що спрямована передусім на індивідуальну роботу з людиною з метою максимального виявлення її творчих здібностей та умов їхнього розвитку, формування здорового способу життя, подолання кризових життєвих ситуацій тощо.

**Ключові слова:** особистість, студенти-психологи, психологічний комфорт, морально-психологічний клімат, навчально-виховний процес, діагностика характеру, психологічні особливості.

**Н. А. Выдолоб. Актуальные аспекты формирования личности студента – психолога в учебно – воспитательном процессе педагогического вуза.** В статье анализируются актуальные аспекты формирования личности студента-психолога в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза, что в будущей профессиональной деятельности предусматривают персональную ответственность за содержание и результаты психологического воздействия, за компетентность принимаемых решений, касающихся как здоровья, так и психологического состояния пациентов. Подчеркивается, что в учебно – воспитательном процессе подготовки будущих психологов с целью формирования личностных черт следует поддерживать повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, своевременного выявления трудностей, проблем и условий индивидуального развития личности, коррекции межличностных отношений всех участников педагогического процесса, профилактики отклонений в индивидуальном развитии и поведении. Такая подготовка является системой, направленной прежде всего на индивидуальную работу с человеком с целью максимального выявления её творческих способностей и условий их развития, формирования здорового образа жизни, преодоления кризисных жизненных ситуаций и т.п.

**Ключевые слова:** личность, студенты-психологи, психологический комфорт, морально-психологический климат, учебно-воспитательный процесс, диагностика характера, психологические особенности.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** У сучасних умовах функціонування освітньої системи децю змістилося змістове наповнення понять «особистість», «колектив», «взаємодія особистості і колективу». Потрапляючи вперше у професійне поле майбутнього фаху, студент-психолог частково обмежує особисту свободу на користь процесів колективотворення. Зважаючи на специфіку майбутньої професії, студент-психолог глибше, ніж інші соціальні групи, розуміє мотивацію індивідуального внеску у спільну діяльність, тому колектив одногрупників мож-



на вважати оптимальним середовищем для такого індивіда, що сприяє його психологічному розвитку та самореалізації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття.** Серед вітчизняних дослідників проблему формування особистості педагога і психолога розглядали В.Андрущенко, В.Бакіров, М.Головатий, Є.Головаха, Г.Горак, А.Дорошенко, О.Дробницький, К.Жоль, А.Кравченко, Л.Левчук, В.Нестеренко, В.Пазенок, Н.Победа, А.Ручка, В.Шинкарук, В.Ярошовець, Т.Яцук та ін. Цими науковцями на даний час проаналізовано основні теорії особистісних цінностей, їх сутність, структуру та соціальну роль; визначено місце фундаментальних цінностей та їх зміст у загальній структурі формування особистості. Ученими визначено в контексті соціально-культурного розвитку українського суспільства роль фундаментальних особистих цінностей у становленні майбутнього психолога, зокрема при формуванні його особистості.

У нашій статті на основі попереднього наукового досвіду розглядаються проблеми формування особистості психолога, які увійшли в систему цінностей будь-якого суспільства, утворюючи його фундамент, базис його соціального регулювання – фундаментальні основи.

**Формулювання мети статті (постановка завдання).** Метою написання статті є визначення концептуальних засад та обґрунтування аксіологічних аспектів формування особистості майбутнього психолога, аналіз гуманістичного освітнього середовища як чинника соціалізації та професійного становлення майбутнього психолога, актуальні аспекти формування, розвитку його творчої особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Одна з особливостей процесу навчання і виховання у вищих навчальних закладах полягає в тому, що за своїм змістом ці процеси є суспільними, а за формою – особистісно-індивідуальними, безпосередньо пов'язаними з особистостями викладача і студента. Студент є об'єктом педагогічної діяльності. Результати діяльності педагога матеріалізуються в якості знань випускника ВНЗ, рівні його вихованості, спрямованості особистості та професійних вміннях, рисах характеру тощо. Своєрідність студента як об'єкта педагогічної діяльності знаходить вияв у тому, що він є водночас і суб'єктом діяльності: учасником навчально-пізнавальної,

науково – дослідної, комунікативної діяльності, а також він має власну життєву мету, свої способи її досягнення, свої можливості. І від того, наскільки глибоко викладач буде знати індивідуальні особливості студента і враховувати їх у навчально-виховному процесі залежатиме як результат взаємодії в системі «викладач – студент», так і кінцевий результат діяльності вищого навчального закладу – рівень фахової підготовки, розвитку та вихованості його випускників. Слід, безперечно, погодитись з думкою авторів «Креативної педагогіки і психології» О.В. Морозова та Д.В. Чернилевського, які зазначають: «Викладачеві необхідно володіти вмінням комплексно планувати задачі навчання і виховання, розвиваючи здібності студентів на основі вивчення їх реальних можливостей, виокремлювати головне, суттєве в змісті, правильно добирати методи, засоби і форми організації навчання і виховання, здійснювати диференційований підхід до студентів, створювати студентам необхідні умови для навчання, вміло використовувати вибраний варіант навчального процесу, при необхідності оперативно його коректуючи [5]». Студент є головною постаттю в навчально-виховному процесі. Не менш важливими є проблеми гармонізації міжособистісних стосунків у студентській групі, становлення його відносин з однокурсниками та викладачами. Зауважимо, що оптимальну функцію в гармонізації таких відносин відіграє, на нашу думку, психологічна служба системи освіти, зокрема для підвищення ефективності навчально-виховного процесу, своєчасного виявлення труднощів, проблем та умов індивідуального розвитку особистості, корекції міжособистісних відносин усіх учасників педагогічного процесу, профілактики відхилень в індивідуальному розвитку та поведінці. Психологічна служба є системою, що спрямована передусім на індивідуальну роботу з людиною з метою максимального виявлення її творчих здібностей та умов їхнього розвитку, формування здорового способу життя, подолання кризових життєвих ситуацій тощо [4]. Адже в майбутньому студентів-психологів чекає робота з людьми, які перебувають у складній життєвій ситуації, у стані депресії, стресу, внутрішньоособистісного або міжособистісного конфлікту, мають певні органічні чи психічні захворювання, відрізняються від інших нестандартними формами поведінки [2]. Такі умови роботи в майбутньому від фахівців-психологів передбачають організацію відповідної навчально-виховної діяльності, відповідальності й управління, яку слід формувати заздалегідь. У процесі навчання кожен студент-психолог, кожна особа повинна нести персональ-

ну відповідальність за зміст і результати своєї роботи, за компетентність прийнятих рішень.

Гуманізація особистості майбутнього психолога є найважливішим чинником гуманізації становлення професіонала в системі суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів. Формування особистості студента-психолога має реалізуватися на всіх ділянках освітнього середовища, зокрема на факультеті психології. Ця педагогічна аксіома у свій час була озвучена ректором ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» професором В.П. Коцуром: «У навчальному закладі, де студентів порівняно небагато, кожен студент є особистістю, таланти і здібності якого проявляються всесторонньо, студент – головна постать навчального закладу».

Студент-психолог як особистість потребує особливої уваги, справедливої вимогливості, тактовності, чуйності, це сприятиме процесу подальшої (після сім'ї і школи) соціалізації, формуванню в молодих людей морально-духовних якостей узагалі і гуманізму, зокрема [1].

У період навчання у ВНЗ особистість проходить декілька етапів власного становлення. Тому в навчально-виховному процесі варто дотримуватися ряду основних вимог, зокрема застосування специфічних методів і прийомів впливу на поведінку людини, що потребують високого професіоналізму з метою формування особистості студента-психолога з перших років навчання, високої відповідальності майбутнього спеціаліста за результати діагностично-корекційної роботи і за ті поради, які вони даватимуть пацієнтам, дотримання анонімності в роботі та необхідності дозованого надання інформації фахівцям різного профілю, батькам, дітям.

На сучасному етапі розвитку національної освіти актуальним є пошук оптимальної освітньої моделі, яка трансформує духовно-ціннісний досвід людства в інформаційне, духовно-ціннісне поле свідомості окремої особистості. У сьогоденні пріоритетним у цьому сенсі є основний принцип організації соціально-філософського знання – принцип гуманістичної спрямованості особистості, важливими є також принципи системності, історизму, порівняльний, аналітичний методи, метод діяльнісного підходу до проблем особистості та людського буття.

Підкреслимо, що в процесі формування особистості студента-психолога важливими є професійні фундаментальні цінності, їх роль у фаховій культурі як сфері реалізації людських ціннос-

тей. Пріоритетною, на нашу думку, слід вважати роль фундаментальних цінностей у становленні української молоді, зокрема й при формуванні особистості психолога, в ракурсі соціально-культурної динаміки українського суспільства.

Фундаментальні особистісні цінності найбільш тривалі за терміном дії, вони зберігаються і передаються у діяльності психолога, переходячи від одного типу суспільства до іншого. Важливо сформувати їх так, щоб вони були якомога менш залежними від розвитку суспільства. Хоча при підготовці майбутнього психолога особистісні цінності усе ж розглядаються і в суспільно-колективному вимірі.

Зміни фундаментальних рис особистості фахівця-психолога у соціокультурній динаміці нашого суспільства є важливими трансляторами визнаних суспільством цінностей у світогляд молодих психологів.

Основними напрямками, на нашу думку, формування особистості студента можна визначити створення в освітньому середовищі ВНЗ сприятливих психолого-педагогічних умов для соціальної адаптації та інтеграції студентів у навчально-виховний процес; забезпечення психологічної підтримки кожної особистості у студентській групі та сприятливого психологічного клімату; організація координаційно-посередницької допомоги студентам у взаєминах з іншими суб'єктами освітнього процесу ВНЗ; уникнення авторитаризму та формалізму у стосунках викладачів і студентів; створення умов для творчої самореалізації кожного студента в доступних йому сферах життєдіяльності [4]. Проблема формування особистості майбутнього психолога є частиною загальної суспільної ситуації, серед проявів якої – світоглядна аморфність, розпливчастість внутрішніх ціннісних орієнтацій, аксіологічний драматизм.

Формування особистісних цінностей є нагальною соціокультурною проблемою, оскільки період навчання у виші є найважливішим соціокультурним чинником формування особистості. У наш час нагальною проблемою нової філософії освіти є концепція формування гуманістичної особистості з високою ціннісною свідомістю. Тому актуальним залишається питання про ціннісну особистість майбутнього психолога, формування аксіологічного світогляду.

Крізь призму актуальних проблем реформування освітньої парадигми на методологічних засадах пріоритету загальнолюдських цінностей постає низка невирішених важливих завдань, серед яких – проблема формування особистості студента-психо-

лога в системі підготовки майбутнього психолога. Трансформація сучасної освіти передбачає перехід від авторитарно-дисциплінарної моделі навчання до особистісно-орієнтованої, в основі якої – нова педагогічна етика, що змінює позицію учнів і вчителів у спілкуванні, визначає домінуючою формою навчального спілкування діалог, передбачає нові підходи до особистісного і професійного становлення психолога, формування його професійної парадигми у світлі нових вимог до сфери особистих ціннісних орієнтацій. Сучасному психологу доводиться працювати в умовах відсутності колишніх моноідеологічних установок, інколи самому формувати професійну покрокову систему, яка враховувала б мотиваційно-ціннісний і цільовий компоненти діяльності. З огляду на це, особливо актуальним є аксіологічний підхід до формування особистості майбутнього психолога, його ціннісної свідомості, оскільки роль психолога завжди була пріоритетною в плані трансляції громадянам морально-етичних цінностей, визнаних суспільством. Безперечно, справжній психолог у цьому сенсі – це той, хто сам засвоїв ідеї і цінності, які визначають гуманістичну особистість і орієнтують на ставлення до людини «завжди як до мети і ніколи не як до засобу [4]».

В основі аксіологічного підходу закладено, на наш погляд, принцип єдності особистісного і професійного розвитку майбутнього психолога на основі загальнокультурної підготовки, загальноосвітня, культурна і морально-виховна функції якої стосуються парадигми пріоритету інтересів людини і загальнолюдських цінностей. Такі концептуальні засади є методологічними для підготовки майбутніх психологів і формування їхньої особистості та професійних якостей.

Однією з головних умов формування особистості студента-психолога у педагогічному ВНЗ та вдосконалення системи навчання в демократичному суспільстві, що прямує до цього, є сприйняття кожного студента та учня як самостійної, творчої особистості, а також цілеспрямоване формування цих якостей, тобто гуманізація освіти. Засобом реалізації її є впровадження сучасних педагогічних технологій на основі детально розробленої теорії технологічного підходу у навчанні. У вищій школі також реалізується як інноваційна технологія кооперації, що розвивається, (Т.Ф. Акбашев), яка спирається на положення про те, що здатність до процесуальної взаємодії розвивається в людини, коли вона постає перед ситуацією, яку неможливо розв'язати індивідуально. Ця технологія передбачає конструювання кожним учасником спільної навчальної діяльності, необхідної для

узагальнення та систематизації отриманих знань. Визначення проблем, мети, планування, виконання практичних завдань, рефлексивно-оціночні дії здійснює сам студент, тобто він стає суб'єктом власної навчальної діяльності. Отже, студенти отримують досвід спільної роботи, а у викладача формується демократичний педагогічний стиль [2, с.164-166].

**Висновки.** Місце та роль фундаментальних особистісних цінностей у суспільстві визначаються передусім їх положенням у структурі цінностей та обсягом відповідних соціальних функцій, які вони виконують. Формування особистості студента-психолога – це умова утворення особистого духовного світу, що співвідноситься з духовним світом людства, тому що психологам належить провідна роль у сфері реалізації людських цінностей, психолого-емоційного впливу на іншу особистість.

#### **Список використаних джерел**

1. Глузман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования : монография /А.В. Глузман. – К. : Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
2. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4.
3. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології : навчальний посібник / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К. : Просвіта; Пошуково-видавниче агентство «Книга пам'яті України», 2000. – 368 с.
4. Слоневська І.Б. Фундаментальні цінності у механізмі забезпечення цілісності суспільства / І.Б. Слоневська // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності. Збірник наукових праць. Київський державний лінгвістичний університет. Вип. 9. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 2002. – С.27-33.
5. Психолого-педагогічні засади формування особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою [Електронний ресурс]. – Режим доступу :[http://pidruchniki.ws/11900216/pedagogika/psihologoedagogichni\\_zasadi\\_formuvannya\\_osobistosti\\_studenta\\_maybutnogo\\_fahivtsya\\_vischoyu\\_osvitoju](http://pidruchniki.ws/11900216/pedagogika/psihologoedagogichni_zasadi_formuvannya_osobistosti_studenta_maybutnogo_fahivtsya_vischoyu_osvitoju)

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Gluzman A.V. Professyonal'no-pedagogicheskaja podgotovka studentov unyversyteta: teoryja yu opyt yssledovanyja :

- monografyja /A.V. Gluzman. – K. : Poyskovo-yzdatel'skoe agentstvo, 1998. – 252 s.
2. Matjushkyn A.M. Psyhologyeskaja struktura, dynamyka y razvutyje poznavatel'noj aktyvnosti / A.M. Matjushkyn // Voprosy psyhologyy. – 1982. – № 4.
  3. Nisimchuk A.S. Suchasni pedagogichni tehnologii': navchal'nyj posibnyk / A.S. Nisimchuk, O.S. Padalka, O.T. Shpak. – K. : Prosvita; Poshukovo-vydavnyche agentstvo «Knyga pam'jati Ukrai'ny», 2000. – 368 s.
  4. Slonevs'ka I.B. Fundamental'ni cinnosti u mehanizmi zabezpechennja cilisnosti suspil'stva / I.B. Slonevs'ka // Aktual'ni filosofsk'i ta kul'turologichni problemy suchasnosti. Zbirnyk naukovyh prac'. Kyi'vs'kyj derzhavnyj lingvistychnyj universytet. Vyp. 9. – K.: Vydavnychyj centr KDLU, 2002. – S.27-33.
  5. Psyhologo-pedagogichni zasady formuvannja osobystosti studenta jak majbutn'ogo fahivca z vyshhoju osvitoju [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu :[http://pidruchniki.ws/11900216/pedagogika/psihologoedagogichni\\_zasadi\\_formuvannya\\_osobystosti\\_studenta\\_maybutnogo\\_fahivtsya\\_vischoyu\\_osvitoju](http://pidruchniki.ws/11900216/pedagogika/psihologoedagogichni_zasadi_formuvannya_osobystosti_studenta_maybutnogo_fahivtsya_vischoyu_osvitoju).

**N.O. Vydolob. Current aspects of psychological student's personality formation in the educational process of higher educational pedagogical institution.** The paper envisages relevant aspects of psychological student's personality formation in the educational process of higher educational pedagogical institution in future careers involving personal liability for the content and results of psychological influence, competence of the decisions relating to the health and psychological status of patients. It is emphasized that in the educational process of future psychologists training in order to form personality traits one should keep improving the efficiency of the educational process, the timely detection of problems, challenges and conditions of individual personal development, interpersonal relationships correction of all participants of educational process, preventing deviations in individual development and behavior. This training is a system aimed primarily at individual work with a man in order to maximize detection of creative abilities and the conditions of their development, promoting healthy lifestyles, overcoming crisis situations in life and so on. The transformation of modern education provides the transition from authoritarian disciplinary model of learning to learner-oriented, based on the new teaching ethics, which changes the position of the students and teachers to communicate, determine the dominant form of educational communication dialogue, suggests new approaches to personal and professional formation of psychologist shape his professional paradigm of new requirements in the scope of personal values.



**Ke ywords:** interpersonal relationships, psychological comfort, moral and psychological climate, the educational process, psychological characteristics.

*Отримано: 7.12.2013 р.*

УДК 159.9:371.1

*А.В. Вознюк*

## **Взаємозв'язок між складовими особистісного компонента психологічної готовності керівників до управління педагогічними працівниками та характеристиками керівників**

**А.В.Вознюк.** Взаємозв'язок між складовими особистісного компонента психологічної готовності керівників до управління педагогічними працівниками та характеристиками керівників. У статті представлено результати дослідження взаємозв'язку між особливостями розвитку складових особистісного компонента психологічної готовності керівників до управління педагогічними працівниками та низкою їх соціально-демографічних й організаційно-професійних характеристик. Представлені дані статистично доводять, що індивідуально-особистісні характеристики керівників залежать від їх посади, рівня освіти, загального й управлінського стажу діяльності, а також від статі й віку керівників. Встановлено, що більша частина керівників освітніх організацій наголошує на важливості індивідуально-особистісних характеристик, які пов'язані зі ставленням керівників до процесу управління педагогічними працівниками в цілому.

**Ключові слова:** управління педагогічними працівниками, керівники освітніх організацій, особистісний компонент психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками.

**А.В.Вознюк.** Взаимосвязь между составляющими личностного компонента психологической готовности руководителей к управлению педагогическими работниками и характеристиками руководителей. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи между особенностями развития составляющих личностного компонента психологической готовности руководителей к управлению

педагогическими работниками и рядом их социально-демографических и организационно-профессиональных характеристик. Представленные данные статистически доказывают, что индивидуально-личностные характеристики руководителей зависят от их должности, уровня образования, общего и управленческого стажа деятельности, а также от пола и возраста руководителей. Установлено, что большая часть руководителей образовательных организаций отмечает важность индивидуально-личностных характеристик, которые связаны с отношением руководителей к процессу управления педагогическими работниками в целом.

**Ключевые слова:** управление педагогическими работниками, руководители образовательных организаций, личностный компонент психологической готовности руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками.

**Постановка проблеми.** Прогресивні зміни в суспільстві впливають не лише на загальні перспективи розвитку освіти, а й висувають принципово нові вимоги до всіх її структур, зокрема до керівника освітньої організації. Саме від керівника та його вдалого управління педагогічними працівниками залежить конкурентоспроможність освітньої організації на ринку освітніх послуг і забезпечення якості освіти. Отже, постає питання формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до ефективного управління педагогічними працівниками, зокрема особистісного компонента психологічної готовності.

На основі аналізу наукової літератури [2, с. 76] особистісний компонент психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками визначено нами як сукупність важливих індивідуально-особистісних характеристик керівників освітніх організацій, що спрямовані на ефективне здійснення процесу управління педагогічними працівниками в цілому та роботу з педагогічними працівниками.

У наших попередніх дослідженнях розкрито сутність та основні складові особистісного компоненту психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками [2, с. 71-79], визначено рівень розвитку складових особистісного компоненту психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками [3, с. 185-193] та ін.

Разом із тим, залишаються не розглянутими питання, які стосуються встановлення взаємозв'язку між соціально-демографічними й організаційно-професійними характеристиками керівників освітніх організацій та складовими особистісного компоненту психологічної готовності керівників до управління педагогічними працівниками.

**Мета статті** – визначити взаємозв’язок між особливостями розвитку складових особистісного компонента психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками та низкою їх соціально-демографічних й організаційно-професійних характеристик.

**Методика та організація дослідження.** Для дослідження взаємозв’язку між особливостями розвитку складових особистісного компонента психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками та низкою їх соціально-демографічних й організаційно-професійних характеристик була використана діагностична методика «Експрес-оцінка ефективності діяльності керівником» [4, с. 344-345], яка містила 30 складових. Дані складові нами було згруповано у дві групи, які пов’язані із ставленням керівників до процесу управління педагогічними працівниками в цілому та роботи з педагогічними працівниками.

Також необхідно відмітити, що кожна група складових індивідуально-особистісних характеристик керівників освітніх організацій розкривається через певні рівні розвитку психологічної готовності даних керівників до управління педагогічними працівниками, а саме:

«Базовий» рівень – керівники освітніх організацій, які здійснюють управління педагогічними працівниками переважно керуючись нормативно-правовими документами та чітким виконанням функціональних обов’язків.

«Ситуативно-стратегічний» рівень – керівники освітніх організацій, які під час управління педагогічними працівниками, в першу чергу, узгоджують різні форми взаємодії з педагогічними працівниками для успішної реалізації стратегічних завдань освітньої організації.

«Персоналізований» рівень – керівники освітніх організацій, які під час управління педагогічними працівниками віддають перевагу врахуванню професійних можливостей та інтересів педагогічного працівника з метою розвитку освітньої організації.

До індивідуально-особистісних характеристик, які пов’язані зі ставленням керівників освітніх організацій до процесу управління педагогічними працівниками в цілому, можна, на нашу думку, віднести такі:

– ставлення керівників освітніх організацій до процесу управління педагогічними працівниками в цілому на «базовому» рівні відображені складовими: «чітке розуміння і прийнят-

тя організаційних цілей», «послідовність у досягненні цілей», «високий рівень професіоналізму», «високий рівень соціальної відповідальності за задачі, що вирішуються», «наявність управлінських здібностей», «наявність самоконтролю»;

– ставлення керівників освітніх організацій до процесу управління педагогічними працівниками в цілому на «ситуативно-стратегічному» рівні представлені складовими: «вміння приймати управлінські рішення», «застосування ефективних стратегій у вирішенні управлінських задач», «наявність навичок ділового спілкування», «прагнення до отримання нової інформації», «наявність стратегічного мислення»;

– ставлення керівників освітніх організацій до процесу управління педагогічними працівниками в цілому на «персоналізованому» рівні розкриваються через складові: «прагнення до інновацій», «наявність креативності як творчого імпульсу», «здатність йти на ризик», «наявність позитивних соціальних установок», «прагнення до особистого зростання».

Індивідуально-особистісні характеристики, які відображають ставлення керівників освітніх організацій до роботи з педагогічними працівниками, представлена такими складовими:

– ставлення керівників освітніх організацій до роботи з педагогічними працівниками на «базовому» рівні відображені складовими: «вміння правильно організувати діяльність підлеглих», «вміння правильно здійснювати контроль за діями персоналу», «вміння керувати групою», «застосування ефективних стилів керівництва людьми»;

– ставлення керівників освітніх організацій до роботи з педагогічними працівниками на «ситуативно-стратегічному» рівні представлені складовими: «вміння користуватися авторитетом і владою», «прояв уваги до виконавців», «вміння створити психологічний клімат», «врахування думок виконавців», «вміння впливати на інших людей»;

– ставлення керівників освітніх організацій до роботи з педагогічними працівниками на «персоналізованому» рівні розкриваються через складові: «вміння позитивно мотивувати працівників», «гуманне ставлення до працівників», «вміння культурно себе поводити», «правильне ставлення до критики на свою адресу», «наявність емпатії».

Враховуючи особливості діяльності керівників освітніх організацій, нами було виділено основні характеристики: а) соціально-демографічні (стать, вік); організаційно-професійні (посада, рівень освіти, загальний стаж і стаж управлінської діяльності).

У цілому, для обрахунку отриманих показників, було використано якісні та кількісні методи: контент-аналіз для якісного аналізу відповідей опитуваних, методи описової статистики (програма SPSS (версія 13.0.) [1].

Дослідження проводилося на базі обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти на курсах підвищення кваліфікації серед керівників освітніх організацій протягом 2012–2013 навчального року. Вибірку склали приблизно 1100 керівників освітніх організацій.

**Результати дослідження та їх обговорення.** Розглянемо по-слідовно взаємозв'язок між особливостями розвитку складових особистісного компонента психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками та низкою соціально-демографічних й організаційно-професійних характеристик.

За результатами дослідження було встановлено статично значущі відмінності ( $p < 0,01$ ;  $p < 0,00$ ) за двома складовими особистісного компонента психологічної готовності керівників до управління педагогічними працівниками *та їх статтю*. Так, керівники-жінки випереджають керівників-чоловіків за складовою «організація діяльності підлеглих» (54,3% проти 41,2%). Це підтверджує нашу гіпотезу про те, що більшість керівників-жінок займають посаду заступника керівника освітньої організації, і тому у їх функціональні обов'язки входить робота за вищезазначеним напрямом. У свою чергу, керівники-чоловіки випереджають керівників-жінок за складовою «наявність самоконтролю» (31,0% проти 21,2%). Це дозволяє зробити припущення про те, що керівники-чоловіки, порівняно з керівниками-жінками, у більшій мірі дотримуються чіткого виконання поставлених завдань, не відволікаючись на різні непередбачені обставини.

У процесі дослідження взаємозв'язку *віку керівників освітніх організацій* та рівня розвитку складових особистісного компонента психологічної готовності до управління педагогічними працівниками були виділені чотири вікові групи керівників освітніх організацій: 1) до 30 років; 2) 31–40 років; 3) 41–50 років; 4) більше 50 років.

За результатами дослідження було встановлено статистично значущі відмінності ( $p < 0,05$ ;  $p < 0,01$ ;  $p < 0,00$ ) між дванадцятьма складовими особистісного компонента психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками та їх віком.

Так, аналіз статистично значущих відмінностей показав, що керівники освітніх організацій четвертої вікової групи (більше 50 років) випереджають інші вікові групи за п'ятьма складовими такими, як «чітке розуміння і прийняття організаційних цілей» (91,2%), «послідовність у досягненні цілей» (77,6%), «високий рівень професіоналізму» (71,7%), «організація діяльності підлеглих» (53,7%), «вміння керувати групою» (49,8%). Це дозволяє зробити припущення про те, що, з одного боку, дані керівники мають великий досвід управлінської діяльності, а з другого – керівники налагоджують спільну роботу з педагогічними працівниками за рахунок розробленого стратегічного та тактичного планування, розподілу функціональних обов'язків підлеглих і встановлення чітких термінів виконання.

Керівники освітніх організацій другої вікової групи (31–40 років) випереджають за шістьма складовими, зокрема: «прагненням до отримання нової інформації» (55,3%), «прагненням до особистого зростання» (48,3%), «прагненням до інновацій» (57,8%), «застосування ефективних стратегій у вирішенні управлінських завдань» (39,6%), «здатністю до ризику» (47,0%), «вмінням позитивно мотивувати працівників» (27,0%). Такі дані, на нашу думку, можуть свідчити про те, що керівники освітніх організацій другої вікової групи найбільше усвідомлюють значущість запровадження інноваційних форм і методів управління педагогічними працівниками через власне особистісно-професійне вдосконалення та вміння аргументовано доносити власну позицію педагогічним працівникам, зацікавивши їх у реалізації визначених стратегічних завдань освітньої організації.

Також доречно відмітити той факт, що керівники освітніх організацій першої вікової групи (до 30 років) випереджають інші вікові групи лише за складовою «високий рівень соціальної відповідальності за завдання, що вирішуються» (92,2%). Це дозволяє зробити припущення про те, що, з одного боку, дані керівники розуміють ступінь відповідальності за прийняття управлінських рішень, а з другого – керівники хочуть встановити ступінь довіри у педагогічних працівників до їх рівня компетентності.

У процесі дослідження взаємозв'язку *посади керівників освітніх організацій* та рівня розвитку складових особистісного компоненту психологічної готовності до управління педагогічними працівниками були виділені дві групи респондентів: 1) керівники; 2) заступники керівників.

За результатами дослідження було встановлено статистично значущі відмінності ( $p < 0,05$ ;  $p < 0,01$ ;  $p < 0,00$ ) між десятима

складовими особистісного компонента психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками та їх посадою.

З'ясувалося, що керівники випереджають заступників керівників за складовими: «прийняття управлінських рішень» (64,4% проти 42,2%), «стратегічне мислення» (55,6% проти 49,2%), «високий рівень соціальної відповідальності за завдання, що вирішуються» (53,5% проти 45,8%), «прагнення до інновацій» (34,0% проти 23,1%), «застосування ефективних стратегій у вирішенні управлінських завдань» (33,0% проти 18,9%), «здатність до ризику» (25,7% проти 15,3%). Це підтверджує нашу гіпотезу про те, що керівники згідно своїх функціональних обов'язків, відчувають відповідальність за стратегію розвитку освітньої організації та створення її позитивного іміджу.

У свою чергу, заступники керівників випереджають керівників за такими складовими: «організація діяльності підлеглих» (57,1% проти 45,1%), «вміння керувати групою» (40,8% проти 34,7%), «вміння створювати нормальний психологічний клімат» (31,7% проти 20,3%), «вміння позитивно мотивувати працівників» (18,7% проти 14,9%). Це також дозволяє висунути припущення про те, що заступники керівників відповідно до функціональних обов'язків щодо роботи з персоналом, розуміють важливість у створенні сприятливих умов для реалізації професійних інтересів педагогічних працівників та активізації їх до професійного вдосконалення.

У процесі дослідження взаємозв'язку *рівня освіти керівників освітніх організацій* та рівня розвитку складових особистісного компонента психологічної готовності до управління педагогічними працівниками респонденти були об'єднані у дві групи: 1) керівники з загальнопедагогічною освітою; 2) керівники з менеджерсько-управлінською освітою.

За результатами дослідження було встановлено статистично значущі відмінності ( $p < 0,05$ ) між чотирма складовими особистісного компонента психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками та їх рівнем освіти.

Так, керівники з менеджерсько-управлінською освітою випереджають керівників із загальнопедагогічною освітою за такими складовими «наявність навичок ділового спілкування» (55,2% проти 42,8%), «прагнення до інновацій» (43,1% проти 28,0%), «застосування ефективних стратегій у вирішенні управлінських завдань» (37,9% проти 25,6%), «здатність до ризику»



(37,9% проти 19,8%). Отже, результати дослідження показують, що керівники освітніх організацій, які мають менеджерсько-управлінську освіту, з одного боку, здійснюють процес управління педагогічними працівниками на професійному рівні, а з другого – готові до запровадження інноваційних технологій освіти, здатні вести відкритий діалог з підлеглими та співпрацювати з ними на основі партнерства й паритетності.

У процесі дослідження взаємозв'язку *загального стажу керівників освітніх організацій* та рівня розвитку складових особистісного компонента психологічної готовності до управління педагогічними працівниками були виділені три групи керівників освітніх організацій: 1) до 10 років; 2) від 10 до 20 років; 3) більше 20 років.

За результатами дослідження було встановлено статистично значущі відмінності ( $p < 0,05$ ;  $p < 0,01$ ;  $p < 0,00$ ) між десятима складовими особистісного компонента психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками та їх загальним стажем.

Так, аналіз статистично значущих відмінностей показав, що складові «чітке розуміння і прийняття організаційних цілей» (90,3%), «послідовність у досягненні цілей» (80,4%), «високий рівень професіоналізму» (74,5%), «організація діяльності підлеглих» (53,7%), «вміння керувати групою» (45,3%), «наявність управлінських здібностей» (27,5%) найбільше виражені у керівників освітніх організацій із загальним стажем більше 20 років.

У той час, складові «прагнення до отримання нової інформації» (51,8%), «прагнення до інновацій» (65,5%), «здатність до ризику» (50,0%), «вміння позитивно мотивувати працівників» (32,3%) найбільше виражені у керівників освітніх організацій із загальним стажем від 10 до 20 років.

Такі дані, на нашу думку, можуть свідчити про те, що третя група керівників освітніх організацій (більше 20 років) здійснює управління педагогічними працівниками в межах своїх функціональних обов'язків, переважно керується нормативно-правовими документами, а друга група керівників освітніх організацій (10–20 років), відчуваючи конкуренцію з боку колег, готові до самоствердження та брати на себе відповідальність запроваджувати інновації в освітню організацію.

У процесі дослідження взаємозв'язку *стажу управлінської діяльності керівників освітніх організацій* та рівня розвитку складових особистісного компонента психологічної готовності до управління педагогічними працівниками були виділені чоти-

ри групи керівників освітніх організацій: 1) до 5 років; 2) від 5 до 10 років; 3) від 10 до 15 років; 4) більше 15 років.

За результатами дослідження було встановлено статистично значущі відмінності ( $p < 0,05$ ;  $p < 0,01$ ;  $p < 0,00$ ) між дванадцятьма складовими особистісного компонента психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками та стажем їх управлінської діяльності.

Розглядаючи дані складові, можна констатувати те, що керівники освітніх організацій четвертої групи зі стажем управлінської діяльності (більше 15 років) випереджають інші групи за чотирма складовими, такими як «чітке розуміння і прийняття організаційних цілей» (93,1%), «послідовність у досягненні цілей» (84,7%), «високий рівень професіоналізму» (80,9%), «вміння керувати групою» (56,5%).

Водночас, керівники освітніх організацій другої групи із стажем управлінської діяльності (5–10 років) випереджають інші групи за шістьма складовими, зокрема: «наявність навичок ділового спілкування» (55,2%), «прагнення до особистого зростання» (75,3%), «прагнення до інновацій» (48,0%), «застосування ефективних стратегій у вирішенні управлінських завдань» (48,5%), «здатність до ризику» (34,3%), «вміння позитивно мотивувати працівників» (27,1%). Це дозволяє зробити припущення про те, що дані керівники, детально співставивши спроможність навчального закладу в цілому (наприклад, матеріально-технічна база, місце знаходження навчального закладу, навчальний заклад за кількістю учнів тощо) з контингентом педагогічних працівників (наприклад, професійна освіта, професійні можливості, особистісні інтереси тощо), готові визначати стратегію розвитку освітньої організації та запроваджувати новітні технології освіти.

Також доречно відмітити той факт, що керівники освітніх організацій першої групи зі стажем управлінської діяльності (до 5 років) та другої групи зі стажем управлінської діяльності (5–10 років) однаково наголошують на важливості такої складової, як «прагнення до отримання нової інформації» (54,7%). Такі дані, на нашу думку, можуть свідчити про те, що, з одного боку, дані керівники відчують важливість отримувати сучасну інформацію з усіх рівнів для чіткого виконання функціональних доручень, а з другого – керівники прагнуть вивчати передовий управлінський досвід та інноваційні технології освіти з метою визначення стратегії розвитку освітньої організації.

У свою чергу, керівники освітніх організацій першої групи із стажем управлінської діяльності (до 5 років) виокремлюють

складову «високий рівень соціальної відповідальності за завдання, що вирішуються» (55,9%). Це може свідчити про те, що новопризначені керівники освітніх організацій усвідомлюють важливість в повній мірі відповідати займаній посаді.

**Висновки.** Отже, на основі дослідження взаємозв'язку між особливостями розвитку складових особистісного компонента психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками та низкою їх соціально-демографічних й організаційно-професійних характеристик були виявлені деякі тенденції.

Більша частина керівників освітніх організацій наголошує на важливості індивідуально-особистісних характеристик, які пов'язані зі ставленням керівників до процесу управління педагогічними працівниками в цілому. Так, керівники освітніх організацій старшого віку та більшим загальним й управлінським стажем діяльності знаходяться на «базовому» рівні щодо процесу управління педагогічними працівниками в цілому («чітке розуміння і прийняття організаційних цілей», «послідовність у досягненні цілей», «високий рівень професіоналізму») та роботи з педагогічними працівниками («організація діяльності підлеглих», «вміння керувати групою»). Керівники освітніх організацій, які мають менеджерсько-управлінську освіту та загальний стаж (10–20 років) й стаж управлінської діяльності (5–10 років) переважно знаходяться на «ситуативно-стратегічному» рівні («наявність навичок ділового спілкування», «застосування ефективних стратегій у вирішенні управлінських завдань», «прагнення до отримання нової інформації») та «персоналізованому» рівні («прагнення до інновацій», «здатність до ризику») щодо процесу управління педагогічними працівниками в цілому. Лише незначна частина заступників керівників, які мають загальний стаж (10–20 років) й стаж управлінської діяльності (5–10 років) знаходяться на «персоналізованому» рівні щодо роботи з педагогічними працівниками («вміння позитивно мотивувати працівників»).

#### Список використаних джерел

1. Бююль А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль. – СПб. : ДиаСофтЮП, 2002. – 608 с.
2. Вознюк А. В. Сутність та основні компоненти психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками / А. В. Вознюк // Теоретичні і

- прикладні проблеми психології. – Луганськ: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – № 3 (29). – С. 71-79.
3. Вознюк А. В. Личностный компонент психологической готовности руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками: содержание, комплекс диагностических методик, уровень развития / А. В. Вознюк // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения : сборник материалов XXXIII Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. Часть 2 / Под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск : Издательство ЦРНС, 2013. – С. 185-193.
  4. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп/ Н. П. Фетискин, В.В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., Изд-во Института психотерапии. 2002. – 490 с.

#### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bjujul' A. SPSS: iskusstvo obrabotki informacii. Analiz statisticheskikh dannyh i vosstanovlenie skrytyh zakonornostej / A. Bjujul' . – SPb. : DiaSoftJuP, 2002. – 608 s.
2. Voznjuk A. V. Sutnist' ta osnovni komponenti psihologichnoi gotovnosti kerivnikov osvithnih organizacij do upravlinnja pedagogichnimi pracivnikami / A. V. Voznjuk // Teoretichni i prikladni problemi psihologii. – Lugans'k: vid-vo SNU im. V. Dalja, 2012. – № 3 (29). – S. 71-79.
3. Voznjuk A. V. Lichnostnyj komponent psihologicheskoi gotovnosti rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij k upravleniju pedagogicheskimi rabotnikami: sodержanie, kompleks diagnosticheskikh metodik, uroven' razvitija / A. V. Voznjuk // Psihologija i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primenenija : sbornik materialov XXXIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii: v 2-h chastjah. Chast' 2 / Pod obshh. red. S. S. Chernova. – Novosibirsk : Izdatel'stvo CRNS, 2013. – S. 185-193.
4. Fetiskin N. P. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp/ N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manujlov. – M.: Izd-vo Instituta psihoterapii. 2002. – 490 s.

**A.V. Vozniuk. The correlation between the constituents of personality's component of directors' psychological readiness to control teachers and characteristics of directors.** This paper presents the results of investigation of the correlation between the features of development of constituents of personality's component of psychological readiness of heads at edu-

cational institutions to control teachers and a number of leaders' social and demographic, organizational and professional characteristics. A diagnostic method «Express assessment of the effectiveness of the head» containing 30 components was used. These components were grouped into two groups that are associated with the attitude of heads of educational institutions to organization of the process of management of teaching staff as a whole and work with educators. Each group of managers' components of individual and personal characteristics was revealed through certain levels of psychological readiness of heads at management of teaching staff: «basic», «situational-strategic», «personalized.» The results statistically demonstrate that heads' individual and personal characteristics depend on their positions, general and administrative experience activities, as well as the sex and age of the managers. Most of the leaders of educational organizations stressed the importance of individual and personal characteristics that are associated with the heads' attitude to the organization of management of teaching staff as a whole.

**Key words:** management on teachers, heads of educational institutions, personality's component of psychological readiness of heads of educational institutions for the management on teachers.

*Отримано: 12.12.2013 р.*

УДК 159.9.343.95

*І.І. Газда*

## **Психологічні складові професійної надійності працівників органів внутрішніх справ**

**І.І. Газда. Психологічні складові професійної надійності працівників органів внутрішніх справ.** У статті зроблено аналіз психологічних складових професійної надійності, визначено три рівні становлення професійної надійності, обґрунтовано завдання психологічної підготовки працівника органів внутрішніх справ. Професійна надійність персоналу органів внутрішніх справ – це його готовність діяти відповідно до устояної системи, моральних еталонів у різноманітних ситуаціях взаємодії з мінімальними витратами для здоров'я. Аналіз стану досліджуваної проблеми свідчить про недостатність розробки проблеми професійної надійності діяльності особистості в системі становлення майбутнього фахівця, яка відображає систему правоохоронної діяльності, що має особливе нормативне закріплення. Відповідно існує потреба роз-

робки спеціальної системи формування та прогнозування професійної надійності правоохоронної діяльності.

**Ключові слова:** професійна надійність, функціональна надійність, психологічне забезпечення, помилковість дії, професійно-психологічна підготовка.

**И.И. Газда. Психологические составляющие профессиональной надёжности работников органов внутренних дел.** В статье сделан анализ психологических составляющих профессиональной надёжности, определены три уровня становления профессиональной надёжности, обоснованы задачи психологической подготовки работника органов внутренних дел. Анализ состояния исследуемой проблемы свидетельствует о недостаточности разработки проблемы профессиональной надёжности деятельности личности в системе становления будущего специалиста, которая отражает систему правоохранительной деятельности, имеет особое нормативное закрепление, и существует необходимость разработки специальной системы формирования и прогнозирования профессиональной надёжности правоохранительной деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная надёжность, функциональная надёжность, психологическое обеспечение, ошибочность действия, профессионально-психологическая подготовка .

**Постановка проблеми.** Загальний аналіз науково-психологічних джерел свідчить про те, що проблема професійної надійності знайшла свій науковий статус порівняно недавно – у середині ХХ століття. Сьогодні в Україні відбуваються перетворення спрямовані на посилення ефективності правоохоронної та правозастосовної практики. Її успішність залежить від становлення системи виховної, соціально-психологічної роботи зі студентами і курсантами та її подальший розвиток. Сучасний етап в цілому можна охарактеризувати як еволюційний, який, проте, викликає певне занепокоєння.

Так, серед студентів та курсантів внутрішніх справ трапляються випадки вчинення злочинів, порушень службової дисципліни, а також надмірне вживання алкоголю, безкультурність, брутальність при взаємодії з однокласниками чи педагогічним складом викладачів. Це вияви не тільки об'єктивно-складного становища в органах внутрішніх справ у цілому, але й прогалини в доборі, психологічному супроводі, професійній підготовці, професійній надійності та вихованні майбутніх працівників органів внутрішніх справ. Виникає потреба у формуванні професійної надійності цих працівників, що складається як з професійних знань та вмінь, так і з їх психологічних характеристик.

Р. Макаров визначає поняття професійної надійності як вірогідність того, що співробітник виконуватиме свої професійні

функції в оптимальному режимі в заданий час в екстремальних умовах діяльності [4, с. 136]. Складовими професійної надійності є професійні знання, навички, уміння; стійкість до екстремальних чинників діяльності; високий рівень загальної професійної працездатності; психологічна готовність до професійної діяльності [8, с. 34].

На нашу думку, така складова професійної надійності працівників ОВС як стійкість до екстремальних чинників діяльності зумовлена їх індивідуально-типологічними та особистісними рисами, серед яких визначальне місце займає стресостійкість, властивості нервової системи, волява саморегуляція, організаційні та комунікативні вміння.

Окрім того, провідну роль у формуванні професійної надійності відіграє мотивація професійної діяльності співробітників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розглядаючи хронологію виникнення терміна «надійність» для характеристики функціонування різних аспектів психіки людини, Г.С. Нікіфоров [6] відзначає, що вже у філософських трактатах XVII- XVIII століть цей термін неодноразово використовувався, але жоден з авторів спеціально його не пояснював.

Різним аспектам проблеми професійної надійності фахівців екстремального профілю присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема В.Г. Андросюка, Л.М. Балабанової, О.М. Бандурки, С.П. Бочарової, В.О. Лефтерова, В.С. Медведєва, В.В. Рибалки, В.М. Синьова, В.О.Татенка, О. В. Тімченка, Г.О. Юхновця, С.І. Яковенка та інших. Аналіз цих та інших наукових праць в галузі екстремальної юридичної психології та психології діяльності в особливих умовах показує, що досі окремо комплексно важливі проблеми психологічного забезпечення професійної та функціональної надійності фахівців екстремального профілю не були предметом спеціального теоретичного вивчення та узагальнення; у наукових дослідженнях висвітлювались лише окремі її елементи (М.Г.Логачов, 2001; О. В.Тімченко, 2003).

Теоретичний аналіз психологічної літератури виявив такий напрям як дослідження правоохоронної діяльності. Проте він розробляється досі фрагментарно (слідчі працівники – В. Л. Васильєв, офіцери внутрішніх військ МВС – В. І. Хальзов, працівники ОВС – С.П. Безносів, О.Т. Іваніцький, В.С. Олейников, О.О. Сапарін та інші), що не дозволяє цілісно представити сутність і зміст професійної надійності працівників правоохоронної діяльності. Виникає практична і теоретична потреба в розробці даної проблеми [9, с. 67].



**Мета нашої статті** – охарактеризувати складові професійної надійності працівників органів внутрішніх справ.

**Виклад основного матеріалу.** Працівники органів внутрішніх справ виконують широке коло завдань та функцій щодо забезпечення правопорядку, захисту прав і свобод громадян, попередження і припинення правопорушень, тому від удосконалення їх правоохоронної діяльності значною мірою залежить зміцнення законності і правопорядку в країні.

Сьогодні в блоці міліції громадської безпеки діють: спеціальний підрозділ судової міліції «Грифон», підрозділ міліції швидкого реагування «Беркут», окремий спеціалізований батальйон ДПС особливого призначення «Кобра» при УДАІ МВС України, у структурі Департаменту ДСО при МВС України створений спеціальний підрозділ міліції охорони «Титан». У структурі Головного управління по боротьбі з організованою злочинністю діє відділ швидкого реагування та проведення спеціальних операцій «Сокіл» [1, с. 18].

У своїй діяльності підрозділи МВС України керуються Конституцією України, Законами України «Про міліцію», «Про статус суддів», «Про державний захист працівників суду і правоохоронних органів», «Про забезпечення безпеки осіб, які беруть участь у кримінальному судочинстві», «Про оперативно-розшукову діяльність», «Про судоустрій України», «Про дорожній рух», Указами Президента «Про заходи щодо забезпечення безперешкодного і безпечного проїзду автомобілів з особами, які охороняються», «Про заходи щодо подальшого зміцнення правопорядку, прав і свобод громадян», постановами Кабінету Міністрів України, нормативно-правовими актами Верховної Ради України та МВС України, а також відповідними положеннями про спеціальні підрозділи міліції.

Найважливішу роль у системі законодавчих актів, які регулюють діяльність спеціальних підрозділів міліції, відіграє Закон України «Про міліцію». Незважаючи на те, що цей Закон багато в чому потребує удосконалення, він, в основному, досить повно закріпив права й обов'язки працівників цих спецпідрозділів, що дозволяє виконувати покладені на них завдання та функції.

Основу професійної надійності особового складу ОВС України складають, щонайменше, три рівні:

- психофізіологічний (працездатність, здоров'я);
- соціально-психологічний (усталеність, сумісність, справцьованість);

- соціально-моральний (сформованість системи моральних цінностей) [3, с. 76].

Професійна надійність персоналу органів внутрішніх справ – це його готовність діяти відповідно до устояної системи, моральних еталонів у різноманітних ситуаціях взаємодії з мінімальними витратами для здоров'я. Тому, слід зазначити, що потрібно вміло, якісно і розумно підбирати кандидатів. Для цього в основу системи психологічного забезпечення покладено такі принципи:

- науковості – полягає у науковому обґрунтуванні застосовуваних форм, методів та засобів;
- комплексності – передбачає взаємозв'язок і взаємодоповнення різних форм та методів роботи, об'єднаних спільною метою;
- юридичної правомірності – має здійснюватися відповідно до положень чинного законодавства та вимог нормативно-правових актів МВС України;
- об'єктивності – вимагає застосування наукових психологічних методик із високим рівнем надійності, відповідної кваліфікації та неупередженості психологів-практиків;
- гуманізму – спрямовується на профілактику, передбачення і запобігання негативним наслідкам дії небезпечних чинників службової діяльності.

Психологічне забезпечення має такі напрями:

- професійний психологічний відбір (комплекс заходів, який забезпечує визначення відповідності індивідуально-психологічних властивостей курсанта вимогам професійної надійності, спрямованих на підвищення якості комплектування особовим складом практичних навичок у навчальних закладах системи органів внутрішніх справ);
- психологічне супроводження проходження служби в ОВС;
- професійно-психологічна підготовка;
- психологічна підтримка оперативно-службових заходів.

Оцінним чинником ступеня професійної надійності повинні виступати помилкові дії особового складу підрозділів МВС України в ході виконання задач оперативно-службової та оперативно-бойової діяльності. Ціна помилки професіонала силових структур держави є незмірно вищою, ніж ціна помилки представника будь-якої цивільної професії. От чому в сучасних умовах вкрай необхідно вивчення посилкових дій особового складу підрозділів МВС України із метою прогнозування форми поведінки конкретного спеціаліста при дії в умовах стрес-факторів ризиконебез-

печної обстановки і створення на цій основі комп'ютеризованого банку даних на професіоналів, спроможних успішно виконати складну урядову задачу.

Для створення такого банку даних в межах Міністерства внутрішніх справ необхідно виділити сукупність ознак, що характеризують види помилок особового складу спеціальних підрозділів МВС України і умови їхнього прояву в практичній діяльності, причини виникнення, наслідки, а також інші чинники, які відбивають різні рівні аналізу помилок даної міліцейської спеціальності і формують конкретну структуру їхньої кваліфікації.

Багатомірність аналізу і класифікації помилок обумовлюється, на наш погляд, двома причинами:

- по-перше, поглядом, що стверджується в останні роки, на помилку як на результат порушення діяльності і предмет вивчення тих процесів, що регулюють діяльність і в деяких випадках призводять до появи негативних (помилкових) результатів;
- по-друге, виникнення помилок у фаховій діяльності особового складу спеціальних підрозділів МВС України є, як правило, результатом не тільки порушення встановлених нормативно-правовими актами вимог до даної професії, але й прояву, взаємодії професійних, психологічних, фізіологічних і інших компонентів забезпечення як усєї діяльності, так і окремих оперативно-розшукових дій.

Основою для практичного вивчення професійної надійності особового складу спеціальних підрозділів МВС України повинна служити класифікація й аналіз помилок за ознаками їхнього прояву в зовнішній структурі діяльності з погляду конкретного виду оперативно-службової задачі, етапу й умов її виконання, режиму діяльності і порушень у порядку, послідовності й кінцевому результаті її виконання.

Для обґрунтування рекомендацій щодо підвищення рівня професійної надійності особового складу підрозділів важливе значення, на наш погляд, будуть мати вивчення і класифікація помилок за ознаками їхнього прояву і внутрішньою структурою діяльності. Систематизація помилок за даною ознакою повинна передбачати їхній розподіл у зв'язку зі змінами в спрямованості особистості, а також у функціонуванні пізнавальних процесів і психомоторики.

З огляду внутрішньої структури діяльності певну складність особливо в практичному плані являє розмежування помилки та її причини. Розходження в трактуванні понять причиннос-

ті помилок, однобічний погляд на працівника міліції (або його безпосереднього керівника) як головного «джерела» і «винуватця» виникнення помилок, повільне впровадження в практику роботи кадрових органів, служб психологічного забезпечення й внутрішньої безпеки принципів системного вивчення причин помилкових дій, істотно утруднюють роботу зі створення і впровадження новітніх ефективних психотехнологій для їхньої профілактики.

На наш погляд, сьогодні необхідна, у першу чергу, розробка концепції причинності помилкових дій особового складу підрозділів МВС України і методів, за допомогою яких зацікавлені служби зможуть встановлювати стосунки між умовами виникнення помилок і їхнім характером, з одного боку, і психологічними закономірностями функціонування людини в даних обставинах – з другого. Помилка міліціонера повинна розглядатися не тільки як причина погіршення професійної діяльності або виникнення складної ситуації, але і як наслідок певних професійних якостей, особливостей психічних, фізіологічних і інших функцій, що виявляються в даних умовах. Такий підхід дозволить не просто констатувати причину конкретної помилки, а оцінити її як випадковий або закономірний прояв функціональних можливостей, що властиві конкретному працівнику міліції чи повній категорії осіб конкретного підрозділу Міністерства внутрішніх справ України.

Оцінку професійної надійності фахівця доцільно проводити з урахуванням як індивідуальних особливостей конкретної людини, так і групових характеристик контингенту спеціалістів певного виду діяльності в межах спеціального підрозділу Міністерства внутрішніх справ України.

За сполученням даних компонентів (індивідуального і групового) можна визначити час і місце виникнення, особливості розвитку й наслідок порушень у професійній діяльності особового складу спеціальних підрозділів МВС України. При цьому можна також провести й класифікацію причин:

- головна причина порушень у професійній діяльності працівника органів внутрішніх справ України;
- безпосередня причина порушень у професійній діяльності працівника міліції;
- провокуюча причина порушень у професійній діяльності міліціонера підрозділу МВС України;
- супутня причина порушень у професійній діяльності працівника міліції.

Вплив групових характеристик на професійну надійність визначається конкретною взаємодією особового складу органів внутрішніх справ із цілями праці, реалізованими в понятійній формі, процесами й умовами праці.

Вплив індивідуальних особливостей на професійну надійність можна спостерігати тільки в конкретних умовах взаємодії особового складу підрозділів МВС України з об'єктом професійного інтересу або колегами по службі при наявності, розвитку, прояві несприятливих індивідуальних особливостей, професійно значущих для конкретного виду діяльності якостей і функцій.

Причиною помилкових дій може бути прояв якоїсь конкретної несприятливої індивідуальної характеристики правоохоронця або, що значно частіше, певної їхньої сукупності. Проте, практичним психологам не завжди видається можливим з упевненістю говорити про безпосередній зв'язок помилок із несприятливими психологічними якостями, тому що їхні показники піддаються певній корекції в процесі професійно-психологічної підготовки особового складу спеціальних підрозділів МВС України.

Професійно-психологічна підготовка – це цілеспрямований процес формування та розвитку особистісних якостей і властивостей майбутніх працівників ОВС. Основними завданнями психологічної підготовки є:

- формування впевненості в собі;
- формування психологічної стійкості;
- тренування вмінь і навичок виконання професійних дій та навичок управління своїми емоційними станами;
- виховання гармонійно розвинених вольових якостей (цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, сміливість);
- розвиток якостей «психологічної надійності» (витривалості, перенапруження, невдач та труднощів);
- тренування професійно значущих якостей (професійної спостережливості, пам'яті, мислення та ін.) [10, с. 152].

Результатом психологічної підготовки є психологічна підготовленість, яка складається із:

- загальної психологічної культури;
- професійно-психологічної підготовленості, що у свою чергу, представлена професійно-психологічною витривалістю, та професійно розвиненими психологічними якостями і властивостями.

Тому структура психологічної підготовки повинна бути представлена:

- загальною психологічною підготовкою – формування базисних соціально-етичних якостей, професійних цілей і цінностей культури, що передбачає вміння розв’язувати професійні завдання з урахуванням їх психологічних аспектів, повагу до людини, орієнтацію на розуміння її психології, прагнення до наукового вивчення психологічних аспектів життєвих ситуацій;
- професійно (спеціальною) психологічною підготовкою – розвиток і тренування якостей, необхідних для конкретної службової діяльності.

Якщо поняття професійної надійності характеризує міліціонера за кінцевим результатом його оперативно-службової діяльності, то поняття функціональної надійності відображає функціональну забезпеченість цієї діяльності і визначає ступінь усталеності й адекватності реактивності організму в конкретних умовах оперативно-службової діяльності.

Складність аналізованої проблеми виявляється в тому, що в реальних ситуаціях стан працівника міліції визначається одночасним впливом цілого ряду як пов’язаних між собою, так і незалежних стрес-факторів оперативно-службової діяльності.

Говорити про існування простих залежностей при взаємодії декількох стрес-факторів оперативно-службової діяльності навіть у спрощених, «звичайних» умовах недоречно.

Отже, вивчення індивідуальних особливостей, які визначають індивідуальні поведінкові реакції і психічні стани, що впливають на ефективність і надійність діяльності особового складу підрозділів МВС України, сьогодні є одним з пріоритетних напрямків розвитку юридичної психології.

**Висновки.** На основі аналізу науково-психологічної літератури виявлено, що в загальному розумінні поняття «професійна надійність» відображає безпомилковість виконання особистістю професійних обов’язків (функцій) протягом необхідного часу та при заданих умовах діяльності. Досягнення безпомилкового і своєчасного виконання дій та діяльності в цілому є результатом нормального, здорового функціонування різних підсистем організму і психіки людини. Джерела психічної ненадійності можуть бути пов’язані з: помилками у відбуванні тих чи інших психічних процесів; поширеннями в саморегуляції психічних станів; недостатнім вираженням певних рис особистості.

Професійна надійність характеризує фахівця підрозділу МВС України за кінцевим результатом його оперативно-служ-

бової діяльності. Складність аналізованої проблеми виявляється в тому, що в реальних ситуаціях стан міліціонера визначається одночасним впливом цілому ряду як пов'язаних між собою, так і незалежних стрес-факторів оперативно-службової діяльності.

Аналіз стану досліджуваної проблеми свідчить про недостатність розробки проблеми професійної надійності діяльності особистості в системі становлення майбутнього фахівця, яка відображає систему правоохоронної діяльності, що має особливе нормативне закріплення, і існує потреба розробки спеціальної системи формування та прогнозування професійної надійності правоохоронної діяльності.

### **Список використаних джерел**

1. Євсюков О.П. Психологічне прогнозування надійності діяльності працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України: [монографія] / О. П.Євсюков, О. В. Тімченко. – Харків: УЦЗУ, 2007. – 288 с.
2. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. – М.: МГУ, 1987. – 342 с.
3. Крылов А.А. Системный подход как основа исследований по инженерной психологии и психологии труда / А.А. Крылов // Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда. – М., 1974. – 256 с.
4. Лебедева С.Ю. Психологічне забезпечення професійної та функціональної надійності фахівців снайперських груп спеціальних підрозділів МВС України: Монографія/ С.Ю. Лебедева, О.В. Тімченко. – Харків: Видавництво ХНАДУ, 2005. – 326 с.
5. Марищук В.Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В.Л. Марищук, В.И. Евдокимов. – СПб.: Питер, 2001. – 260 с.
6. Никифоров Г.С. Надежность профессиональной деятельности / Г.С. Никифоров – СПб.: СПбУ, 1996. – 254 с.
7. Поярков С.Ю. Педагогические условия формирования профессиональной надежности правоохранительной деятельности сотрудников ОВД / С.Ю. Поярков // Социально-правовые и психологические основы деятельности органов внутренних дел и внутренних войск МВД России: проблемы теории и практики. Материалы международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 20-21 марта 1997 г. Ч.6 / общ. ред. О.М. Латышева, В.П. Сальникова. –



- СПб.: Санкт-Петербургская академия МВД России, 1997. – С. 109-116.
8. Професійна психологія в органах внутрішніх справ: Курс лекцій / В.Г. Андросюк, Л.І. Казміренко, Г.О. Юхновець, В.С. Медведєв. – К: УАВС МВС України, 1995. – 111 с.
  9. Рыбников В.Ю. Психологическая совместимость специалистов экстремального профиля / В.Ю. Рыбников, А.М. Никифоров, В.М. Вавилов. – СПб.: Спб УниВД, 2001. – С. 67.
  10. Шадриков В.Д. Приёмы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 184 с.
  11. Ядов Н.В. Динамика диспозиций личности в процессе производственной адаптации / Н.В. Ядов – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. – 206 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Jevsjukov O.P. Psychologichne prognozuvannja nadijnosti dijal'nosti pracivnykiv avarijno-rjatuval'nyh pidrozdiliv MNS Ukrainy: [monografija] / O. P. Jevsjukov, O. V. Timchenko. – Harkiv: UCZU, 2007. – 288 s.
2. Ivanova E.M. Osnovy psihologicheskogo izuchenija professional'noj dejatel'nosti / E.M. Ivanova. – M.: MGU, 1987. – 342 s.
3. Krylov A.A. Sistemnyj podhod kak osnova issledovanij po inzhenernoj psihologii i psihologii truda / A.A. Krilov // Metodologija issledovanij po inzhenernoj psihologii i psihologii truda. – M., 1974. – 256 s.
4. Ljebjedjeva C.Ju. Psychologichne zabezpečennja profesijnoi' ta funkcional'noi' nadijnosti fahivciv snajpers'kyh grup special'nyh pidrozdiliv MVS Ukrainy: Monografija / C.Ju. Ljebjedjeva, O.V. Timchenko. – Harkiv: Vydavnyctvo HNADU, 2005. – 326 s.
5. Marishhuk V.L. Povedenie i samoreguljacija cheloveka v uslovijah stressa / V.L. Marishhuk, V.I. Evdokimov. – SPb.: Piter, 2001. – 260 s.
6. Nikiforov G.S. Nadezhnost' professional'noj dejatel'nosti / G.S. Nikiforov. – SPb.: SPbU, 1996. – 254 s.
7. Pojarkov S.Ju. Pedagogicheskie uslovija formirovanija professional'noj nadezhnosti pravoohranitel'noj dejatel'nosti sotrudnikov OVD / S.Ju. Pojarkov // Social'no-pravovye i psihologicheskie osnovy dejatel'nosti organov vnutrennih del i vnutrennih vojsk MVD Rossii: problemy teorii i praktiki. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.

- Sankt-Peterburg, 20-21marta 1997 g. Ch.6 / obshh. red. O.M. Latsysheva, V.P. Sal'nikova. – SPb.: Sankt-Peterburgskaja akademija MVD Rossii, 1997. – S. 109-116.
8. Profesijsna psihologija v organah vnutrishnih sprav: Kurs lekcij / V.G. Androsjuk, L.I. Kazmirenko, G.O. Juhnovec', V.S. Medvedjev. – K: UAVS MVS Ukrai'ny, 1995. – 111 s.
  9. Rybnikov V.Ju. Psihologicheskaja sovместimost' specialistov jekstremal'nogo profilja / V.Ju. Rybnikov, A.M. Nikiforov, V.M. Vavilov. – SPb.: Spb UniVD, 2001. – S. 67.
  10. Shadrikov V.D. Priemy sistemogeneza professional'noj dejatel'nosti / V.D. Shadrkov – M.: Nauka, 1982. – 184 s.
  11. Jadov N.V. Dinamika dispozicij lichnosti v processe proizvodstvennoj adaptacii / N.V. Jadov. – L.: Izd-vo LGU, 1990. – 206 s.

**I.I. Gazda. Psychological constituents of the police officers' professional reliability.** In the article the analysis of psychological components of professional reliability is performed; three levels of professional reliability becoming are defined; the tasks of police officers' psychological training are elucidated. Police officers' professional reliability is their readiness to act according to the stable system, moral standards in different situations of interaction with minimal health damage.

The basis for studying the professional reliability of special units personnel of Ministry of Internal Affairs of Ukraine should be classification and analysis of mistakes according to their features in external structure of activity from the point of view of a specific kind of operative-service task, stage and conditions of its fulfilling, regime of activity and deviation in order, sequence and outcome of its accomplishment.

Professional reliability evaluation of a specialist should be carried out taking into account both individual peculiarities of a specific person and group characteristics of the specialists of certain activity within special unit of Ministry of Internal Affairs of Ukraine.

The analysis of the problem under investigation indicates the failure of the problem of occupational safety of the individual in becoming future expert system that reflects the system of law enforcement, which is of particular statutory and there is a need to develop a special system of professional development and predicting of the professional reliability of law enforcement.

**Key words:** professional reliability, functional reliability, psychological providing, fallibility of action, professional and psychological training.

*Отримано: 14.12.2013 р.*

## **Методологічна схема психологічного аналізу комунікативної ситуації**

**Н.М. Гончарук.** **Методологічна схема психологічного аналізу комунікативної ситуації.** У статті представлено методологічну схему психологічного аналізу комунікативної ситуації. Метою дослідження є з'ясування послідовності психологічного аналізу та вивчення функціонування його структурних компонентів. Встановлено, що аналіз невербальних аспектів комунікації дозволяє достовірно описати почуття та стани учасників комунікативної ситуації. Автором окреслено схему психологічного аналізу, яка передбачає поетапне дослідження таких компонентів: первинних базових характеристик комунікативної ситуації, дій учасників комунікативного акту, вербальних та невербальних аспектів комунікації, психологічних характеристик комунікативної ситуації, процесуального перебігу комунікації.

**Ключові слова:** комунікативна ситуація, психологічний аналіз, дискурс-аналіз, конwersаційний аналіз, інтеракційний аналіз, нарративний аналіз.

**Н.М. Гончарук.** **Методологическая схема психологического анализа коммуникативной ситуации.** В статье представлена методологическая схема психологического анализа коммуникативной ситуации. Целью исследования является выяснение последовательности психологического анализа и изучения функционирования его структурных компонентов. Установлено, что анализ невербальных аспектов коммуникации позволяет достоверно описать чувства и состояния участников коммуникативной ситуации. Автором описана схема психологического анализа, которая предусматривает поэтапное исследование таких компонентов: первичных базовых характеристик коммуникативной ситуации, действий участников коммуникативного акта, вербальных и невербальных аспектов коммуникации, психологических характеристик коммуникативной ситуации, процессуальной последовательности коммуникации.

**Ключевые слова:** коммуникативная ситуация, психологический анализ, дискурс-анализ, конwersационный анализ, интеракционный анализ, нарративный анализ.

**Постановка проблеми.** Аналіз комунікативних ситуацій проводиться під час психологічної роботи з клієнтом з метою визначення його труднощів у спілкуванні. Психолог аналізує позитивні та деструктивні аспекти взаємодії, акцентуючи увагу на стереотипних діях та шаблонах, які перешкоджають ефективно-

му спілкуванню. Здійснюється аналіз комунікативних ситуацій під час проведення психологічного консультування, психодіагностичної, корекційної та психотерапевтичної роботи. Головною метою такого аналізу є з'ясування деструктивних шаблонів поведінки та визначення шляхів їх зміни.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Для дослідження комунікативних ситуацій у різних сферах діяльності застосовують різні методи. Зокрема, у лінгвістичних дослідженнях вдаються до дискурс-аналізу – методу, який полягає у вивченні текстів та їх впливу на певну аудиторію (слухачів, читачів) (О. Алькуншин, М. Йоргенсен, О. Воронкова, С. Кремзикова, М.Маккарті, З.Тураєва, З.Харріс). Дослідники зазначають, що різні прийоми побудови тексту по-різному впливають на процес комунікації.

У соціологічних дослідженнях та комунікативній лінгвістиці використовують термін «конверсаційний аналіз», який уживають для позначення аналізу розмовного дискурсу як характеристики змістового боку поведінки (Н. Неділенько, М. Попович). Це детальний аналіз розмови, яка відбувається в умовах соціальної взаємодії. Метод конверсаційного аналізу ефективний для бізнесових комунікацій, управлінської сфери, прийняття рішень у конфліктних ситуаціях, під час прийому на роботу.

Для дослідження вербальних інтеракцій та комунікативного діалогу застосовують метод інтеракційного аналізу, який дозволяє ознайомитись з особливостями взаємної активності у ході розв'язання комунікативних ситуацій (Р. Барт, М. Бахтін, Ф. Берте, Дж. Мід, О. Чекулай, Г. Чередник).

У соціологічних, психологічних, політичних дослідженнях використовується наративний аналіз, під час якого вивчають особливості побудови оповідачем історій, пов'язаних із комунікативною взаємодією. При використанні цього методу основну увагу звертають на принципи впорядкування викладеного матеріалу (А. Загнітко, Ч. Кулі, Ч. Морріс, Ч. Пірс, Е. Попова, У. Томас, Е. Шейгал, Ф. Шюце).

**Мета статті** – на основі теоретичних досліджень створити методологічну схему психологічного аналізу комунікативної ситуації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Психологічний аналіз комунікативної ситуації розпочинають з опису первинних анкетних даних: переліку учасників, визначення часу, місця, типу, змісту та цілей комунікативної ситуації.

Першочерговим питанням у ситуації психологічного аналізу є дослідження змісту комунікативної ситуації. Зазвичай, під час

психологічної діагностики (консультавання, корекції) про зміст дізнаються зі слів клієнта. Опис людиною певної комунікативної ситуації цікавить психолога-дослідника не лише з точки зору відображення реальних фактів, а з позиції аналізу ставлення людини до цієї ситуації. Звертають увагу на емоційність розповіді, її деталізованість (чи навпаки узагальненість), акцентування уваги на певних моментах ситуації, ставлення до учасників комунікативної ситуації (схвальне, негативне, індиферентне, іронічне). Важливим є те, з чого розпочинає клієнт розповідь, скільки часу виділяє на опис кожного моменту, як розподіляє відповідальність між персонажами описаної ситуації. Водночас, потрібно пам'ятати, що опис комунікативної ситуації двома різними оповідачами буде суттєво відрізнятися. Тому, за можливості, бажано вислухати обидві сторони і порівняти ставлення.

Аналізуючи зміст комунікативної ситуації, передусім з'ясовують дані про учасників комунікації. Учасниками комунікативної ситуації виступають комунікатор та реципієнт (відправник-одержувач, адресант-адресат, мовець-слухач, оратор-аудиторія) [9, с. 224]. У ході взаємодії комунікатор передає інформацію, реципієнт її отримує. Такий розподіл інформаційного потоку більше характерний для монологічного спілкування. У діалогічному спілкуванні комунікатор та реципієнт постійно змінюють свої позиції, то отримуючи, то надаючи певну інформацію. Кожний учасник у діалозі може як отримувати, так і відправляти інформацію.

До найбільш загальних показників аналізу комунікативної ситуації можна віднести час та місце. Просторовий та часовий виміри дають можливість проаналізувати співіснування елементів комунікації, їх протяжність і структурність, взаємне розташування. Часовий аспект виражається у тривалості та послідовності подій. Для психологічного аналізу має значення питання першості: про що клієнт починає розповідати у першу чергу (зазвичай, ці аспекти є найбільш важливими для нього), скільки часу він описує кожний компонент ситуації (найбільш тривалий опис стосується найбільш значимої події чи людини), а на що не звертає увагу взагалі.

Розглядаючи просторово-часові характеристики комунікативної ситуації слід зупинитись і на питанні просторових відносин. На думку Л. Е. Орбан-Лембрик, комунікативний простір – це соціально-психологічне середовище, в якому можливе формування адекватної комунікативної моделі спілкування. На ефективність спілкування у кожному конкретному середовищі впливають правила спілкування, моральні норми взаємодії,

звичаї, мовленнєві ритуали [7, с.437]. Отже, місце розгортання комунікативної ситуації є значущим для психологічного аналізу. Важливим також є просторовий діапазон та розташування у ньому структурних елементів: де знаходяться у цей час співрозмовники? ...яка між ними дистанція? Ці питання дозволяють отримати відповіді про характер взаємостосунків між учасниками комунікативної ситуації.

Прикладом може бути така ситуація, яка спостерігалась під час проведення соціально-психологічного тренінгу. На черговому занятті ведучий групи попросив клієнтку розташувати за допомогою фігур різного розміру учасників комунікативної ситуації (в аналізованому випадку – членів своєї сім'ї). Вона поставила на середину столу фігуру, яка зображає її, з одного боку від себе розташувала чоловіка, з іншого – сина. «Чому дитина знаходиться саме тут, а не, приміром, між батьками?», – запитав ведучий. «Це дитина від першого шлюбу, – відповіла жінка, – й, до того ж, порозуміння між сином і чоловіком немає». У цьому конкретному випадку просторовий аналіз продемонстрував відсутність емоційної близькості комунікантів. Цей взірець свідчить, що розташування учасників комунікативного процесу є оцінним критерієм визначення обопільної прихильності під час спілкування.

Окрім просторово-часових характеристик, у кожній ситуації важливим є вивчення впливу зовнішніх та внутрішніх чинників на поведінку особи. Тому під час аналізу комунікативної взаємодії звертають увагу на умови, які супроводжують перебіг комунікативного акту. Насамперед розглядають обставини, які передували комунікації: вони можуть бути сприятливими, несприятливими, провокуючими, екстремальними. Розгортанню комунікативних дій може передувати тривалий стан фрустрації, стрес, або, навпаки, піднесений настрій.

Наступним кроком аналізу комунікативної ситуації є з'ясування її типу. Тип ситуації визначає характер взаємовідносин між її учасниками. Ділові взаємини стосуються розв'язання справ і мають шаблонний, раціоналістичний характер, інтимно-особистісні стосунки породжують емоційно-довірливе спілкування.

І. Семенюк, аналізуючи лінгвістичний аспект комунікації, виділяє два основних типи комунікативних ситуацій: інституційні, пов'язані з традиційними соціальними інститутами, та ритуальні, які забезпечують норми соціальних взаємостосунків. До інституційних відносяться: а) декларативні – призначення

на посаду, судові вироки; б) комісивні – зобов'язання, гарантії, згоди; в) ін'юнктивні – накази, вимоги, розпорядження; г) реквестивні – прохання, благання, заклинання; д) адвіситивні – поради, рекомендації, пропозиції, запрошення. До ритуальних ситуацій належать: а) експресивні – подяка, вибачення, вітання; б) констативні – констатація, нагадування, спростування; в) аффірмативні – інформування, повідомлення, прогнози, свідчення [8, с.191]. Тип комунікативної ситуації розкриває зміст і спрямованість взаємодії між її учасниками.

Спрямованість та очікуваний результат комунікативної ситуації описуються її цілями. Цілі можуть ближніми та дальніми, явними та прихованими. Явні цілі характеризують відкритість, приховані – бажання не розголошувати інформацію. Ближні цілі описують безпосередній результат комунікативної ситуації, дальні – спрямовані на перспективне майбутнє. Наприклад, батьки, які покарали дитину за непослух, у ближній перспективі отримують сльози та істеріку, водночас, у віддаленому майбутньому будуть мати дисципліновану дитину. Завдання психолога полягає не лише у визначенні цілей, а й у з'ясуванні їх місця у системі спрямованості особистості.

Поняття соціальної спрямованості тісно пов'язане з поняттям цілеформування. Соціальна спрямованість є мотивостимулюючим фактором у комунікативній ситуації. Це слід враховувати під час її дослідження. Необхідно розглянути інтереси, цінності учасників комунікативної ситуації, їх соціально-рольові позиції, ступінь активності, мотиви.

Насамперед, піддають аналізу мотиви взаємодії. Вони є внутрішньою рушійною силою, заради якої учасники комунікації встановлюють контакти та виконують певні дії. Мотиви впливають на перебіг та результат взаємодії. Наприклад, мотиви досягнення успіху активізують особистість та заохочують домогтися позитивного результату; мотиви уникнення невдач, навпаки, провокують внутрішній дискомфорт під час спілкування.

Стимулюючим чинником у ситуації комунікативної взаємодії є інтереси та цінності. Інтереси можуть стосуватися певного виду діяльності чи особистих питань. Вони бувають практичними, утилітарними, суспільними, виробничими, матеріальними, моральними, етичними, альтруїстичними. Цінності є базовою основою комунікативної поведінки й визначають пріоритети у спілкуванні. І цінності, й інтереси визначають коло спілкування учасників комунікативної взаємодії. Вони впливають на формування соціального статусу, соціальних позицій та ролей.



Соціально-рольові позиції можуть бути офіційними й несуватись вертикального плану: керівник-підлеглий, або горизонтального: колеги, однокласці, товариші. В особистих взаємостосунках вертикальний поділ здійснюється відповідно до статусних категорій: соціометричний лідер, популярний, малопопулярний, ізольований, а горизонтальний передбачає виконання різних соціальних ролей: душа товариства, консультант з особистих труднощів, товариш для розваг. Сімейні взаємостосунки також характеризуються статусно-рольовим поділом. Вертикальний характеризує взаємовідносини «батьки-діти». Горизонтальний окреслює стосунки одного ряду: братів, сестер.

Психологічний аналіз передбачає визначення лідера у стосунках (керівник, соціометричний лідер, глава сім'ї). Це зумовлено тим, що поведінка лідера формує «загальну політику» взаємостосунків, і має вирішальне значення у розв'язанні комунікативної ситуації. Лідера можна визначити і на основі опитування, і за невербальними проявами: просторовою позицією (знаходиться посередині або попереду групи), мімікою і жестами (погляд прямо у вічі, жести впевнені, спрямовані вперед), інтонацією (чітко структурована, упевнена, іноді зверхня, з правильним розподілом темпу та витримуванням пауз). Потрібно пам'ятати, що кожна людина є лідером у своєму життєвому просторі, і його порушення провокує захисну агресію. Наприклад, чоловік, який заходить на кухню і повчає дружину як правильно чистити картоплю, викликає незадоволення у неї, і навпаки, втручання жінки у справи чоловіка, як-от стосунки з друзями, є також недоцільним. Через порушення особистої території часто виникають конфлікти. Наприклад, стосунки ускладнюються, якщо на одному життєвому просторі живе різнорівнева сім'я (діти, батьки, дідусі і бабусі), або в одному кабінеті одночасно ведуть прийом два спеціалісти. Таке ускладнення характерне як для сімейних, особистих, так і для робочих взаємостосунків.

Отже, аналіз первинних характеристик, якими є учасники, час, місце, тип, зміст, цілі, чинники комунікативної ситуації; мотиви та інтереси її учасників, забезпечує інформацію про базові вихідні фактори комунікативної ситуації.

Поряд з базовими характеристиками досліджуються *дії учасників комунікативного акту*: враховуються принципи взаємодії, характер комунікативної ситуації, стратегія і тактика поведінки, розглядаються деструктивні шаблони спілкування.

Принципи, які характеризують внутрішні переконання людини, відображають базове підґрунтя взаємодії. Для ситуацій

комунікації важливими є принципи партнерства, інформованості, відкритості, неупередженості, об'єктивності, оптимального використання комунікативних можливостей, пропорційного розподілу обов'язків, взаємовідповідальності. Визначення принципів, якими людина керується у ході комунікативної ситуації, дозволяє з'ясувати базову основу функціонування цілісної комунікативної системи.

На дії учасників комунікації впливають не лише загальні принципи, а й характер спілкування. За характером воно може бути дружним, альтруїстичним, пізнавальним, оцінним, афективним, романтичним, ворожим, конфліктним. Дружне спілкування характеризується взаємною прихильністю, дружелюбністю, доброзичливістю; альтруїстичне – спрямоване на допомогу та підтримку інших людей; пізнавальне має за мету отримання знань про довкілля, людей та їх стосунки; оцінне – пов'язане з потребою заслужити соціальне схвалення; афективне – насичене емоціями; романтичне – полягає у прагненні до незвичайного, хвилюючого і, водночас, світлого; вороже – полягає в упередженому недоброзичливому ставленні до інших учасників комунікації; конфліктне – виявляється у відкритому протистоянні. Характер спілкування залежить від емоційного стану кожного учасника комунікації та визначає емоційні характеристики комунікативної ситуації.

Окрім емоційних характеристик, важливу роль відіграють логічні фактори комунікації. Логічно структуровану динаміку взаємного впливу окреслюють стратегії і тактичні прийоми. Стратегія полягає у визначенні загального характеру комунікативних дій з урахуванням стилю взаємодії учасників та постійної зміни компонентів комунікативної ситуації. Тактика є засобом реалізації стратегії. За стійкістю позицій стратегія може бути жорсткою (не припускає відхилень від норм), м'якою (передбачає поступки), принциповою (будується на засадах справедливості) [4; 10]. За характером – оборонною, агресивною, конформістською, лідерською, директивною, демонстративною, конфронтаційною, партнерською.

Оборонна стратегія полягає у утриманні своїх позицій та позбавленні опонента стимулів до нападу. Наступальна використовується суб'єктами, які мають певні конкурентні переваги, й полягає у використанні тактики першого ходу. Лідерська стратегія зумовлена потребою стати першим у спілкуванні й передбачає посідання домінуючої, активної позиції. Директивна є категоричною, такою, яка не терпить заперечень. Конформіст-

ська характеризується пасивним прийняттям готових рішень чи поглядів. Демонстративна характеризується використанням технік самореклами та самоподачі. Конфронтаційна зводиться до протистояння сторін. Партнерська в основу ставить спільну взаємодію.

У ході реалізації загальної стратегії, опоненти застосовують конструктивні та маніпулятивні тактики спілкування. Конструктивні спрямовані на позитивну взаємодію під час комунікативної ситуації, маніпулятивні – полягають у використанні непрямих методів впливу. Наприклад, тактика залякування викликає почуття занепокоєння, попереджуючи про потенційну небезпеку. Тактика шантажу виражає намір причинити прикрощі за умови невиконання певних вимог. Маніпуляціями є плач, погрози, спекуляції, порівняння з іншими, вимагання, налаштування один проти одного, неправда, приховування інформації, демонстративна депресія [11, с.109].

Г. Саймон (G. Simon), який досліджував особливості поведінки людей-маніпуляторів, виділив такі маніпулятивні тактики [12]: брехню, обман шляхом умовчання, заперечення провини (фактів), раціоналізацію (виправдання своєї поведінки), мінімізацію (зведення до мінімуму негативної інформації), вибірккову увагу, відволікання (переведення розмови на іншу тему), відмовки (відповіді з використанням невизначених виразів), приховане залякування, хибну провину, засоромлення, засудження, гру ролі жертви, слуги, спокушання, проєкцію провини (звинувачення інших), симуляцію невинності, заплутування, агресивний гнів.

Постійне застосування маніпулятивних тактик призводить до формування деструктивних шаблонів комунікативної поведінки. Деструктивними шаблонами є автоматизми, які формуються протягом тривалого періоду і закріплюються у поведінці як звички. Вони настільки «зливаються» з комунікативною поведінкою особистості, що людина самостійно їх у собі не помічає. Зазвичай, деструктивними шаблонами є використання різного типу конфліктогенів: спрямованої на співрозмовника агресії, критики, моралізування, повчання, погроз, шантажування, наказів, звинувачення, негативної оцінки, прагнення до зверхності, критики, іронії, висміювання, хвалькуватості, поблажливості, принциповості, категоричності, нав'язування своїх порад, перебивання співрозмовника, підвищення голосу, постійного нагадування про неприємне. Невербальними патернами є кривляння, фіглярство, використання неетичних жестів, інтонації. Такі

поведінкові дії з часом переходять у звички і закріплюються на несвідомому рівні.

Отже, дії учасників комунікативної ситуації можуть бути конструктивними та маніпулятивними. Використання маніпулятивних тактик свідчить про намір людини змінити поведінку оточуючих за допомогою непрямого впливу та обманних прийомів; конструктивні тактики є основою для ефективних взаємостосунків в умовах комунікативної ситуації. Такі психологічні форми поведінки, які повторюються повсякчас, призводять до формування автоматизованих комунікативних дій – шаблонів, патернів, звичок.

Дослідження поведінкових автоматизмів є важливим етапом психологічного аналізу. Воно дає можливість з'ясувати несвідомлені комунікативні дії, які заважають спілкуванню з оточуючими та сприяють соціальній дезадаптації. Водночас, слід зазначити, що такі дії зустрічаються і в мовленнєвій сфері, і в невербальному спілкуванні. Тому, поряд з поведінковими, здійснюється дослідження вербальних та невербальних аспектів комунікації.

Як свідчать наукові дані, невід'ємною характеристикою комунікативної ситуації є мовлення. У лінгвістиці для його вивчення використовують дискурс-аналіз (discours у перекладі з французької означає мову, мовлення), який передбачає аналіз мовлення у соціальному контексті [1, с.23]. З цієї метою аналізують монологічне та діалогічне мовлення. У психології звертають увагу на вміння впливати на людей за допомогою мовлення та здатність сприймати інформацію. Тому з психологічної точки важливим є аналіз методів та форм психологічного взаємовпливу.

Аналіз комунікативних мовленнєвих конструкцій починають, зазвичай, з дослідження висловлювань як одиниці мовленнєвої комунікації. Насамперед аналізують, які форми висловлювань є пріоритетними під час комунікації: повідомлення, запитання, контрзапитання, відповіді, спонування, згоди, відмови, подяки. Визначають спрямованість висловлювань (на себе, інших, ситуацію), їх характер (самозахисний, перепонно-домінантний, настійливий). Це дозволяє з'ясувати комунікативні наміри учасників ситуації.

У ході проведення психолінгвістичного аналізу досліджують монологічне та діалогічне мовлення як засоби комунікативної взаємодії. Виявляють вміння будувати монолог-розповідь, -опис, -роздум; з'ясовують тип діалогу: діалог-розпитування, діалог-домовленість, обмін враженнями, дискусія; визначають

рівноправний діалог чи ні, структурований чи неструктурований, з'ясовують, кому належить ініціатива у діалогічному спілкуванні [2, с.137]. Під час дослідження мовленнєвої комунікації виявляють такі уміння: 1) починати діалог, уживаючи відповідну ініціативну репліку (повідомлення, спонукання, запитання); 2) швидко реагувати на репліку співрозмовника; 3) підтримувати розмову, додаючи до висловлювання-реакції свою ініціативну репліку; 4) стимулювати співрозмовника до висловлювання, виражаючи свою зацікавленість за допомогою реплік оцінювального характеру; 5) уміння продукувати діалогічні єдності різних видів [3, с.272].

Успіх у спілкуванні залежить не лише від здатності будувати діалог, а й від уміння слухати. Найбільш ефективним є емпатійне – слухання з наміром зрозуміти. Воно дозволяє подивитись на речі з точки зору іншої людини, зрозуміти світ таким, яким його сприймають оточуючі [5, с.330]. У психологічній літературі виділяють чотири правила емпатійного слухання: 1) з'ясування – визначення смислу окремих висловлювань («Що ви маєте на увазі?»); 2) перефразування – формулювання цієї самої думки інакше («Якщо я правильно зрозумів...»); 3) відображення почуттів – акцент ставиться не на змісті, а на емоційному стані співрозмовника («Ви відчуваєте образу...»); 4) резюмування – виділення головної думки [5, с.328].

Отже, аналіз мовленнєвої комунікації, який передбачає дослідження висловлювань як одиниці спілкування, монологічного та діалогічного мовлення, уміння слухати та впливати на людей, здійснюється з урахуванням особливостей соціального контексту комунікативної ситуації.

У комунікативному акті мовленнєва комунікація завжди поєднується з невербальними засобами спілкування. У зв'язку з цим їх дослідження є необхідним для отримання цілісної картини комунікативної взаємодії.

Психологи надають важливе значення невербальному спілкуванню, яке об'єктивно характеризує істинність взаємних ставлень. Невербальне спілкування здійснюється на рефлекторному рівні, без контролю свідомості, тому більш правдиво, ніж слово, передає внутрішній стан учасників комунікативної ситуації.

Невербальна комунікація здійснюється за допомогою немовних засобів й охоплює такі комунікативні системи: а) оптико-кінетичну – жести, міміку, пантоміміку; б) паралінгвістичну – акустичні та інтонаційні голосові характеристики (якість голосу, його діапазон, тональність); в) екстралінгвістичну – темпо-

ритмічні аспекти (паузи, темп мовлення, покашлювання, сміх); г) просторово-часову – дистанцію та розміщення партнерів один відносно одного, наявність часових обмежень [6].

Отже, аналіз невербальних аспектів комунікації дозволяє достовірно описати почуття та стани учасників комунікативної ситуації.

Наступним етапом аналізу, який виконується у межах методологічного підходу до вивчення комунікативної ситуації, є *дослідження комунікації як процесу*. З цією метою здійснюється вивчення перебігу комунікативного акту від виникнення мотивації до досягнення цілей. Під час цілемотиваційного аналізу досліджуються такі етапи комунікативного акту: а) мотиваційний – комунікативні потреби, інтереси, цінності, мотиви комунікативної діяльності; б) орієнтувальний – дослідження соціальної перцепції, антиципації у структурі комунікативної ситуації, планування взаємодії; в) змістовий – знання принципів, методів, форм, засобів комунікації та умінь їх використовувати у практичному житті; г) результативно-оцінювальний – контроль та оцінка досягнутої комунікативної мети.

Усі характеристики комунікативної ситуації, визначені під час психологічного аналізу, заносяться до протоколу. Форма протоколу запропонована у табл. 1.

*Таблиця 1*

**Протокол аналізу комунікативної ситуації**

№ з/п	Характеристики комунікативної ситуації	Перший учасник	Другий учасник

Важливим питанням у ході дослідження комунікативного акту як процесу є отримання зворотного зв'язку. Зворотний зв'язок забезпечується і контролюється в умовах спеціальних психологічних занять. На них створюються умови для «роботи над помилками». Визначені у ході аналізу деструктивні форми комунікативної поведінки підлягають корекції, а конструктивні вміння – автоматизації.

*Висновки і перспективи дослідження.* Отже, теоретичне дослідження дало можливість окреслити методологічну схему психологічного аналізу комунікативної ситуації, яка передбачає поетапне вивчення таких компонентів: первинних базових характеристик комунікативної ситуації, дій учасників комунікативного акту, вербальних та невербальних аспектів комунікації, психологічних характеристик комунікативної ситуації, цілемо-

тиваційного аспекту комунікативного акту. Узагальнену методологічну схему аналізу комунікативної ситуації представлено у табл.2

*Таблиця 2*

**Методологічна схема аналізу комунікативної ситуації**

***I. Опис первинних анкетних даних***

Зміст комунікативної ситуації \_\_\_\_\_

Характеристики розповіді \_\_\_\_\_

(емоційність, деталізованість, акцентування уваги на певних моментах)

Учасники комунікативної ситуації \_\_\_\_\_

Час \_\_\_\_\_

(тривалість, послідовність подій)

Місце \_\_\_\_\_

Впливзовнішніх та внутрішніх чинників \_\_\_\_\_

Мотиви взаємодії \_\_\_\_\_

(соціальні, пізнавальні, досягнення успіху, уникнення невдач)

Тип комунікативної ситуації \_\_\_\_\_

(інституційна, ритуальна, їх різновиди)

Мета \_\_\_\_\_

Інтереси учасників комунікативної ситуації \_\_\_\_\_

(практичні, утилітарні, суспільні, виробничі, матеріальні, моральні, етичні, альтруїстичні)

Соціально-рольові позиції \_\_\_\_\_

(статус: лідери, підпорядковані; соціальні ролі)

***II. Аналіз поведінкового компонента комунікативної ситуації (дій учасників)***

Принципи взаємодії \_\_\_\_\_

(партнерство, інформованість, відкритість, неупередженість, об'єктивність, розподіл обов'язків)

Характер спілкування \_\_\_\_\_

(дружне, альтруїстичне, пізнавальне, оцінне, афективне, романтичне, вороже, конфліктне)

Загальна стратегія комунікації \_\_\_\_\_

(оборонна, агресивна, конформістська, лідерська, директивна, демонстративна, конфронтаційна, партнерська)

Тактичні прийоми комунікації \_\_\_\_\_

Маніпулятивні тактики \_\_\_\_\_

(плач, погрози, спекуляції, порівняння з іншими, вимагання, налаштування один проти одного, неправда, приховування інформації, демонстративна депресія, вибіркова увага, залякування, спокушання, проекція провини)



Деструктивні шаблони комунікативної поведінки \_\_\_\_\_

### ***III. Аналіз вербальних аспектів комунікації***

Пріоритетні форми висловлювань \_\_\_\_\_

(спрямовані на себе, інших; самозахисні, перепонно-домінантні, настійливі)

Монологічне мовлення \_\_\_\_\_

Діалогічне мовлення \_\_\_\_\_

Прийоми вербального впливу \_\_\_\_\_

Уміння слухати \_\_\_\_\_

(емпатійне, пасивне)

### ***IV. Аналіз невербальних аспектів комунікації***

Оптико-кінетичний аналіз \_\_\_\_\_

(жести, міміка, пантоміміка)

Інтонаційні голосові характеристики \_\_\_\_\_

(якість голосу, його діапазон, тональність)

Темпоритмічні аспекти \_\_\_\_\_

(паузи, темп мовлення, покашлювання, сміх)

Дистанція та розміщення партнерів один відносно одного \_\_\_\_\_

### ***V. Вивчення психологічних характеристик комунікативної ситуації***

Психологічна атмосфера \_\_\_\_\_

Питання взаємної відповідальності \_\_\_\_\_

Морально-етичні аспекти ситуації \_\_\_\_\_

### ***VI. Дослідження комунікації як процесу***

Мотиваційний етап \_\_\_\_\_

Орієнтувальний етап \_\_\_\_\_

(перцептивний аналіз, антиципація, планування взаємодії)

Змістовий етап \_\_\_\_\_

Результативно-оцінювальний етап \_\_\_\_\_

(контроль, система оцінок, зворотний зв'язок)

### ***VII. Висновки***

Загальна оцінка поведінкового аспекту комунікативної ситуації \_\_\_\_\_

Загальна оцінка емоційного аспекту комунікативної ситуації \_\_\_\_\_

Рекомендації щодо зміни деструктивних стратегій поведінки \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Перспективою досліджень комунікативної ситуації вважаємо вдосконалення системи психологічного аналізу у питанні більш детального вивчення психологічних характеристик, а саме: емоційних та комунікативних чинників спілкування, питання взаємної відповідальності, психологічної атмосфери у ситуації спілкування.

### **Список використаних джерел**

1. Алькушин О. В. Дискурс-аналіз як лінгвосенергетичний психосоціальний феномен / О. В. Алькушин // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации» : т. 25 (64). № 1, ч. 1. – С. 23-32.
2. Горкун І.В. Діалог і спілкування: до проблем людинотворчості / І. В. Горкун // Філософія і соціологія в контексті сучасної культури : зб. наук. праць. – Дніпропетровськ : ДНУ, 2008. – С. 137–141.
3. Горох Г. В. Комунікативна лінгвістика : навч.-метод. посібник / Г. В. Горох, В. С. Карпалюк. – Кам'янець-Подільський : видавець Зволейко В. Г., 2009. – 284 с.
4. Етика ділового спілкування : навч. посібник / за ред. Т.Б. Гриценко. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 344 с.
5. Кови С. Р. Семь навыков высокоэффективных людей / С.Р. Кови; пер. с англ. О.Кириченко. – М. : Вече; Персей; АСТ, 1997. – 480 с.
6. Лабунская В. А. Невербальное поведение / В.А. Лабунская. – Ростов-на-Дону, 1986. – 135 с.
7. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : посіб. [для студ. вищих навч. закл.] / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2005. – 448 с.
8. Семенюк І. С. Типологія комунікативних ситуацій / І. С. Семенюк // Наукові записки Житомирського державного університету імені Івана Франка: зб. наук. пр. (10). Серія: Філологія. 2008. – С. 190-194.
9. Словарь практического психолога / [сост. С. Ю. Головин]. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
10. Фишер Р. Путь к согласию. Или переговоры без поражения / Р. Фишер, У. Юри; пер с англ. А. Гореловой. – М. : Наука, 1992. – 158 с. (25 П)
11. Шостром Э. Анти-Карнеги/Э. Шостром // Прихоти удачи/ Д. Карнеги. – Минск : Попурри, 1997. – 400 с.

12. Simon G. K. In Sheep's Clothing: Understanding and Dealing with Manipulative People / G. K. Simon. – изд. испр. – Parkhurst Brothers Publishers Inc., 2010. – 176 с.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Alkushyn O. V. Dyskurs analiz yak linhvosennerhetychnyi psykhosotsialnyi fenomen O. V. Al'kushin // Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Serija «Filologija. Social'nye kommunikacii» : t. 25 (64). № 1, ch. 1. – S. 23-32.
2. Horkun I.V. Dialoh i spilkuвання: do problem liudynotvorchosti / I. V. Horkun // Filosofiia i sotsiologhiia v konteksti suchasnoi kultury : zb. nauk. prats. – Dnipropetrovsk : DNU, 2008. – S. 137-141.
3. Horokh H. V. Komunikatyvna linhvistyka : navch.-metod. posibnyk / H. V. Horokh, V. S. Karpaliuk. – Kam'ianets-Podilskyi : vydavets Zvoleiko V. H., 2009. – 284 s.
4. Etyka dilovoho spilkuвання : navch. posibnyk / za red. T.B. Hrytsenko. – K. : Tsentr uchbovoi literatury, 2007. – 344 с.
5. Kovi S. R. Sem' navykov vysokojeffektivnyh ljudej / S.R. Kovi; per. s angl. O.Kirichenko. – M. : Veche; Persej; AST, 1997. – 480 s.
6. Labunskaja V. A. Neverbal'noe povedenie / V.A. Labunskaja. – Rostov-na-Donu, 1986. – 135 s.
7. Orban-Lembryk L.E. Sotsialna psykholohiia : posib. [dlia stud. vyshchych navch. zakl.] / L.E. Orban-Lembryk – K. : Akademvydav, 2005. – 448 s.
8. Semeniuk I. S. Typolohiia komunikatyvnykh sytuatsii / I.S. Semeniuk // Naukovi zapysky Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka: zb. nauk. pr. (10). Seriia: Filologhiia. – 2008. – S. 190-194.
9. Slovar' prakticheskogo psihologa / [sost. S. Ju. Golovin]. – Minsk : Har-vest, 1998. – 800 s.
10. Fisher R. Put' k soglasiju. Ili peregovory bez porazhenija / R. Fisher, U. Juri; per s angl. A. Gorelovoj. – M. : Nauka, 1992. – 158 s. (25 P)
11. Shostrom Je. Anti-Karnegi / Je. Shostrom // Prihoti udachi/ D. Karnegi. – Minsk : Popurri, 1997. – 400 s.
12. Simon G. K. In Sheep's Clothing: Understanding and Dealing with Manipulative People / G. K. Simon. – изд. испр. – Parkhurst Brothers Publishers Inc., 2010. – 176 с.

**N.M. Honcharuk. Methodological outline of psychological analysis of the communicative situation.** The paper presents the methodological outline of psychological analysis of the communicative situation. The purpose of the study is to define the sequence of psychological analysis and procedures of its structural components functioning.

In the article the author discloses the sequence analysis of the communicative situation. It begins with the description of the original statement: list of participants, time, place, type, content, and objectives of the communicative situation. The second stage aims at studying the actions of participants in the communicative act; principles of cooperation, nature of communication, and behavior strategies are taken into account.

An integral feature of the communicative situation is verbal and non-verbal aspects of communication. Analysis of the verbal speech techniques is the third stage and it provides for a description of language, discourse, verbal influence techniques, and ability to listen. Facial expressions, movements, gestures, tone, distance, position, and psychological atmosphere of communication are analyzed as non-verbal communication means.

The next stage of the analysis focuses on the psychological characteristics of communication. It includes analysis of emotional, volitional, communicative, and ethical qualities required during communication.

The final stage is the study of communication as a process, namely, the flow of the communicative act, specifics, and dynamics of communication.

Destructive behavioral patterns are identified, and ways to correct them are clarified on the basis of the communicative situation analysis.

**Key words:** communicative situation, psychological analysis, discourse-analysis, conversational analysis, interactive analysis, narrative analysis.

*Отримано: 4.12.2013 р.*

## **Методологічні основи аналізу проблеми професійного самовизначення**

**Н.Є. Гоцуляк, О.В. Бабелюк.** **Методологічні основи аналізу проблеми професійного самовизначення.** У статті здійснено огляд методологічних основ аналізу проблеми самовизначення в цілому та професійного зокрема. Теоретичний аналіз і узагальнення положень дозволяють виділити й описати види самовизначення, уточнити їхній зміст, механізми, динаміку, критерії оцінки й показники, рівні розвитку, усвідомити місце самовизначення у загальній структурі особистісного й професійного розвитку людини, а також умови, що впливають на його реалізацію. Виділені у низці досліджень критерії оцінки самовизначення охоплюють певну сферу феноменології цього процесу, виражають акцент на актуальні або відстрочені за часом результати самовизначення, цінності самовизначення з погляду людини або суспільства, локалізації його результатів у внутрішньому або зовнішньому плані.

**Ключові слова:** методологія, самовизначення, професійне самовизначення, самоактуалізація, психологічний фактор, особистість, вдосконалення, професіоналізм.

**Н.Е. Гоцуляк, О.В. Бабелюк.** **Методологические основы анализа проблемы профессионального самоопределения.** В статье проведён обзор методологических основ анализа проблемы самоопределения вообще и профессионального в частности. Теоретический анализ и совокупность положений позволяют выделить и описать виды самоопределения, уточнить их содержание, механизмы, динамику, критерии оценки и показатели, уровни развития, осознать место самоопределения в общей структуре личностного и профессионального развития человека, а также условия, что влияют на его реализацию. Выделенные в ряде исследований критерии оценки самоопределения охватывают большую или меньшую сферы феноменологии этого процесса, выражают акцент на актуальные или отсроченные по времени результаты самоопределения, ценности самоопределения с точки зрения человека или общества, локализации его результатов во внутреннем или внешнем плане.

**Ключевые слова:** методология, самоопределение, профессиональное самоопределение, самоактуализация, психологический фактор, личность, усовершенствование, профессионализм.

**Постановка проблеми.** Проблема самовизначення не є предметом вивчення однієї лише психології. Вона завжди розглядалася як серйозна світоглядна проблема, яка має

міждисциплінарний характер і є предметом вивчення насамперед таких наук, як філософія, політологія, соціологія, педагогіка. У науковому плані вивчення пов'язаних із професійним самовизначенням проблем впливу на цей процес психологічних факторів знайшло своє відображення у низці досліджень вітчизняних психологів (М. Корольчук, В. Осьодло, О. Сафін та ін.). Разом з тим слід зазначити, що в психології сьогодні завдання вивчення професійного самовизначення залишається поки що поза належною увагою. Відсутність науково-обґрунтованих даних з цієї проблеми не дозволяє виробити адекватні технології діагностики і прогнозування професійного збереження. Отже, практична значущість і недостатня теоретична розробленість проблеми професійного самовизначення обумовили вибір теми дослідження.

**Аналіз останніх джерел і публікацій.** У науковому аспекті вивчення, пов'язаних із професійним самовизначенням різних фахівців, проблем впливу на цей процес психологічних чинників знайшло своє відображення у низці досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених – К. Абульханової-Славської, Л. Анциферової, Л. Божович, М. Гінзбурга, Є. Клімова, Т. Кудрявцева, С. Максименка, А. Маркової, А. Осницького, Ф. Парсонс, Ю. Поварьонкова, С. Рубінштейна, Д. Сьюпера, В. Татенка, Т. Титаренко, Л. Шнейдера, Е. Еріксона та ін.

**Мета статті** полягає у розгляді методологічних основ аналізу проблеми самовизначення взагалі та професійного, зокрема.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретичний аналіз і узагальнення положень, що містяться в роботах названих та інших авторів, дозволяють виділити й описати види самовизначення, уточнити їхній зміст, механізми, динаміку, критерії оцінки й показники, рівні розвитку, усвідомити місце самовизначення у загальній структурі особистісного й професійного розвитку людини, а також умови, що впливають на його реалізацію.

Аналіз наукових праць у досліджуваній сфері показує, що сьогодні не існує стійкої єдиної думки у визначенні психологічного змісту самовизначення взагалі і професійного, зокрема. Причини нерозв'язаності цієї проблеми вбачаються у такому: розгляд проблеми самовизначення особистості відбувається переважно ізольовано в контексті лише юнацького віку, в якому, на думку багатьох авторів, проявляється найбільше розгорнення і наочність цього процесу; є присутнім вузьке розуміння професійного самовизначення як вибору професії [1; 2]; спостерігається відчутний зсув інтересу дослідників до

особистісних аспектів професійного самовизначення [3]; сама проблема самовизначення в сучасній вітчизняній науці є ще достатньо молодю, тому «семантичне поле» цього терміна розташовується в широкому діапазоні і має нечіткі обриси; складність визначення поняття «професійне самовизначення» пов'язане ще й з тим, що його супроводжують такі близькі поняття, як самореалізація, самоактуалізація, ідентифікація, які часто використовуються як синоніми, в зв'язку із чим відбувається розмивання меж поняття професійне самовизначення, губиться його предметність [4].

Поняття «самовизначення» пояснюється як процес визначення свого місця у житті, у суспільстві, усвідомлення своїх інтересів. У психології методологічні основи аналізу проблеми самовизначення було закладено С. Рубінштейном, який розглядав цю проблему у контексті проблеми детермінації поведінки і життєдіяльності людини у цілому. Самовизначення, на його думку, виступає як свідомо вироблюване ставлення до світу: «людина є особистість у силу того, що вона свідомо визначає своє ставлення до навколишнього» [5, с. 246.]. Намічений ним підхід розвиває у своїх роботах К. Абульханова-Славська, яка розглядає самовизначення як самодетермінацію, як здатність до самоорганізації життя. У понятті «самовизначення» фіксується активний, цілепокладаючий характер ставлення людини до власного життя. Отже, специфічність самовизначення полягає у виразному вираженні в ньому ролі «внутрішніх умов», що визначають здатність людини до самоорганізації власного життя на протигагу хаотичності і випадковості зовні детермінованих подій [6]. У сучасній психологічній науці під самовизначенням особистості розуміється «свідомий акт виявлення і твердження власної позиції у проблемних ситуаціях». Особистість, що самовизначилася, – це суб'єкт, який усвідомив, що він хоче, що він може, що він є (особистісні і фізичні властивості) і що від нього очікує колектив.

Самовизначення розглядається в різних контекстах: життєвому (пошук сенсу власного буття, формування несуперечливої системи світу і свого місця у ньому), у контексті свідомості і самосвідомості (знаходження/відновлення цілісності «Я», його переосмислення, корекція, досягнення ідентичності), соціалізації і професіоналізації особистості (усвідомлення та вирішення суперечностей у системі «суспільство, професія – людина»). У зв'язку з цим поряд з особистісним самовизначенням у психології виділяються такі його види: особистісне, соціально-професійне, рефлексивне, життєве.



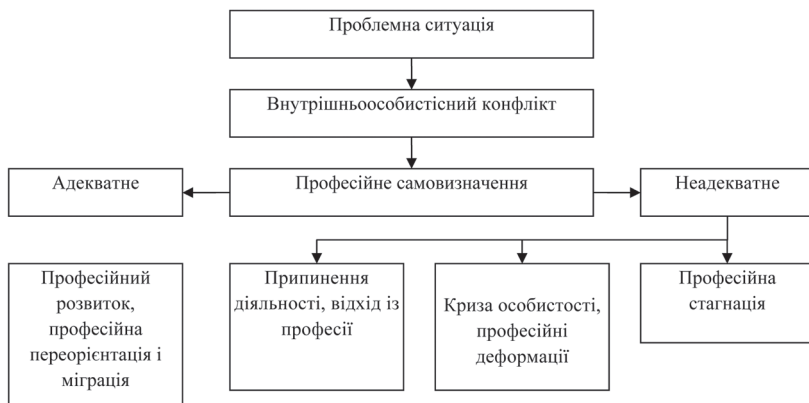
Тут до уваги береться, насамперед, предметна сфера (тобто із приводу чого визначається людина) і сфера самовизначення. Причому, зазначені види самовизначення, з'являючись онтогенетично у різний час, проте, постійно взаємодіють один з одним. Таку їхню взаємну детермінацію (на прикладі взаємовпливу професійного й особистісного самовизначення) показує В. Татенко, відзначаючи, що обираючи професію, людина значною мірою обирає життєвий шлях і стиль життя [7]. Вибір професії визначає й місце проживання, рівень матеріального добробуту і ступінь свободи для творчості. Від успішної кар'єри залежить рівень задоволеності життям у цілому. В основі розуміння кожного виду самовизначення, на думку А. Маркової, лежить акт зіставлення, визначення і подальшої реалізації людиною себе щодо певних критеріїв: у випадку життєвого самовизначення – загальнолюдських критеріїв сенсу життя; у випадку особистісного самовизначення – вироблених у суспільстві критеріїв становлення особистості; у випадку соціального самовизначення – критеріїв приналежності до певної сфери суспільних відносин і певного соціального кола; у випадку професійного самовизначення – критеріїв професіоналізму тощо [8, с. 59].

Аналіз наукових підходів, урахування уваги на різні аспекти самовизначення, описувані різними авторами з тим або іншим акцентом на окремих параметрах досліджуваного феномена дозволяє продовжити почату класифікацію видів самовизначення. Так, за критерієм суб'єкта самовизначення, можна виділити самовизначення окремого індивіда або групи людей (спільноти). Залежно від переваги зовнішніх або внутрішніх детермінант, що обумовлюють акт самовизначення (визначають необхідність вибору альтернатив на цей момент), виділяються самовизначення вільне (внутрішньо детерміноване) або змушене (детерміноване більшою мірою зовнішніми обставинами, оточенням). Залежно від тимчасового аспекту варто виділити самовизначення актуальне, відстрочене (стосовно подій, що відбулися, вчинків та ін.) і перспективне (завчасне, прогностичне визначення своєї позиції, в окремих випадках незмінність, ригідність якої об'єктивно не відповідає обстановці, що змінюється потім). Необхідність подальшого уточнення сутності професійного самовизначення передбачає звертання до тих положень наукових підходів, які нам здаються найбільш продуктивними у вирішенні цього завдання.

Роль самовизначення в процесі професійного розвитку полягає у виявленні неузгодженості у системі «професія –

людина» і визначенні шляхів її подолання. Тобто об'єктивною основою для самовизначення є реальна наявність неузгодженості, розбіжності нормативно обумовлених і індивідуально-суб'єктивних параметрів. Професійне самовизначення у цьому відношенні є самостійне усвідомлене узгодження професійно-психологічних можливостей людини зі змістом і вимогами професійної діяльності.

Е. Зеєр, зокрема, стверджує, що професійне самовизначення як твердження власної позиції у проблемній ситуації, як правило, супроводжується конфліктами внутрішньоособистісного характеру [9, с. 117]. Функцією вибору, таким чином, є усунення внутрішньоособистісної суперечності (конфлікту) і встановлення певного балансу між своїми можливостями і перевагами, з одного боку, та нормативними вимогами діяльності і професійного співтовариства, з другого. Структурно-детермінаційна схема взаємозв'язку проблемної ситуації з можливими фіналами самовизначення представлена на рисунку 1.



**Рисунок 1. Варіанти професійного самовизначення залежно від типу вирішення внутрішньоособистісних конфліктів**

Отже, професійне самовизначення можна визначити як самостійне усвідомлене узгодження професійно-психологічних можливостей людини зі змістом і вимогами професійної діяльності, що досягається в процесі оцінки проблемної ситуації і вибору оптимальної з огляду професійної перспективи альтернативи. Найчастіше потрібна спеціальна (рефлексивна) діяльність людини не тільки щодо зіставлення, але й щодо виявлення цих альтернатив. Ефективність такої діяльності безпосередньо пов'язана з рівнем

розвитку професійної свідомості і самосвідомості особистості, що визначають ступінь поінформованості людини у різних аспектах професії і знання своїх сильних і слабких сторін як представника цієї професії. Слабке знання зазначених аспектів, а також їхня суперечливість, нестійкість підвищує проблемність ситуації для людини. У цьому випадку самовизначення розглядається як рефлексивна діяльність суб'єкта, спрямована на зменшення невизначеності майбутнього вибору за рахунок розширення психологічного простору (або інформаційної основи) самовизначення, у тому числі за рахунок звертання до власного суб'єктного досвіду і ресурсу зовнішнього середовища. Оволодіння здатністю до самовизначення у проблемних ситуаціях та її вдосконалювання може розглядатися як найважливіший чинник (механізм) розвитку особистості професіонала, профілактики криз професійного розвитку. Із цього підходу професійне самовизначення розглядається як чинник професійного розвитку, як найважливіша характеристика соціально-психологічної зрілості особистості, що сприяє самореалізації і самоактуалізації людини.

З точки зору системної методології психологічні чинники професійного самовизначення є різнорівневими, що відображає усю складність і багатоаспектність детермінантного поля самовизначення, перевагу регулюючої здатності одних чинників (у ролі стратегічних, довгострокових) над іншими. Наприклад, Н. Кузьміна і А. Реан виділяють психологічні чинники трьох видів: об'єктивні, пов'язані з діяльністю людини в існуючій системі; суб'єктивні, пов'язані з особистісними передумовами, що обумовлюють успішність діяльності і визначальний інтерес до окремих її аспектів і професії у цілому (мотивація, спрямованість, здібності); об'єктивно-суб'єктивні, пов'язані з особливостями організації професійного середовища, професіоналізмом керівників і т.д. [10, с. 38].

Стосовно виконання функції структурування й інтеграції свого професійного майбутнього оцінка професійного самовизначення, на думку Є. Клімова, повинна враховувати інформаційний, стосунковий і виконавський аспекти, які слід віднести до таких компонентів професійної перспективи (особистої професійної перспективи): праця і професійна діяльність (знання про соціально-економічну ситуацію у країні, світі професійної праці, уявлення про зміст своєї праці); я сам (знання про особисті можливості і недоліки, відношення до них, знання про шляхи їхнього використання/подолання);

життєві і професійні цілі; зовнішні перешкоди на шляху досягнення цілей і знання шляхів їхнього подолання. Однак слід зазначити, що перераховані компоненти становлять більшою мірою інформаційну основу самовизначення, що впливають як передумови на передбачуваний вибір і побудову на цій основі професійного плану як результату самовизначення. У відношенні ОПП, яка структурує професійну активність і саморозвиток професіонала на більш-менш віддалене майбутнє, виділяються такі характеристики: тривалість; визначеність, зрозумілість плану, диференційованість (розчленованість на найближчі і далекі перспективи); стійкість учасі і стосовно зовнішніх впливів; реалістичність; оптимістичність (співвідношення позитивних і негативних припущень про своє майбутнє); логічна і внутрішня погодженість; погодженість із вираженими схильностями.

**Висновки.** Отже, виділені у низці досліджень критерії оцінки самовизначення охоплюють певну сферу феноменології цього процесу, виражають акцент на актуальні або відстрочені за часом результати самовизначення, цінності самовизначення з погляду людини або суспільства, локалізації його результатів у внутрішньому або зовнішньому плані (вироблених змін у самій людині або її оточенні), з переважним зверненням уваги на зміни у ціннісно-смысловому, операційному, емоційно-вольовому компонентах особистості, зовнішніх (об'єктних) або внутрішніх (суб'єктних) ресурсах-реалізаторах цілей і планів самовизначення.

#### Список використаних джерел

1. Баріхашвілі І. І. Психологічні основи профорієнтації і професійного самовизначення : навч.-метод. посіб. / І. І. Баріхашвілі, М. П. Ворона, І. М. Старіков; Держ. центр зайнятості, Миколаїв. облас. центр зайнятості, Південнослов'ян. ін-т Київ. слав'ян. ун-ту. – Миколаїв : Атол, 2006. – 223 с.
2. Бородулькіна Т. О. Вплив образу професії на становлення професійної ідентичності особистості / Т. О. Бородулькіна // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / голов. ред. С. Д. Максименко. – К., 2007. – Т. 9, ч. 2. – С. 39–47.
3. Батаршев А. В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности : практ. рук. по психол. диагностике / А. В. Батаршев. – СПб.: Речь, 2005. – 208 с.
4. Бодров В. А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности / В. А. Бодров // Психологичес-

- кие исследования проблемы формирования личности профессионала / под ред. В. А. Бодрова [и др.]. – М. : Институт психологии АН СССР, 1991. – С. 3–26.
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
  6. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
  7. Татенко Н. О. Психологія професійного вибору / Н. О. Татенко // Особистісний вибір: психологія відчаю та надії / за ред. Т. М. Титаренко. – К.: Міленіум, 2005. – Розд. 13. – С. 294–323.
  8. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
  9. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
  10. Кузьмина Н. В. Проблемы повышения профессионализма педагогов / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан // Вопросы психологии: журнал / гл. ред. А. М. Матюшкин. – 1989. – № 5. – С. 180–189.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Barhishvili I. I. Psychologichni osnovy proforientatsii i profesijnogo samovyznachennya: navch.-metod. posib. / I. I. Barhishvili; Pivdenoclovjan. in-t Kyjv. sav. un-tu. – Mykolajv: Atol, 2006. – 223 s.
2. Borodul'kina T. O. Vplyv obrazu profesii' na stanovlennja profesijnoi' identychnosti osobystosti / T. O. Borodul'kina // Problemy zagal'noi' ta pedagogichnoi' psihologii' : zb. nauk. pr. In-tu psihologii' im. G. S. Kostjuka APN Ukrai'ny / golov. red. Maksymenko S. D. – K., 2007. – T. 9, ch. 2. – S. 39–47.
3. Bataršev A. V. Bazovye psihologičeskie svojstva u profesional'noe samoopredelenye lychnosty : prakt. ruk. po psihol. dyagnostyke / A. V. Bataršev. – SPb.: Rech', 2005. – 208 s.
4. Bataršev A. V. Bazovye psihologičeskie svojstva i profesional'noe samoopredelenye lychnosty : prakt. ruk. po psihol. dyagnostyke / A. V. Bataršev. – SPb.: Rech', 2005. – 208 s.
5. Bodrov V. A. Psychologičeskie issledovanija problemy professionalizacij lichnosti / V. A. Bodrov // Psychologičeskie issledovanija problemy formirovanija lichnosti professyonal'a / pod red. V. A. Bodrova [i dr.]. – M. : Institut psihologii AN SSSR, 1991. – S. 3–26.

6. Rubinshtejn S. L. Problemy obshhej psihologii / S. L. Rubinshtejn. – M.: Pedagogika, 1973. – 424 s.
7. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhyni / K. A. Abul'hanova-Slavskaja. – M.: Mysl', 1991. – 299 s.
8. Tatenko, N. O. Psihologija profesijnogo vyboru / N. O. Tatenko // Osobystisnyj vybir: psihologija vidchaju ta nadii' / za red. T. M. Tytarenko. – K.: Milenium, 2005. – Rozd. 13. – S. 294–323.
9. Markova A. K. Psihologija professionalizma / A. K. Markova. – M. : Znanie, 1996. – 308 s.
10. Zeer E. F. Psihologija professij : ucheb. posob. dlja stud. vuzov / E. F. Zeer. – 2-e izd., pererab., dop. – M. : Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg: Delovaja kniga, 2003. – 336 s.
11. Kuz'mina N. V. Problemy povyshenija professionalizma pedagogov / N. V. Kuz'mina, A. A. Rean // Voprosy psihologii : zhurnal / gl. red. A. M. Matjushkin. – 1989. – № 5. – S. 180–189.

**N.Y. Hotsuliak, O.V. Babeliuk. Methodological bases of analysis of the professional self-analysis problem.** The article is a review of methodological foundations of the problem of self-analysis in general and in particular professional. The problem is based on the theoretical analysis of the literature. The experimental research of the description of different types of self-analysis is conducted, and their content and devices are defined. So, professional self-analysis can be determined as independent self-realization which is reached through the process of self-development. Many different ways were used for description of this aspect; but we have resumed that the problem of the professional self-analysis is very popular now. Grounds for using of application of psychosemantic methods to the research of managers' consciousness were proved. Research groups with low, medium and high level of development of self-analysis were highlighted. Statutory performance levels of self-analysis were determined by the methods. Based on the descriptive statistics obtained by these methods, the estimation of normality description of data across all scales techniques and the correspondence between test scores and levels of self-analysis were investigated. The article also deals with the analysis of the following approaches to the concept of identity, namely: philosophic and psychological, anthropological, psychoanalytical, behavioural, approach of symbolic interactionism, constructive, existential-humanistic, philosophic-cultural, social, social-psychological, acmeological. Also the concepts of identity, identification, identifying are reviewed.

**Key words:** methodology, determination, self-analysis, professional self-actualization, the psychological factor, individuals, improvement, professionalism.

*Отримано: 12.12.2013 р.*

## **Дослідження відданості персоналу організації в державних службовців**

Т.В. Грубі. Дослідження відданості персоналу організації в державних службовців. Проаналізовано теоретичну літературу зарубіжних, російських та вітчизняних вчених з даної проблематики. В ході дослідження використано такі методики: «Анкета з відкритими питаннями» К.Ю. Охотницької та методика «Відданість організації» В.О.Розанової. Дослідження дало можливість виявити, що працівники державної служби розуміють відданість як добросовісне виконання службових обов'язків та цікаву роботу, задоволення від виконуваної професійної діяльності в конкретній організації. За результатами дослідження виявлено низький та середній рівні відданості персоналу організації. Отримані результати свідчать про необхідність розробки практичних рекомендацій щодо підвищення рівня відданості персоналу організації.

**Ключові слова:** відданість, персонал, організація, рівні відданості, державний службовець, міська рада.

Т.В. Груби. Исследование преданности персонала организации у государственных служащих. Автором проанализировано теоретическую литературу зарубежных, российских и отечественных учёных по данной проблематике. В ходе исследования были использованы такие методики: «Анкета с открытыми вопросами» К.Ю. Охотницкой и методика «Преданность организации» В.О.Розановой. В исследовании выявлено, что работники государственной службы рассматривают преданность как добросовестное выполнение служебных обязанностей и интересную работу, удовлетворение от профессиональной деятельности в конкретной организации. Согласно результатам исследования выявлено низкий и средний уровни преданности персонала организации. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки практических рекомендаций, направленных на повышение уровня преданности персонала организации.

**Ключевые слова:** преданность, персонал, организация, уровни преданности, государственный служащий, городской совет.

**Постановка проблеми.** Одним із важливих психологічних чинників забезпечення ефективної діяльності сучасних організацій виступає відданість персоналу організації. Особливо актуальною ця проблема постає для працівників державної служби, діяльність яких має певну специфіку (перенасиченість контактами, велика відповідальність, порівняно низька заробітна плата тощо). Все це обумовлює максимальну концентрацію персоналу на робочому місці та вимагає віддачі зусиль працівників.



Теоретичний аналіз літератури свідчить про те, що проблема відданості організації знайшла певне відображення у працях багатьох авторів. У *зарубіжній психології* проблема відданості персоналу організації розроблялася такими дослідниками, як Н. Аллен, Х. Беккер, С. Бернард, Дж. Груб, Р. ван Дік, Р. Дунхем, М. Кастаньєда, Р. Кнуп, Д. Колемен, Ф. Лютенс, Дж. Мейер, П. Мучинські, Т. Саммерс, Л. Тейлор та ін.

У *російській психології* проблема формування відданості персоналу організації є достатньо новою, і досліджена вона значно менше. Результати дослідження цієї проблеми знайшли відображення у працях таких учених: Ю.Г. Васильєвоє, В.Д. Доміняка, А.К. Калабіна, А. В. Коврова, С.А. Ліпатова, М.І. Магури, О. Г. Овчинниковоє, Б.Г. Ребзуєва, К.В. Харського та ін.

У *українській психології* висвітлено окремі аспекти проблеми відданості персоналу організації у працях І.А. Андреевої, Т.В. Зайчикової, Л.М. Карамушки, Н. Г. Лебедевої, С.Г. Нікітенка та ін.

**Мета дослідження** полягає у визначенні змісту та рівня відданості організації у державних службовців.

Для реалізації цієї мети слід виконати наступні завдання:

- узагальнити та систематизувати основні підходи до вивчення відданості персоналу організації;
- дослідити вплив соціально-психологічних чинників формування відданості персоналу організації в державних службовців;
- визначити рівень відданості організації у персоналу державної служби та чинники, що впливають на процес її становлення.

**Методика організації дослідження.** З метою визначення рівня відданості персоналу організації в працівників державної служби було досліджено 25 працівників Кам'янець-Подільської міської ради.

Вік респондентів коливався від 23 до 55 років. Середній вік становив 38 роки. Стаж роботи респондентів коливався від 1 до 21 року, середній показник стажу становив 9 років. 84,0% (21 особа) опитаних були жінки, 16,0% (4 особи) – чоловіки.

Варто зауважити, що існують певні труднощі у виборі та розробці діагностичного інструментарію для дослідження відданості організації [7]. Більша частина методик вимірювання організаційної відданості представлена у вигляді опитувальників, що містять питання або ж твердження про ставлення співробітників до своєї організації, присвячена окремим аспектам і характеристикам їх

роботи в ній. Як правило, подібні методики спрямовані на виявлення рівня фактичної відданості співробітників, тобто відданості до організації, в якій вони працюють на даний момент. Для зниження ризиків отримання соціально схвалюваних відповідей використовуються шкали соціальної бажаності, питання-інверсії або ж додаткові питання, що не стосуються відданості організації [6].

Вибір методів дослідження продиктований поставленою метою й вимогами до проведення психологічних досліджень. В ході дослідження використовувалися такі методики:

1. Анкета з відкритими питаннями, автором якої є К.Ю. Охотницька [5].

2. Методика «Відданість організації» В.О.Розанової[6].

Перейдемо до характеристик методик, які були використані в емпіричному дослідженні.

**1. Анкета з відкритими питаннями К.Ю. Охотницької [5].**

Для проведення дослідження було використано анкету з відкритими питаннями, яка передбачає дописування незакінчених речень на бланку з інструкцією [30]. Як матеріал для дослідження пропонувалися, зокрема, такі речення:

1) «На Ваш погляд, відданість організації – це...»,

2) «Умови, що можуть впливають на підвищення почуття відданості у Вас та Ваших колег щодо організації такі...»,

3) «Якби Ви були керівником Вашої організації, щоб Ви зробили, перш за все, для підвищення рівня відданості Ваших співробітників...».

Також респондентам було запропоновано обрати рівень відданості організації (високий, низький, середній).

**2. Методика «Відданість організації» В.О.Розанової [6].**

Дана методика використовується для виявлення зацікавленості співробітників у роботі організації. Складається з 15 тверджень, на які респондентам потрібно дати відповідь, використовуючи п'ятибальну шкалу, де відповіді «не згоден» відповідає 1 бал, а відповіді «повністю погоджуюся» відповідає 5 балів.

**Результати дослідження та їх обговорення.** Базуючись на наявних у літературі підходах [1; 2; 3; 4; 5], *відданість персоналу організації* – це стійке емоційне ставлення персоналу до організації, яке характеризується прийняттям організаційних цілей та норм, отождоженням з організацією, бажанням докладати значних зусиль заради забезпечення ефективної діяльності організації, вираженим прагненням якомога довше залишатись членом цієї організації.

Для вирішення поставленого завдання нами було проаналізовано рівень розуміння працівниками державної служби зна-

чення феномена «відданість організації» (табл. 1). Для обробки результатів використовувалась процедура контент-аналізу.

Дані, які представлено в табл. 1, свідчать про високий відсоток (50%) працівників, які визначають відданість організації як обов'язок працівників та керівництва якісно виконувати свої посадові функції, діяти відповідно до інтересів організації та розділяти їх, відповідально ставитись до покладених на них завдань, своєю щоденною наполегливою ініціативною працею підвищувати власний професійний рівень та досягати високих результатів роботи заради ефективної діяльності організації. Бажання багато років залишатись членом цієї організації.

**Таблиця 1**

**Визначення поняття «відданість організації» персоналом державної служби (% від загальної кількості опитаних)**

«Відданість організації – це добросовісне виконання службових обов'язків»	50%
«Відданість організації – це адекватна заробітна плата»	12,5%
«Відданість організації – це цікава робота, задоволення від виконуваної роботи в конкретній організації»	12,5%
«Відданість організації – це комфортні умови праці»	6,25%
«Відданість організації – це повага до людей, прагнення працювати, щоб допомогти громадянам»	6,25%
«Відданість організації – це доброзичливе ставлення працівників до організації»	6,25%
«Відданість організації – це особиста відповідальність кожного працівника за свій напрямок роботи»	6,25%

Набагато менший відсоток (12,5%) респондентів вкладає в поняття відданості організації рівень заробітної плати, який є адекватним обсягу виконуваних обов'язків та посадових інструкцій. Але, не зважаючи на низьку заробітну плату, респонденти вказують високий та середній рівень відданості організації, жоден з респондентів не вказав низький рівень відданості організації.

Також 12,5% респондентів розглядають відданість організації як цікаву роботу, задоволення від виконуваної роботи в конкретній організації. Адже емоційна складова відданості організації займає чи не провідну роль.

Досить низький відсоток (6,25%) респондентів вкладає в поняття відданості організації комфортні умови праці, тобто забезпечення робочого місця сучасною технікою тощо.

Так, 6,25% респондентів вважають, що відданість організації припускає наявність взаєморозуміння та взаємодопомоги

між колегами та керівництвом у колективі, злагоджену роботу колективу як однієї команди, ставлення до колективу як до сім'ї.

Небагато респондентів (6,25%) визначили відданість організації як прагнення працювати, щоб допомогти. При цьому велику роль відіграє шанобливе ставлення не лише до колег, але й до клієнтів та громадян, які звернулися до працівників державної служби. 6,25% респондентів визначили відданість організації як особисту відповідальність кожного працівника за свій напрямок роботи.

У процесі дослідження було виділено **чотири групи умов**, які, на думку опитаних, впливають на формування відданості організації.

*Першу групу* (48%) утворили умови, які стосуються адекватної оцінки праці та задоволення матеріальних потреб працівників («справедлива оплата праці», «матеріальне стимулювання», «підвищення заробітної платні», «матеріальна винагорода», «матеріальне заохочення (премії, надбавки) при сумлінному виконанні службових обов'язків та досягненні позитивних результатів по напрямках діяльності працівника» тощо).

До *другої групи* (24%) належать умови, які стосуються шанобливого ставлення та поваги колег («сприятливий психологічний клімат в колективі», «взаєморозуміння між колегами», «професійність колег», «коректність та доброзичливе ставлення» тощо).

До *третьої групи* (24%) входять умови, які стосуються визнання керівництвом заслуг працівників («шанобливе ставлення керівництва», «доручення керівництвом відповідальних завдань», «справедливість», «взаєморозуміння з керівництвом», «підтримка керівника у вирішенні нагальних проблем», «рівень турботи з боку керівництва», «взаєморозуміння з керівництвом» тощо).

*Четверту групу* (4%) складають умови роботи («забезпечення робочого місця необхідною технікою та відповідними засобами», «наявність робочого місця» тощо).

Відповідаючи на запитання «Якби Ви були керівником Вашої організації, що б Ви зробили, перш за все, для підвищення рівня відданості Ваших співробітників...» респонденти дали відповіді, які ми розділили на 5 основних груп:

До *першої групи* (37,5%) входить «Підвищення заробітної плати» («підвищення зарплати», «достойна зарплата», «матеріальне заохочення працівників», «система матеріальних заохочень (пільги, нагороди)» тощо).

До *другої групи* (21,88%), належить «Заохочення» («організація для відданих працівників турів та екскурсій», «зацікавлення

роботою», «заохочування до кращого виконання посадових обов'язків»). Варто наголосити, що до цієї групи входять заохочення нематеріальні, а скоріше «духовні» у вигляді екскурсій, надання привілеїв, визнання працівників тощо.

До *третьої групи* (18,75%) відноситься «Покращення психологічного клімату в колективі», тобто («покращення психологічного клімату у підрозділах організації», «налагодження комфортного мікроклімату в колективі», «особисті бесіди з кожним працівником (віч-на-віч) щоб з'ясувати що є проблемним в роботі для нього, що можна поправити, чим допомогти», «постійна похвала за сумлінно виконану роботу», «доброзичливість у стосунках в колективі» тощо.

*Четверту групу* (12,5%) складають «Покращення умов праці», тобто («комфортні умови праці», «підвищення рівня умов праці (орг. техніка, меблі)»).

До *п'ятої групи* (9,3%) належить «Справедливе та толерантне ставлення керівництва до працівників», зокрема («професіоналізм», «справедливість», «вимогливість до виконання уставу службовця», «окреслення конкретних завдань згідно з посадовими обов'язками», «розвиток почуття взаємодопомоги». Тобто працівники державної служби визначають провідну роль керівництва у формуванні відданості організації у своїх підлеглих.

Також респондентам було запропоновано обрати рівень відданості організації (високий, низький, середній). Отримані дані свідчать, що 60% досліджуваних респондентів вважають, що в них високий рівень відданості організації, в якій вони працюють, 40% досліджуваних вважають свій рівень відданості організації середнім.

Отримані дані свідчать, на наш погляд, про такі важливі тенденції.

*По-перше*, досить велика кількість працівників державної служби не орієнтуються в суті проблеми відданості організації. Це свідчить про необхідність їх спеціальної підготовки з цього питання.

*По-друге*, відданість організації розуміється переважною кількістю опитуваних як феномен, який має *односторонню спрямованість* (активність персоналу щодо організації), в той час як відсутнє розуміння того, що цей феномен передбачає і активність організації щодо працівників. Тому посилення розуміння держслужбовцями сутності відданості організації як феномена з *двосторонньою спрямованістю* сприятиме, на наш погляд, підвищенню рівня відданості організації у персоналу державної служби.

*По-третє*, досить невелика кількість опитаних розуміють феномен відданості в контексті партнерської взаємодії між керівниками та працівниками. Це свідчить, на нашу думку, про необхідність посилення осмислення керівниками та працівниками державної служби цього аспекту проблеми.

Щодо впливу статі персоналу державної служби на оцінку рівня відданості організації, то в нашому дослідженні брали участь лише 16 % (4 особи) респондентів чоловічої статі і їхні відповіді особливо не відрізнялися від відповідей представниць протилежної статі.

Але теоретичний аналіз наукової літератури свідчить, що значно більший відсоток чоловіків, ніж жінок, вважають рівень відданості організації високим. Вищий рівень відданості в чоловіків, скоріше за все, пов'язаний із тим, що вони приділяють своїй роботі більше часу та віддають більше зусиль [2]. В нашому дослідженні також не виявлено зв'язків між сімейним станом та рівнем відданості.

Щодо методики «Відданість організації», то, проаналізувавши отримані результати, можна прийти до висновку, що в працівників державної служби, які брали участь у нашому дослідженні, виявлено низький коефіцієнт рівня відданості організації, а саме 72% опитаних (18 осіб) (табл. 2).

Середній рівень відданості виявлено у 16 % респондентів (4 особи), високий рівень відданості у 8 % опитаних (2 особи), та 4% (тобто один державний службовець) взагалі бажають змінити місце роботи.

При цьому, відповідаючи на запитання з анкети «Який на вашу думку, у Вас рівень відданості організації, в якій Ви працюєте?», більшість респондентів вказали на високий рівень відданості організації 60 % (15 осіб) і 40 % (10 осіб) визначили власний рівень відданості організації як середній, при цьому жоден з респондентів не вказав на низький рівень чи бажання змінити роботу.

*Таблиця 2*

**Рівні відданості організації в працівників державної служби  
(% від загальної кількості опитаних)**

Високий рівень відданості організації	8%
Середній рівень відданості організації	16%
Низький рівень відданості організації	72%
Бажання змінити роботу при першій нагоді	4%

Показники методики «Відданість організації» в респондентів, які в анкеті вказували на середній рівень відданості персоналу (40%) збігалися, на відміну від працівників, які вказували на високий рі-

вень відданості організації (60%), але отримані результати завдяки методичі показали відмінність у сприйнятті працівниками відданості та наявними показниками методичі «Відданість організації».

**Висновки.** Відданість організації є умовою забезпечення благонадійності персоналу, зниження плинності кадрів та підвищення ефективності і якості їх роботи, сприяє безперервній роботі організації та її процвітання. Високий рівень відданості є однією з найважливіших умов забезпечення конкурентоспроможності організації.

Дослідження дало можливість виявити, що працівники державної служби розуміють відданість як добросовісне виконання службових обов'язків та цікава робота, задоволення від виконаної роботи в конкретній організації.

У процесі дослідження виділено чотири групи умов, які, на думку опитаних, впливають на формування відданості організації.

За результатами методичі «Відданість організації» можна зробити висновок, що у працівників державної служби переважає низький рівень відданості персоналу організації (72%) та у меншості (16%) виявлено середній рівень відданості персоналу організації.

Отримані результати свідчать про необхідність розробки практичних рекомендацій щодо підвищення рівня відданості персоналу організації.

#### Список використаних джерел

1. Грубі Т.В. Теоретичний аналіз основних підходів до визначення відданості організації / Т.В. Грубі / Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження, 18-19 квітня 2013 р., м. Київ: тези XV міжнародної конференції молодих науковців / За ред. І.В.Данилюка, І.В.Ващенко. – К.:ОВС, 2013. – С. 26-28.
2. Доминяк В.И. Различные подходы к феномену лояльности и безопасность организаций / В.И. Доминяк // Теория и практика становления и развития школы безопасности (научные, учебные, методические и организационные аспекты): сб. тезисов докладов Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – С. 31-32.
3. Карамушка Л.М. Психологія відданості персоналу організації (на матеріалі діяльності банківських структур): монографія / Л.М.Карамушка, І.А. Андреева. – К.-Львів : Галицький друкар, 2012. – 212 с.
4. Неглядова В.В. Система управління сатисфакцією лояльності персоналу підприємства / В.В. Неглядова: [Електронний ре-



- курс] // Портал Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського. – 2010. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/VSWU/2011\\_7\\_2/Negladkova.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/VSWU/2011_7_2/Negladkova.pdf)
5. Охотницька К.Ю. Теоретичний аналіз феномену відданості організації. Підходи зарубіжних авторів / К.Ю. Охотницька // Актуальні проблеми психології. Том 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України /за ред. С.Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Наук. світ, 2012. – Ч. 32. – С. 304-308.
  6. Сардак О.В. Управління лояльністю персоналу підприємств в умовах ринкової економіки / О. В. Сардак: [Електронний ресурс] // Портал Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського – 2010. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Vdnuet/econ/2010](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Vdnuet/econ/2010)
  7. Meyer, J.P. Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization / J.P. Meyer, N.J. Allen, C.A. Smith // Journal of Applied Psychology. – 1993. – Vol. 78. – P. 538-551.

#### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Grubi T.V. Teoretychnyj analiz osnovnyh pidhodiv do vyznachennja viddanosti organizacij' / T.V. Grubi / Problemy osobystosti v suchasnij nauci: rezul'taty ta perspektyvy doslidzhennja, 18-19 kvitnja 2013 r., m. Kyi'v: tezy XV mizhnarodnoi' konferencii' molodyh naukovciv / Za red. I.V.Danyljuka, I.V.Vashhenko. – K.:OVS, 2013. – S. 26-28.
2. Dominjak V.I. Razlichnye podhody k fenomenu lojal'nosti i bezopasnost' organizacij / V.I. Dominjak // Teorija i praktika stanovlenija i razvitija shkoly bezopasnosti (nauchnye, uchebnye, metodicheskie i organizacionnye aspekty): sb. tezisov dokladov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2001. – S. 31-32.
3. Karamushka L.M. Psihologija viddanosti personalu organizacij' (na materialy dijaj'nosti bankivs'kyh struktur): monografija / L.M.Karamushka, I.A. Andrijejeva. – K.-L'viv : Galyc'kyj drukar, 2012. – 212 s.
4. Negljadova V.V. Systema upravlinnja satysfakcijeju lojal'nosti personalu pidprijemstva / V.V. Negljadova: [Elektronnyj resurs] // Portal Nacional'noi' biblioteky Ukrai'ny imeni V.I. Vernads'kogo. – 2010. – Rezhym dostupu: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/VSWU/2011\\_7\\_2/Negladkova.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/VSWU/2011_7_2/Negladkova.pdf)

5. Ohotnytska K.Ju. Teoretychnyj analiz fenomenu viddanosti organizacii'. Pidhody zarubizhnyh avtoriv / K.Ju. Ohotnytska // Aktual'ni problemy psyhologii'. Tom 1 : Organizacijna psyhologija. Ekonomichna psyhologija. Social'na psyhologija : zb. naukovykh prac' Instytutu psyhologii' im. G. S. Kostjuka APN Ukrai'ny /za red. S.D. Maksymenka, L. M. Karamushky. – K. : Nauk. svit, 2012. – Ch. 32. – S. 304-308.
6. Sardak O.V. Upravlinnja lojal'nistju personalu pidprijemstv v umovah rynkovoї ekonomiky / O. V. Sardak: [Elektronnyj resurs] // Portal Nacional'noi' biblioteki Ukrai'ny imeni V. I. Vernads'kogo – 2010. – Rezhym dostupu: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/Vdnuet/econ/2010](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Vdnuet/econ/2010)
7. Meyer, J.P. Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization / J.P. Meyer, N.J. Allen, C.A. Smith // Journal of Applied Psychology. – 1993. – Vol. 78. – P. 538-551.

**T.V. Grubi. The research of staff devotion to the organization of civil servants.** The article considers the relevance of staff devotion to the organization of civil servants whose activity has certain characteristics (oversaturation of contacts, a great responsibility, relatively low wages, etc.). The author analysed theoretical literature of foreign, Russian and Ukrainian scientists related to the problem. With the purpose of determining the levels of devotion to the organization of civil servants 25 employees of Kamianets-Podilskiy City Council were investigated. Such methods were used in our research “Questionnaire with open questions”, authored by Ohotnytska K.Y. and method “Organizational Commitment” authored by V.O.Rozanova. The research made it possible to reveal that employees of public service understand the devotion as a good faith performance of professional responsibilities and interesting work, satisfaction from performed work in a particular organization. In our research according to respondents' answers four groups of conditions which have an influence on the formation of staff devotion to the organization were identified. According to the results of the method of “Organizational Devotion” authored by V.O.Rozanova we can come to the conclusion that the low level of staff devotion to the organization of civil servants is dominated (72%) and the average level of staff commitment to the organization of civil servants (16%) is also found. The received results testify the need for developing practical recommendations for increasing the level of staff devotion to the organization of civil servants.

**Key words:** devotion, personnel, staff, organization, levels of devotion, a civil servant, the City Council.

*Отримано: 15.12.2013 р.*

## Роль вольового зусилля в регуляції рухової активності у підлітків

**Ю.П. Данчук.** Роль вольового зусилля в регуляції рухової активності у підлітків. У статті здійснено теоретичний і практичний аналіз проблеми ролі вольового зусилля в регуляції рухової активності у підлітків. Розглядається актуальність цієї проблеми і описується доцільність оволодіння прийомами свідомої мобілізації та дезактивації рухової діяльності у підлітків. Розкриття ролі вольового зусилля в регуляції рухової діяльності висвітлюється на основі уявлень про системні механізми регуляції діяльності. Отримані в роботі дані про розвиток в онтогенезі мобілізуючої і дезактивуючої функцій вольового зусилля в теоретичному плані дають можливість наблизитися до розуміння формування механізмів психічної регуляції.

**Ключові слова:** психічна регуляція, рухова активність, дія, діяльність, вольове зусилля, вольова регуляція, підлітки, гендер, особистість.

**Ю.П. Данчук.** Роль волевого усилия в регуляции двигательной активности у подростков. В статье сделан теоретический и практический анализ проблемы роли волевого усилия в регуляции двигательной активности у подростков. Рассматривается актуальность этой проблемы и описывается целесообразность овладения приёмами сознательной мобилизации и дезактивации двигательной деятельности у подростков. Раскрытие роли волевого усилия в регуляции двигательной деятельности освещается на основе представлений о системных механизмах регуляции деятельности. Полученные в работе данные о развитии в онтогенезе мобилизующей и дезактивирующих функций волевого усилия в теоретическом плане дают возможность приблизиться к пониманию формирования механизмов психической регуляции.

**Ключевые слова:** психическая регуляция, двигательная активность, действие, деятельность, волевое усилие, волевая регуляция, подростки, гендер, личность.

**Постановка проблеми.** Сьогодні наше суспільство переживає період стрімких змін, які охоплюють практично всі сторони людського життя, починаючи соціально-економічними і закінчуючи внутрішньо-психологічними перетвореннями самої особистості. Така ситуація детермінує прискорений процес розвитку науки, сприяє розвитку нових, необхідних у наявних умовах способів і методів дослідження.

Перед психологією, так само як і перед іншими науками, постають сучасні проблеми, які потребують всебічного вивчення. Як наголошується фахівцями в психологічній літературі, що призначена для підготовки педагогів, вихователів, психологів, питання формування вольових якостей, вміння керувати собою і своєю поведінкою, становлення вольової регуляції висвітлені недостатньо.

**Актуальність роботи** визначається недостатньою розробкою проблеми формування в онтогенезі вольового зусилля як центрального механізму вольової регуляції, а також очевидною необхідністю розвитку у підлітків здатності до свідомої саморегуляції. Вивчення розвитку співвідношення активуючої і дезактивуючої функцій вольового зусилля з позицій генетичного підходу дає можливість наблизитися до розуміння природи вольового зусилля. Спостереження за підлітками демонструє, що більшість з них вміють в тій чи іншій мірі мобілізувати себе для досягнення поставленої мети. Але свідоме зниження активності як функції вольової регуляції в рамках існуючої форми навчання поки ще погано формується. Невміння свідомо знизити рівень активації психічних функцій має небажані наслідки для школярів – перенапруження різних систем. З метою профілактики цих явищ школярів необхідно цілеспрямовано навчати прийомам свідомого зниження рівня активації психіки. Оволодіння прийомами свідомої мобілізації та дезактивації рухової діяльності, що займає значне місце в життєдіяльності школярів, надалі дозволить перейти до перенесення навичок саморегуляції в інші види діяльності.

**Мета нашої статті** – здійснення теоретичного і практичного аналізу проблеми ролі вольового зусилля в регуляції рухової активності у підлітків.

**Аналіз останніх досліджень.** Розкриття ролі вольового зусилля в регуляції рухової діяльності висвітлюється на основі уявлень про системні механізми регуляції діяльності. Наукові основи регуляції рухів були закладені І.М.Сеченовим. Він довів детермінованість психіки умовами навколишнього середовища. Рефлекторний акт, що лежить в основі будь-якої дії, розглядається ним як процес саморегуляції. Важлива роль в регуляції рухів належить м'язовому відчуттю, відчуття стає регулятором довільних актів. Відкрите І. М. Сеченовим центральне гальмування дозволяє людині здійснювати свою поведінку не імпульсивно, а довільно, цілеспрямовано, всупереч безпосереднім зовнішнім стимулам.

Ідеї про саморегуляцію поведінки та її умовно-рефлекторну природу розвивалися Павловим: «Людина ... система, найвищого рівня саморегулююча, сама себе підтримуюча, самостійно повновладна, і навіть самовдосконалююча» [9, с. 190]. Розробленим вченням про другу сигнальну систему, як вищий регулятор поведінки, є одним із основних положень для розуміння фізіологічних механізмів довільної поведінки. І.Павлов вказує на активну роль аферентного відділу рефлексу у виконанні поведінкових актів.

П.К.Анохін увів у теорію регуляції поняття функціональної системи, що представляє собою замкнуту динамічну організацію центральних і периферичних механізмів. Його вчення про вирішальну роль аферентних систем в регуляції поведінки і уявлення про акцептор результату дії вносять значний внесок у розуміння механізмів довільності.

Новий напрямок у регуляції рухів відкрив Н.А.Бернштейн. Він описав модель регуляції рухів за допомогою сенсорних корекцій (змін, що вносяться в процесі виконання рухів). Уявлення про рівневу організацію побудови та регуляцію рухами дозволяє зрозуміти залежність включення того чи іншого рівня регуляції від смислового змісту рухового завдання.

Свій подальший розвиток теорія кільцевої регуляції рухових актів знайшла в працях В.Л.Чаїдзе. У регуляції довільних рухів по закритому циклу автор виокремлює «зовнішнє» і «внутрішнє» кільце. Перше зв'язує людину з зовнішнім світом через зорові, слухові, нюхові і тактильні рецептори і здійснює контроль за смисловою частиною руху, а за допомогою другого кільця людина отримує пропріоцептивну аферентацію з м'язів, зв'язок і сухожилів. Це кільце не пов'язане з усвідомленням, але воно здійснює контроль за «синергічними автоматизмами» [13].

**Виклад основного матеріалу.** Поява методів мікроструктурного аналізу збагатила теорію регуляції рухів введенням нової одиниці аналізу – функціональних блоків. Автори вважають, що функціональні блоки включають внутрішні та зовнішні засоби діяльності, що сформувалися, а також набори певним чином організованих функцій. Це дозволило ввести кількісні показники в аналіз психологічної складової руху. У процесі формування інструментального рухового навичку виявлені неоднакові зміни, які відбуваються в когнітивних і власне виконавчих блоках. Спочатку складається блок формування програм, за ним формується блок контролю та корекції. Обидва блоки формуються на фоні поступового зменшення часу, який займає робота блоку

реалізації моторних програм. Тільки після сформованості когнітивних блоків можливе скорочення часу виконання дії в цілому, що відбувається за рахунок виконавчої частини [4]. Як вважають автори даної роботи, блоки мають складну будову і можуть піддаватись подальшому поділу.

У наступних дослідженнях [5] в мікроструктурі дії були виділені свого роду «кванти» – елементарні частинки, що зберігають властивості дії в цілому. Отже, мікроструктурний підхід дозволив збагатити модель регуляції рухів новими структурно – функціональними компонентами, а також наповнити схему регуляції рухів психологічним змістом.

О.А.Конопкін, розробляючи функціональну структуру саморегуляції довільної діяльності, використовує для її психологічного аналізу час простої сенсомоторної реакції. Будь-яка свідомо цілеспрямована діяльність може бути підпорядкована довільній психічній саморегуляції, оскільки вона опосередкована мовою, усвідомлена і довільна за типом свого протікання [8].

Аналіз концепцій регуляції рухів показує, що удосконалення уявлень про механізми регуляції рухів проходить в двох напрямках. По-перше, збагачується структура функціональної системи за рахунок виділення нових компонентів, функціональних блоків. Наявність в структурі блоків, що були відкриті раніше, дозволяє виділити більш дрібні одиниці аналізу – «кванти». Це збільшує кількість можливих функціональних зв'язків всередині схеми і створює більш повне уявлення про механізми регуляції. По-друге, спостерігається тенденція до переходу від фізіологічного трактування механізмів регуляції до психологічних. Розроблені останнім часом схеми регуляції все більше наповнюються психологічним змістом [2].

Істинною одиницею аналізу діяльності в психології вважається дія. Так, С.Л.Рубінштейн писав: «Визнання дії основною «клітинкою», або «осередком» психології означає, що в дії психологічний аналіз може розкрити зародження всіх елементів психології» [10, с. 75].

За О.М.Леонтьєвим, основні якості дії полягають у цілеспрямованості і предметності. Дія завжди припускає відоме цілеспрямоване перетворення (реальне або уявне) зовнішньої предметної ситуації. О.М.Леонтьєв, а невдовзі і В.П.Зінченко вказують на те, що одиницею аналізу психіки слід вважати «живий рух». Зв'язок дії з рухом визначається тією функцією, яка останньою виконується в цілеспрямованому руховому акті. У руховій дії фізичне і психологічне складають діалектичну єдність. Ці тео-

ретичні положення використовувалися як фундаментальні у вивченні вікових та статевих особливостей вольових зусиль, які проявляються підлітками в рухових діях.

У літературі з регуляції рухових дій ми не знайшли експериментальних робіт, в яких досліджувалася б ефективність роботи рухових механізмів у зв'язку з вольовою регуляцією (за винятком робіт В.К.Каліна), хоча актуальність цієї проблеми очевидна.

Результативність виконання рухової дії залежить від сформованості механізмів рухів і від ефективності вольової регуляції. Ряд важливих для аналізу цієї проблеми положень ми знаходимо в роботах В.К.Каліна [7]. На його думку, специфіка вольових дії визначається їх цілями. Основні з них:

- 1) підвищення активації до заданого рівня (оптимального або максимального);
- 2) утримання високого рівня активації;
- 3) зниження рівня активації (деактивація);
- 4) утримання необхідного рівня активації в ситуаціях ризику, загрози для життя, тобто в умовах дії дестабілізуючих факторів.

Вольові дії, що відповідають цим цілям, характеризуються односпрямованістю і розглядаються автором як прості. З їх поєднання складається будь-яка комбінація більш складного процесу вольової регуляції. Основним способом здійснення вольової дії є вольове зусилля, яке переживається суб'єктом як напруження. Власне вольове зусилля контролюється свідомістю в момент його реалізації. Прояв вольового зусилля – це завжди свідомо регуляція, спрямована на досягнення необхідної організації психічних функцій, найбільш адекватних до цілей діяльності [7].

Наша робота є спробою експериментального вивчення вікових особливостей ініціативних вольових зусиль як засобу підвищення ефективності роботи рухових механізмів. Ми вивчали такі види вольових зусиль: 1) спрямованих на досягнення максимальної швидкості початку та припинення рухових дій простої і складної функціональної організації; 2) пов'язаних з утриманням максимального рівня рухової активності і 3) спрямованих на забезпечення максимального зниження рівня активності, тобто на дезактивацію. При виконанні зазначених дій прояв вольових зусиль пов'язаний із низкою своєрідних труднощів, що відрізняються одна від одної. У першому випадку складність полягає в необхідності максимально швидко починати і припиняти рухову дію. У другому – трудність полягає в подоланні втоми



при виконанні статичної м'язової роботи. У третьому – складність іншого плану – необхідно максимально розслабити м'язи руки (для людини, не має спеціальних навичок в дезактивації, це дуже важко).

Теоретичний і практичний інтерес представляє дослідження вікових особливостей вольових зусиль, спрямованих на поліпшення роботи механізму рухових дій різної функціональної організації. У діях досліджуваних можна виділити два періоди: перший – від пускового сигналу до початку дії (старт – реакція) і другий – від сигналу зупинки до моменту початку припинення дії (стоп – реакція).

Старт-стоп-реакції дуже швидкоплинні, і їх регуляція здійснюється переважно за механізмом відкритого контура. Регуляція рухів в цих умовах відбувається без корекцій, так як час виконання самого руху менше часу, необхідності для внесення корекцій на основі функціонування зворотнього зв'язку. Оцінка якості виконання дії проводиться вже після закінчення руху на основі зіставлення програми і досягнутого результату. Умовою успішного виконання дії виступає точна адресність команд і їх оптимальне дозування по силі. Основна роль у регуляції рухів по механізму відкритого контуру належить етапу програмування.

Регуляція рухових дій, пов'язаних з утриманням максимального рівня роботи або з необхідністю досягнення найбільшої дезактивації, здійснюється за механізмом закритого контуру. Особливість регуляції в цьому випадку полягає в тому, що на основі зворотного зв'язку постійно відбувається співставлення справжнього, поточного значення з належним, а при виникненні неузгодженості між ними вноситься корекція параметрів дії, що виконується. Однією з необхідних умов утримання максимального рівня активації в статичній м'язовій роботі є рефлексія процесу підтримки максимального рівня мобілізації (своєчасне виявлення неузгодженості між максимальним можливим і поточним значенням зусилля і вчасним внесенням корекцій). При вирішенні завдання дезактивації рухової системи кінцевий результат також багато в чому залежить від якості рефлексії. Вирозніть у свідомості рухових образів, пов'язаних з утриманням максимального напруження м'язів і максимальної їх дезактивації, ймовірно, буде залежати від режиму роботи функціональної системи. У першому випадку створюються більш сприятливі умови для підвищення рефлексивних процесів, ніж у другому.

У літературі ми не знайшли спеціальних досліджень вікових і статевих особливостей вольових зусиль, спрямованих на

досягнення максимальної швидкості початку і зупинка рухових дій різної функціональної організації. Однак, в психологічних і фізіологічних дослідженнях спортивної та трудової діяльності є ряд робіт з вивчення цих характеристик. Аналіз результатів вивчення тимчасових і швидкісних показників початку та припинення рухових дій виявилось доцільним здійснити у двох аспектах – макро та мікроаналізу.

У макроаналізі однією з найпоширеніших характеристик початку рухової дії використовується показник часу реакції (ЧР). Час реакції на сенсорні подразники залежить від інтенсивності подразника, сенсорної модальності, площини впливу, інтервалу між послідовними подразниками та іншими факторами [11]. Час реакції залежить від тренування. Ще в 1873 році Екслер встановив, що в процесі тренування ЧР менший. Кріс і Ауербах уточнили, що під впливом тренування ЧР не тільки стає меншим, але і стабілізується. Скорочення ЧР особливо помітно в перші дні тренування. Автоматизовані в результаті тренування реакції стають менш доступними зовнішньому гальмуванню. У підлітків систематичні заняття спортом удосконалюють механізми не тільки умовних, але і безумовних рухових реакцій [3].

Час реакції залежить від статевого диморфізму. Б.Г.Ананьев зазначав, що статеві особливості проявляються на всіх етапах онтогенезу. Вікові відмінності навіть менш значущі, ніж статеві. Він пише: «Статевий диморфізм охоплює як самі ранні, так і самі пізні періоди людського життя, не обмежуючись періодами статевої зрілості і статевого дозрівання, тобто відноситься до постійних характеристик онтогенетичної еволюції людини». [1, с. 166].

Всі автори єдині в думці, що у хлопчиків ЧР менший, ніж у дівчаток, а у чоловіків менший, ніж у жінок. Найменша ЧР у дівчат відзначається в 16 років, а у чоловіків в 20 років, причому чоловіки реагують швидше, ніж жінки [6]. ЧР на словесні сигнали у хлопчиків у всіх вікових групах менший, ніж у дівчат, а у чоловіків коротший, ніж у жінок.

Час реакції скорочується з віком, найменший ЧР притаманний школярам 14-16 років. У роботі Р.Вудвортса говориться, що ЧР скорочується приблизно до 20 років. За іншими даними, найкоротший ЧР в 20-30 років, а потім він знову підвищується. З віком зменшується і варіативність ЧР [11].

Вікове зменшення ЧР в літературі пояснюється дозріванням рухового аналізатора. Деякі автори вважають, що руховий аналізатор досягає своєї досконалості в 12-13 років. Як причини вікового скорочення ЧР виокремлюють: підвищення функ-

ціональної рухливості аналізаторів і нервових процесів, поліпшення лабільності нервово-м'язового апарату, перетворення синаптичних структур на ранніх етапах онтогенезу, зменшення тривалості потенціалів дії і збільшення їх амплітуди [2].

Як бачимо, більшість авторів для пояснення вікового поліпшення ЧР використовують фізіологічні поняття. Психологічні ж фактори і, зокрема, віковий розвиток здатності проявляти ініціативні вольові зусилля, вимагають уточнення. Тому з аналізу літератури можна зробити наступний висновок: ЧР з віком зменшується хвилеподібно – зі спадами і підйомами в темпах розвитку. У авторів немає єдності у відображенні вікової динаміки ЧР. Переважають дані про найбільш високі темпи зменшення ЧР в підлітковому віці. Не визначені точні вікові межі періоду, в якому ЧР має найменше значення.

У роботах Ф.Дондерса, З.Екслера, В.Вундта розкрита структура сенсомоторної реакції. Загалом у ЧР вирізняють латентний і ефекторний періоди. Фактично вже до цього часу можна віднести застосування мікроаналізу як методу дослідження, хоча сам термін з'явився значно пізніше. Латентний період займає відрізок часу від виконавчого сигналу до моменту початку відповідного руху. У цей період у корі головного мозку протікають інтенсивні нервові процеси, що реалізують відповідний рух. Серед них розрізняють три моменти: сенсорний, асоціативний і моторний. Перший полягає у сприйнятті сигнального подразника, другий – у його усвідомленні, а третій – у виникненні моторних імпульсів в руховій ділянці кори головного мозку і посиленням їх по еферентним нервам до відповідних м'язів [2]. Характер зв'язку між латентним періодом і тривалістю зростання зусилля в моторній фазі залежить від інтенсивності сигналів [5].

Маловивченою залишається зупинка рухової дії, хоча їй присвячено ряд робіт [12]. Встановлено, що швидкість гальмування рухової реакції людини в десять разів менше швидкості простої рухової реакції людини; час для затримки руху або зміни його напрямку більший, ніж для початку [6].

У молодших школярів і підлітків ЧР переключення більший часу простої реакції, але з віком відмінність між ними зменшується, особливо в період від 7-8 до 11-12 років – на 25-30%. Більший ЧР переключення пояснюється наступним: 1) ускладненням процесу прийому і передачі інформації, до якої включаються центральні системи більш високого порядку; 2) виникненням невизначеності обстановки в ситуації майбутнього переключення; 3) залежністю від стану готовності і від ступеня

функціональної зрілості систем, що відповідають за тимчасові параметри моторних реакцій. У зазначених роботах зупинка руху розглядається на рівні макроаналізу. Можна вважати, що мікроаналіз цього явища дозволить описати його більш ретельно і, головне, розкрити психологічні зміни.

З наведеного аналізу літератури випливає, що ЧР при зупинці руху більш тривалий, ніж при його початку. Досі не досліджувалося питання впливу вольових зусиль на співвідношення «премоторного» і «моторного» періодів початку та припинення рухової дії різної функціональної організації у віковому і статевому аспектах.

Стосовно здатності до довільного розслаблення м'язів, то слід зазначити, що вона змінюється з віком. У дорослих показники кращі, ніж у дітей. Це пояснюють цілим комплексом причин, в числі яких наступні: незрілість нервово-м'язового апарату, низький рівень пропріоцептивної чутливості і несформованість рухового аналізатора, слабкість внутрішнього гальмування [7]. За результатами експериментів А.В.Назарова, здатність до розслаблення плавно збільшується з віком і до 15 років досягає рівня дорослих. Найбільш швидко ця здатність розвивається у хлопчиків у 11 і 15 років, у дівчаток тільки в 15 років.

Ми розуміємо довільне розслаблення м'язової системи як активне свідоме зниження її активності. Можна припустити, що механізм розслаблення пов'язаний з регулюючою роллю гальмівних впливів другої сигнальної системи.

Аналіз фізіологічної та психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити наступні **висновки**. Здатність до довільного розслаблення відіграє важливу роль в регуляції руховою діяльністю людини. Вона розвивається під впливом спеціальних занять і спортивного тренування. Вікові зміни її розвитку – гетерохронні (більш істотне покращення відноситься до старшого підліткового віку).

Отримані в роботі дані про розвиток в онтогенезі мобілізуючої і дезактивууючої функцій вольового зусилля в теоретичному плані дають можливість наблизитися до розуміння формування механізмів психічної регуляції.

#### Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1998. – 339 с.
2. Аршавский И.А. Очерки по возрастной физиологии / И.А. Аршавский. – М.: Медицина, 1967. – 476 с.

3. Вудвортс Р. Экспериментальная психология / Р. Вудвортс. – М.: Иностранная литература, 1985. – 355 с.
4. Газеев А.А. Соотношение латентного периода и параметров моторной фазы простой двигательной реакции / А.А. Газеев // Вопросы психологии. – 1980. – № 4. – С. 137-140.
5. Гомберадзе К.Г. Формирование навыков произвольного расслабления и их влияние на развитие двигательных функций у подростков и юношей: Автореф. дисс. ... канд. биол. наук / К.Г. Гомберадзе. – М., 1995. – 18 с.
6. Гордеева Н.Д. Микроструктурный анализ исполнительной деятельности / Н.Д. Гордеева, В.М. Девিশвили, В.П. Зинченко. – М.: ВНИИТЭ, 1975. – 174 с.
7. Калинин В.К. К вопросу о специфике волевой регуляции поведения / В.К. Калинин // Психология (республиканский научно-методический сборник). – № 17. – Киев, 1978. – С. 10-17.
8. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М.: Наука, 1994. – 256 с.
9. Павлов И.П. Полное собрание трудов / И.П. Павлов. – М., 1949, т. 3, кн. 2.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
11. Сухорукова М.Ф. Сравнительные особенности безусловных и условных реакций нервно-мышечной системы / М.Ф. Сухорукова, В.Л. Фёдоров // Теория и практика физической культуры. – 1973. – № 6. – С. 20-22.
12. Фресс П. Экспериментальная психология / П. Фресс, Ж. Пиаже. – М.: Прогресс, 1966. – 429 с.
13. Чхаидзе В.Л. Об управлении движениями человека / В.Л. Чхаидзе. – М.: ФиС, 1979. – 136 с.

#### **Spisok ispol'zovannyh istochnikov**

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya / B.G. Anan'ev. – L.: LGU, 1998. – 339 s.
2. Arshavskij I.A. Ocherki po vozrastnoj fiziologii / I.A. Arshavskij. – М.: Medicina, 1967. – 476 s.
3. Vudvorts R. Jeksperimental'naja psihologija / R. Vudvorts. – М.: Inostrannaja literatura, 1985. – 355 s.
4. Gazeev A.A. Sootnoshenie latentnogo perioda i parametrov motornoj fazy prostoj dvigatel'noj reakcii / A.A. Gazeev // Voprosy psihologii. – 1980. – № 4. – S. 137-140.
5. Gomberadze K.G. Formirovanie navykov proizvol'nogo rasslablenija i ih vlijanie na razvitie dvigatel'nyh funkcij u

- podrostkov i junoshej: Avtoref. diss. ... kand. biol. nauk / K.G. Gomberadze. – M., 1995. – 18 s.
6. Gordeeva N.D. Mikrostrukturnyj analiz ispolnitel'noj dejatel'nosti / N.D. Gordeeva, V.M. Devishvili, V.P. Zinchenko. – M.: VNIITJe, 1975. – 174 s.
  7. Kalin V.K. K voprosu o specifikе volevoj reguljacii povedenija / V.K. Kalin // Psihologija (respublikanskij nauchno-metodicheskij sbornik). – № 17. – Kiev, 1978. – S. 10-17.
  8. Konopkin O.A. Psihologicheskie mehanizmy reguljacii dejatel'nosti / O.A. Konopkin. – M.: Nauka, 1994. – 256 s.
  9. Pavlov I.P. Polnoe sobranie trudov / I.P. Pavlov. – M., 1949, t. 3, kn. 2.
  10. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii / S.L. Rubinshtejn. – M.: Uchpedgiz, 1946. – 704 s.
  11. Suhorukova M.F. Sravnitel'nye osobennosti bezuslovnyh i uslovnyh reakcij nervno-myshečnoj sistemy / M.F. Suhorukova, V.L. Fjodorov // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. – 1973. – № 6. – S. 20-22.
  12. Fress P. Jeksperimental'naja psihologija / P. Fress, Zh. Piazhe. – M.: Progress, 1966. – 429 s.
  13. Chhaidze V.L. Ob upravlenii dvizhenijami cheloveka / V.L. Chhaidze. – M.: FiS, 1979. – 136 s.

**Y.P. Danchuk. The Role of Volitional Effort in the Regulation of Motor Activity in Adolescents.** The article offers theoretical and practical analysis of the issue of volitional effort in the regulation of motor activity in adolescents. The urgency of the problem is considered; the feasibility of mastering techniques for the conscious mobilization and deactivation of motor activity in adolescents is given a description. The role of volitional effort in the regulation of motor activity is subjected to investigation based on the perception of activity regulating systemic mechanism. Theoretical sources on the subject of a critical analysis with the views of the scholars associated with the research context taken into account, namely those of I.M. Sechenov, I. Pavlov, A.K. Anokhin, N.A. Bernstein, V.P. Zinchenko, O.A. Konopkin, V.K. Kalina were given.

Experimental work available in the reference sources to date was reviewed, as the efficiency of the motor mechanisms was in relation to mental regulation. Assertions that the exercise of volitional effort constantly being the product of conscious regulation aimed at the achievement of the required mental functions most appropriate to the activity objectives are substantiated.

The theoretical and practical significance of the paper lies in the research of the age-related volitional effort aimed to improve the mechanism of functionally differently organized motor actions.

Findings of the paper regarding the ontogenetic development of the mobilizing and deactivating features of the volitional effort in theoretical terms enable our approach to the perception of the formation mechanisms of mental regulation

**Key words:** mental regulation, motor activity, action, activity, volitional effort, volitional regulation, adolescent, gender, identity.

*Отримано: 2.12.2013 р.*

УДК 316.61-159.9

*В.І. Докаш, Л.А.Онуфрієва, І.Л. Рудзевич*

## **Соціалізація особистості: соціопсихологічний контекст**

**В.І.Докаш, Л.А.Онуфрієва. Соціалізація особистості: соціопсихологічний контекст.** У статті досліджується феномен «соціалізація» як процес набуття особистістю соціального досвіду, стандартів та моделей поведінки в соціальному просторі. Визначено етапи, механізми та форми перетворення індивіда в соціального суб'єкта. Досліджено роль спілкування як форми передачі особистості культури, соціальних норм та цінностей соціуму. Зроблено висновок, що одним із основних механізмів соціалізації є спілкування, оскільки саме в ньому відбувається не тільки взаємообмін культур, але й перевіряється рівень засвоєння особистістю соціальних стандартів. Зазначено, що соціалізація є вагомим механізмом входження особи в соціум, її формування та виконання нею різноманітних соціальних ролей і набуття статусів; вона є двостороннім процесом, де особистість, з одного боку, засвоює культуру суспільства, з другого – ділиться з ним своєю індивідуальною культурою.

**Ключові слова:** суспільство, соціалізація, соціум, соціальний досвід, соціальні ролі, соціальні цінності, комунікація, соціальні відносини, інтеріоризація, ресоціалізація, спілкування.

**В.И.Докаш, Л.А.Онуфриева. Социализация личности: социопсихологический контекст.** В статье исследуется феномен «социализация» как процесс приобретения личностью социального опыта, стандартов и моделей поведения в социальном пространстве. Определены этапы, механизмы и формы преобразования индивида в социального субъекта. Исследована роль общения как формы передачи личности культуры, социальных норм и ценностей социума. Сделан вывод, что одним из основных механизмов социализации является общение, поскольку именно в нём происходит не только взаимообмен культур, но и прове-



рається урвень усвоения личностью социальных стандартов. Отмечено, что социализация является весомым механизмом вхождения личности в социум, её формирование и выполнение ею различных социальных ролей и приобретения статуса, она является двусторонним процессом, где личность, с одной стороны, усваивает культуру общества, с другой – делится с ним своей индивидуальной культурой.

**Ключевые слова:** общество, социализация, социум, социальный опыт, социальные роли, социальные ценности, коммуникация, социальные отношения, интериоризация, ресоциализация, общение.

**Постановка проблеми.** Для будь – якої суспільної системи, як окремих соціальних інститутів та об'єднань громадян, завжди було важливим досягнення консолідації різноспрямованих потреб і інтересів різних верств населення для всезагального блага. Саме тому впродовж розвитку цивілізації велися пошуки оптимальних шляхів та механізмів адаптації кожного представника різноманітних соціальних утворень до єдиної системи ідеалів і соціальних норм з метою стандартизації поведінки та стосунків громадян, формування сприятливого психологічного клімату і толерантних відносин на певній етнічній території. У більшості випадків це ставало можливим за рахунок процесів соціалізації індивідів як механізмів передачі та засвоєння ними історичного морального досвіду, культурних цінностей і соціальних норм для саморозвитку та самореалізації, перетворення їх із людини в особистість.

Важливість соціалізації як процесу набуття особистістю соціального досвіду та її формування як соціального суб'єкта актуалізує необхідність дослідження цього феномена.

**Метою роботи** є аналіз категорії «соціалізація», її історичних інтерпретацій та дослідження механізму передачі особистості від соціуму системи цінностей та стандартів поведінки і відносин.

До основних завдань дослідження можна віднести наступне:

- дослідження феномена соціалізації в його історичних та соціо-психічних вимірах;
- аналіз основних етапів та механізмів передачі особистості соціального досвіду, системи цінностей, ідеалів та моделей поведінки і відносин.
- визначення ролі спілкування як форми суб'єкт – суб'єктних відносин та міри включення особи в соціум.

**Ступінь наукової розробки проблеми.** Дослідженням феномена соціалізації займалися Ф. Гіддінгс, Е. Дюркгейм, Г. Тард, Ч. Кулі, Дж. Мід, Ж. Піаже, Л. Кольберг, А. Маслоу, Н. Смел-

зер, Е. Еріксон, І. Кон, Л. Орбан-Лембрик, О. Леонт'єв, С. Максименко, В. Семиченко.

**Вклад основного матеріалу.** Термін «соціалізація» (від лат. *socialis* – суспільний) означає сукупність взаємопов'язаних процесів засвоєння і відновлення індивідом необхідного та достатнього для повноцінного включення в суспільне життя соціокультурного досвіду, й філоонтогенетичного формування та розвитку відповідних якостей і здібностей, його ставлення як конкретно – історичного типу особистості та суб'єкта (актора) соціокультурних практик даного суспільства [7, с.939].

Соціалізація в широкому значенні одночасно передбачає: а) засвоєння соціальних ролей і зразків поведінки, які дозволяють особі претендувати на отримання певних соціальних позицій та набуття відповідних соціальних статусів; б) оволодіння формами, цінностями і символами певної культури; в) отримання власного соціокультурного досвіду й особистісної (соціальної, етнічної, конфесійної, тощо) ідентичності; г) досягнення статусу «дорослого» – самостійного й автономного діяча (суб'єкта, актора) здатного до прийняття відповідальних рішень щодо його життя у відповідності з інституціонально та міжособово-транслюючими приписами, заборонами та очікуваннями суспільства, а також соціальних спільнот та груп, до яких належить індивід.

Слід зазначити, що соціалізація – діалектичний процес, де з одного боку, від суспільства до особистості йдуть процеси передачі необхідних для засвоєння змістів (наприклад, система норм і цінностей) та реалізуються процедури цілеспрямованого впливу і соціального контролю, а з другого – на рівні індивіда – відбувається в тій, чи іншій мірі адекватне засвоєння соціокультурного досвіду, його інтерналізація та формування особистісних культур. Соціалізація, відповідно, відбувається і через систему виховання та навчання, що є пріоритетом гуманітарних наук [7, с.938-939].

Зазначимо, що термін «соціалізація» використовується як наукова категорія представниками широкого спектра наук: філософії, соціології, психології, політології і педагогіки, для позначення процесу становлення особистості. Це поняття з'явилося наприкінці ХІХ ст. в американській та французькій соціології і пов'язано з іменем американського соціолога Ф. Гіддінгса та французьких соціологів Е. Дюркгейма та Г. Тарда.

Г. Тард, наприклад, в основу теорії соціалізації поклав принцип наслідування як передачу суспільством суспільного досвіду через систему освіти і виховання, сім'ю та громадську думку.

Відносини ж «вчитель-учень» проголошувались ним типовими для всієї різноманітності соціальних відносин.

Прихильники моделі міжособистісного спілкування (Ч. Кулі, Дж. Мід), яку називають «Я-теорія», або теорія «дзеркального Я», вважають, що особистість виростає з множини інтеракцій людей з навколишнім світом, в результаті якого вона навчається дивитися на себе очима інших (узагальнений історичний досвід – авт.), тобто думати про себе як і про інших, а також розуміти поведінку людей.

Дж. Мід, наприклад, веде мову про три стадії соціалізації: імітація, рольові ігри, колективні ігри. На першій стадії, за Дж. Мідом, діти імітують поведінку дорослих, не завжди розуміючи її. На другій стадії діти, виконуючи в іграх дорослі ролі, «приміряючи» їх до себе, вчать надавати своїм думкам і діям такого самого значення, що й дорослі. На третій, завершальній стадії дитина до розуміння очікувань окремих людей додає групові очікування. Дотримання правил рольових та колективних ігор готує дітей до правил гри у суспільстві, закріплених у законах і нормах. Тим самим набувається почуття соціальної ідентичності [8, с.87].

Когнітивна модель соціалізації (Ж. Піаже, Л. Кольберг, А. Маслоу) побудована на ідеї, що поведінка особистості детермінована її знаннями, сукупність яких утворює в її свідомості образ (картину) навколишнього світу. Саме ця картина світу, на думку представників цього напрямку, керує поведінкою людей, а не сама реальність. Головним аспектом соціалізації при цьому є процес навчання, мислення, розвитку пізнавальних, моральних та емоційних структур особистості.

Ж. Піаже зробив спробу визначити етапи пізнавальної соціалізації людини. Він вважає, що когнітивна соціалізація проходить декілька стадій, кожна з яких окреслюється новими навичками. Діти, на його думку, проходять ці стадії у певній послідовності, хоча швидкість і результативність цього процесу може бути різною залежно від потенційних здібностей, виховання, бажання та впливу оточення [6, с.139; 8, с.88].

Розроблена на основі об'єктивістського підходу, теорія соціалізації Е. Дюркгейма будується на положенні про подвійну природу людини. Її біологічна природа (здатності, біологічні функції, імпульси, пристрасті) знаходяться у протиріччі з соціальною природою, яка формується шляхом виховання (формування норм, цінностей, ідеалів). Щоб побороти ці протиріччя, вважає науковець, з боку суспільства потрібен як соціальний

контроль, так і постійний процес формування соціальної природи індивіда. Основна функція соціалізації, за Дюркгеймом, – залучення індивіда до ідеї «колективної свідомості» – полягає в установленні однорідності і цілісності суспільства. Соціалізованою, за Е. Дюркгеймом, визнається особистість, наділена умінням подавляти індивідуальні інтереси задля суспільних. Ядром дюркгеймівської концепції соціалізації постала теорія моралі як системи об'єктивних правил поведінки. Суспільні функції моралі соціолог пов'язував з вихованням, мета якого – формування суспільної істоти, розвиток в дитини тих якостей і здатностей особистості, які потрібні суспільству. Він розглядав виховання як суспільний феномен, завдання якого – методична соціалізація молодого покоління [6, с.139].

Розробляючи теорію соціалізації Ф. Гіддінгс, наприклад, виходив із визначальної ролі соціального насильства, яке він розумів як «сплав різних елементів самого різноманітного населення в однорідний тип». Згідно ж Т. Парсонсу, соціалізація є першим інструментом підтримки соціальної рівноваги. Другий інструмент – соціальний контроль як засіб підтримки порядку серед людей. Процес інтеграції індивіда в соціальне середовище, вважає він, реалізується шляхом інтерпретації загальноприйнятих норм, коли індивід «вбирає» в себе загальні цінності в процесі спілкування із «значимими іншими» («вбирання» в соціальний одяг – авт.), процес окультурювання, що дозволяє людині виконувати різні соціальні ролі.

Найважливішою умовою соціалізації Парсонс бачить адаптацію індивіда до соціального середовища, що тягне за собою кристалізацію найбільш важливих диференційованих ролей в одному й тому ж індивіді. В соціалізації він відводить важливу роль школі, сім'ї, оточенню, суспільству [1, с.62].

Специфічне бачення соціалізації запропонував Н. Смелзер. На його думку, соціалізація має дві мети: допомогати інтеграції людей на основі соціальних ролей та забезпечувати збереження суспільства завдяки засвоєнню його новими членами переконань і зразків поведінки, що склалися в ньому. Успішна соціалізація, за Смелзером, обумовлена трьома факторами: а) очікуваннями; б) зміною поведінки; в) потягом до конформізму.

Е. Еріксон, у свою чергу, для опису розвитку особистості виокремлює вісім послідовних стадій психосоціального становлення особи. Кожна стадія життєвого циклу особистості у нього характеризується специфічною задачею. Підлітковий чи ранній юнацький вік (5-а стадія) визначається Еріксоном як ключова

стадія для отримання почуття ідентичності, коли відбувається перше цільне усвідомлення себе і свого місця в світі, яким закінчується тривала апробація себе в різних ролях і експериментування у відносинах з оточуючими. Кінець юності і початок зрілості (6-а стадія) вважається ним переходом до вирішення власне дорослих зв'язків, подолання почуття самотності [6, с.140-141].

В більшості соціологічних дискурсів розрізняють первинну і вторинну соціалізацію. Первинна соціалізація трактується як процес, який завершується становленням особистісних структур індивіда та отриманням ним прав «дорослого» в даному типі суспільства (тобто початком соціальної зрілості – авт.).

Вторинна соціалізація чи ресоціалізація – своєрідна перебудова особистості уже в період її соціальної зрілості. За І. Коном, соціалізація включає в себе не тільки усвідомлені, контрольовані, цілеспрямовані впливи (виховання в широкому розумінні слова – авт.), але й стихійні, спонтанні процеси, що так чи інакше впливають на формування особистості. Характерна риса вторинної соціалізації – ідентифікація індивіда не тільки з конкретним значимим іншим, але й ототожнення себе із всезагальністю, тобто із суспільством. Формування у свідомості узагальненого іншого – заключна фаза соціалізації [6, с.141-143; 7, с.939].

Якщо розглядати соціалізацію як процес, в ньому можна виокремити, як про це говорив Т. Парсонс, два механізми, які інтегрують особу в соціальну систему: власне соціалізація та соціальний контроль. Механізм соціалізації в даному випадку розглядається як засіб, за допомогою якого культурні зв'язки (цінності, погляди, мова та ін.) формують основні параметри особистості (свідомість, почуття, здібності та ін.) у процесі навчання та виховання, опанування соціальних ролей.

Процес соціалізації за своєю суттю є культурним процесом, оскільки перетворює скарб людської історії на внутрішній скарб особистості. Цей процес складається із виховання і освіти як специфічних засобів соціалізації людини та включає її як в процес суспільного виробництва, так і в суспільно – історичну людську життєдіяльність. Культура в цьому плані виконує багато функцій. Вона є засобом зберігання та передачі людського досвіду (соціальна пам'ять); вона також виконує освітню, виховну, трансляційну, комунікативну, та регулятивну функції; вона робить людину людиною. Культура, як засіб соціалізації, здійснює й соціальний контроль (пропонуючи стандарти поведінки – авт.), стимулює та регулює поведінку людей. Вона (культура) також виконує функції інтеграції і диференціації суспільства, формую-

чи ідентичність, вона забезпечує цілісність спільності та суспільства [9, с.51-52].

Соціалізація, за Л. Орбан – Лембрик, це процес входження індивіда в суспільство, активного засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в даному суспільстві. У процесі соціалізації, на думку, у людини формуються соціальні якості, знання, вміння, відповідні навички, що дає їй можливість стати дієздатним учасником соціальних відносин.

Якщо мова йде про механізми соціалізації, з них можна виділити два основних: а) цілеспрямоване формування особистості; б) стихійний вплив на особистість різних обставин життя. Це діалектичний двосторонній процес, де, з одного боку, соціум пропонує їй історичний досвід співжиття; з другого боку – це передача особистістю своєї власної культури як відображення нею соціально – психологічної реальності. Дослідники здебільшого сходяться на тому, що процес соціалізації має дві форми: соціальну адаптацію і інтеріоризацію. Соціальна адаптація (від лат. *adapto-* пристосування) розглядається вченими, зокрема соціологами, як вид взаємодії особи із соціальним середовищем, в ході якого відбувається погодження вимог та сподівань обох взаємодіючих сторін. Це можна вважати пристосуванням індивіда до різних рольових функцій, соціальних норм, спільностей та до умов функціонування різноманітних сфер життєдіяльності суспільства.

Інтеріоризація (від лат. *interior* – внутрішній) – процес формування внутрішньої структури людської психіки за допомогою засвоєння соціальних норм, цінностей, ідеалів; це процес переведення елементів зовнішнього середовища (суспільної культури) у внутрішнє «Я» [3, с.65-66].

Зауважимо, що в основі соціально – психологічного розуміння соціалізації особистості лежить характеристика її певного стану як специфічного утворення, продукту соціально – психологічного відображення соціального життя, соціальних відносин.

Виходячи із тлумачення особистості як результату засвоєння людиною умов соціального життя та відтворення нею соціального досвіду, її (соціалізацію) можна розглядати як типовий та динамічний процес. Перший – визначається соціальними умовами, залежить від класових, етнічних, культурних та інших відмінностей і пов'язаний із формуванням типових для певної спільноти стереотипів спілкування й поведінки. Соціалізація ж як одиничний процес, вважає Л. Орбан-Лембрик, пов'язана з ін-

дивідуалізацією особистості, виробленням нею власного стилю спілкування, власної лінії поведінки, набуттям особистісного комунікативного досвіду.

Слід зазначити, що соціалізація людини розгортається в конкретних умовах життєдіяльності індивіда. Цей процес охоплює всі аспекти залучення особистості до культури, навчання і виховання, за допомогою яких людина набуває соціальності і спроможності брати участь у соціальному житті.

Підкреслимо, що успішній соціалізації сприяє дія таких чинників як очікування, зміна поведінки і прагнення відповідати цим очікуванням. Включаючись у процес історичної практики, індивід проявляє свою соціальну сутність, формує соціальні якості, набуває особистісного життєвого досвіду, комунікативних умінь та навичок. Об'єктивно формуючи та розвиваючи власне «Я», особа не може існувати без спілкування та поза діяльністю. Отже, основними формами соціалізації можна вважати діяльність, самосвідомість, та спілкування. В діяльності, наприклад, людина, виражає себе як суспільний індивід, проявляє особистісні смисли, самостійність, ініціативу, творчість та професіоналізм, засвоює нові види прояву власної активності. Сфера самосвідомості передбачає становлення «Я – концепції» індивіда, осмислення свого соціального статусу, засвоєння соціальних ролей, формування соціальної позиції, моральної орієнтації людини.

У сфері спілкування, у свою чергу, відбувається поглиблене розуміння себе та інших учасників комунікативного процесу, збагачення змісту взаємодії та сприйняття людьми один одного. Спілкування, як ми думаємо, найширше відображає процес соціалізації, оскільки є взаємообміном культур, з одного боку, та перевірки засвоєння соціального статусу – з другого.

За допомогою спілкування у безпосередніх соціальних контактах індивід зазнає впливу мікросередовища, а через нього – макросередовища, його культури, соціальних норм і цінностей, що дозволяє стандартизувати його лінію поведінки. Людина, як вважає Л. Орбан-Лембрик, прилучається до тієї чи іншої групи, соціального середовища, щоб стати їх частиною, досягнути почуттям «Ми», та знайти в ньому своє «Я». Йдеться про двосторонній процес соціалізації, який, з одного боку, передбачає засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, а з другого – активне відтворення цих зв'язків через реалізацію власного комунікативного досвіду. Тобто людина не тільки адаптується до умов



соціуму, його культури, норм, але й перетворює їх у власні цінності, орієнтації та установки, стаючи тим самим особистістю [3, с.66-67].

Думку про те, що спілкування, як механізм соціалізації, є двостороннім процесом підтверджує О. Леонтьєв. Воно, на його думку, «працює на суспільство» не тільки безпосередньо, але й, як правило, через ті чи інші зміни в свідомості і в діяльності членів цього суспільства. Функції спілкування, вважає психолог, не зводяться тільки до використання його членами людського колективу, слідуючи багатоманітності форм діяльності, воно (спілкування) приймає участь в різних формах активного впливу людини на природу, і тим самим виступає як єдність різноспрямованих факторів соціального життя людства. Спілкування в контексті соціалізуючої функції важливе, за О. Леонтьєвим, ще й тим, що є підтримкою існування і функціонування соціальної структури в цілому та окремих складових її соціальних груп. Ця підтримка реалізується не тільки за рахунок стабільності системи комунікації у спільноті (стабільність спілкування), як про це кажуть соціальні психологи, але й за рахунок стабільності системи особистісних за формою існування, але суспільних за природою відносин, чи взаємовідносин, що реалізуються у спілкуванні. Із соціологічної точки зору, впевнений О. Леонтьєв, спілкування може бути зрозумілим як спосіб внутрішньої реалізації внутрішньої еволюції чи підтримання status quo соціальної структури суспільства, соціальної групи чи окремої спільноти [2, с.31-32].

Спілкування є явищем соціальним, природа якого виявляється, у першу чергу, в соціумі, середовищі людей при передачі соціального досвіду, норм поведінки, традицій та звичаїв. Воно сприяє збагаченню знань, умінь і навичок учасників соціальної взаємодії, задоволення потребу в психологічному контакті, є механізмом відтворення подій, настроїв, координує зусилля людей, сприяє об'єктивному виявленню особливостей поведінки партнерів по діалогу, їхніх манер, рис характеру, емоційно-вольової та мотиваційної сфери. Специфіка спілкування як засобу соціалізації в даному випадку полягає в тому, що у процесі взаємодії суб'єктивний світ одного індивіда розкривається для іншого, тут відбувається взаємний обмін думками, інформацією, інтересами, почуттями, діяльністю, тощо. В процесі спілкування також налагоджуються певні контакти, міжособистісні відносини, здійснюється об'єднання (чи розмежування) людей, виробляються правила і норми поведінки. В реальних міжосо-

бистісних контактах розкривається увесь спектр якостей особистості, її комунікативний потенціал, соціальна значущість, виявляються людські симпатії та антипатії, любов і дружба, сумісність і несумісність, привабливість і ворожнеча.

Спілкування – це ще й спосіб життя індивіда, тобто стійка типова форма життєдіяльності особистості та спільноти, міра їх включення в соціум, та нові форми взаємодії особи із суспільством, групами та іншими людьми [3, с.67-68].

Спілкування – явище глибоко соціальне. Його соціальна природа виявляється в тому, що воно завжди відбувається в середовищі людей, де суб'єкти спілкування постають як носії соціального досвіду (т.зв., соціальний взаємообмін – авт.). Соціальний досвід спілкування виявляється у змісті інформації, що є його предметом (знання, відомості, способи діяльності), у засобах (вербальна і невербальна комунікація), у суспільно вироблених в процесі історичного розвитку різновидах спілкування. За своїм змістом спілкування охоплює всі форми людського буття та діяльності, об'єктивні та суб'єктивні їх прояви [4, с.103].

Зауважимо, що спілкування, як механізм соціалізації, виконує три функції: комунікативну, інтерактивну та перцептивну.

Комунікативна функція – це різні форми та засоби обміну і передавання інформації, завдяки яким стає можливим збагачення досвіду, нагромадження знань, оволодіння діяльністю, узгодження дій та взаєморозуміння людей. Комунікативна функція спілкування, що здійснюється за допомогою мови, є необхідною умовою наступності розвитку генерацій, соціального та наукового прогресу людства, індивідуального розвитку особистості.

Контакти між людьми не обмежуються лише потребами передавання інформації. Спілкування, окрім цього, передбачає певний вплив на інших людей, зміну їх поведінки та діяльності. У цьому випадку виявляється інтерактивна функція спілкування чи функція впливу. Поради, інструкції, вимоги, накази, висловлені у мовній формі та адресовані іншій особі, є спонуками до дії та регуляторами її поведінки. Слід мати на увазі, що спільна діяльність, її зміст та умови виконання вибудовують таку модель міжособистісної взаємодії, коли кожний з учасників послідовно впливає своїми вчинками на інших і, в свою чергу, здійснює свої дії під їх впливом.

Обмінюючись інформацією, встановлюючи комунікативні зв'язки для досягнення цілей діяльності, взаємодіючи між собою і здійснюючи різнобічні впливи на інших партнерів по спілкуванню, люди безпосередньо сприймають один одного й мають

можливість пізнавати фізичні, психологічні та індивідуальні особливості, притаманні кожній стороні. В цьому проявляється перцептивний аспект спілкування.

Підкреслимо, що через перцептивну функцію, як пізнання один одного, якраз і відбувається соціалізація особи. Суб'єкт – суб'єктне спілкування дозволяє особі не тільки запозичати чужий досвід, але й включати аналітичні процеси, відсіюючи все негативне, що сприймається як зовнішнє сприйняття [4, с. 106-108].

Найбільш важливим, на думку психологів, є спілкування як механізм соціалізації на первинному рівні, коли формується особистість дитини.

Як вважає В.Семиченко, відсутність соціальних контактів може призвести не тільки до нерозвиненості емоційної сфери дитини, зниження рівня її активності. Вона суттєво відстає не тільки в психологічному, але й у фізичному розвитку. А деякі діти взагалі можуть помирати без будь-яких видимих причин. Це явище отримало назву «дитячого госпіталізму» і пов'язано з тим, що спілкування з дитиною зводиться лише до годування та гігієнічних процедур.

Діти, виховані тваринами (згадаймо наприклад, Мауглі) чи позбавлені людського спілкування, на думку С.Семиченка, практично втрачають орієнтири для життя в соціумі, не можуть імплантуватися в «цивілізацію». Відомі випадки, коли діти, які належали до племен, що залишились на примітивній стадії розвитку, попавши у цивілізоване суспільство та отримавши для цього необхідні умови, можуть наздогнати втрачене, хоча й із запізненням. Це дало психологам підстави стверджувати, що існують, так звані, сенситивні періоди розвитку, під час яких спілкування із собі подібними є обов'язковою умовою розвитку.

В процесі спілкування, вважають дослідники, під впливом оточення відбувається не тільки оволодіння світом людської культури, розвиток довірливості психічних процесів, але й формуються більш глобальні складові психічного життя людини: її самооцінка, усвідомлення свого «Я» та усвідомлення своєї totoжності із людством, засвоюються прийоми протиставлення себе як єдиного цілого іншим людям, напрацьовуються критерії відношення до них.

Як вважають науковці, спілкування дитини з перших років життя із дорослими (накопичений досвід спілкування – авт.) є кардинальною умовою і основним фактором її розвитку.

Інтенсивний розвиток самосвідомості і почуття власної гідності, етичний пошук, знаходження свого місця у світі людей –

все це обумовлює потребу в активному спілкуванні як механізмі соціалізації. Отже, присутність інших людей впливає на діяльність, поведінку, стан людини, навіть тоді, коли прямого контакту не існує [5, с. 13-17].

**Висновки.** Проведене дослідження дозволяє зробити низку умовиводів.

По-перше, соціалізація є вагомим механізмом входження особи в соціум, її формування та виконання нею різноманітних соціальних ролей і набуття статусів. Вона є двостороннім процесом, де особистість, з одного боку, засвоює культуру суспільства, з другого – ділиться з ним своєю індивідуальною культурою.

По-друге, в соціалізації можна виокремити два механізми інтеграції особи в соціальну систему: власне соціалізація, де за допомогою культурних зразків формуються основні параметри особистості та соціальний контроль як запобігання відхилень від існуючих в суспільстві стандартів поведінки.

По-третє, за етапністю соціалізацію можна поділити на первинну (становлення особистісних структур) та вторинну (отождошення індивіда із всезагальністю).

По-четверте, процес соціалізації має дві форми: соціальну адаптацію (приспосовування індивіда до норм і цінностей суспільства) та інтеріоризацію (процес формування внутрішніх структур людської психіки, переведення елементів зовнішнього середовища у внутрішнє «Я»).

По-п'яте, одним із основних механізмів соціалізації є спілкування, оскільки саме в ньому відбувається не тільки взаємобмін культур, але й перевіряється рівень засвоєння особистістю соціальних стандартів.

#### **Список використаних джерел**

1. Докаш В. Проблеми соціалізації віруючої особистості в сучасному суспільстві / В. Докаш // Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, 21-22 травня 2013 р., Кам'янець-Подільський / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський, 2013. – С. 62-66.
2. Леонтьев А. А. Психология общения . – 2-е изд., испр. и доп./ А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Психология професійної комунікації: навчальний посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Чернівці: Книги – ХХІ, 2010. – 528 с.

4. Основи загальної психології / за ред. Академіка АПН України, професора С. Д. Максименка. – Київ: НППЦ Перспектива, 1998. – 256 с.
5. Семиченко В. А. Психологія спілкування / В. А. Семиченко. – К.: «Магістр – S», 1998. – 152 с.
6. Социализация // Знание. Понимание. Умение. – М., 2004. – №1. – С. 139-143.
7. Социология: Энциклопедия / Сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1312 с.
8. Соціологія: навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. – 2-ге вид., доopr., доп. / за заг. ред. В. І. Докаша. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2012. – 448 с.
9. Соціологія: Підручник / Н. П. Осипова, В. Д. Воднік, Г. П. Клімова та ін.; за ред. Н. М. Осипової. – К.: Юрінком Інтер, 2003. – 336 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Dokash V. Problemy socializacii' virujuchoi' osobystosti v suchasnomu suspil'stvi / V. Dokash // Aktual'ni problemy psihologii' osobystosti ta mizhosobystisnyh vzajemyn: Materialy V Mizhnarodnoi' naukovopraktychnoi' konferencii', 21-22 travnja 2013 r., Kam'janec'-Podil's'kyj / za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufrijevoi'. – Kam'janec'-Podil's'kyj, 2013. – S. 62-66.
2. Leont'ev A. A. Psihologija obshhenija. – 2-e yzd., yspr. y dop. / A. A. Leont'ev. – M.: Smysl, 1997. – 365 s.
3. Orban-Lembryk L. E. Psihologija profesijnoi' komunikacii': navchal'nyj posibnyk / L. E. Orban-Lembryk. – Chernivci: Knygy – XXI, 2010. – 528 s.
4. Osnovy zagal'noi' psihologii' / za red. Akademika APN Ukrainy, profesora S. D. Maksymenka. – Kyi'v: NPC Perspektyva, 1998. – 256 s.
5. Semychenko V. A. Psihologija spilkuvannja / V. A. Semychenko. – K.: «Magistr – S», 1998. – 152 s.
6. Socyalyzacija // Znanye. Ponymanye. Umenye. – M., 2004. – №1. – S. 139-143.
7. Socyologija: Encyklopedyja / Sost. A. A. Grycanov, V. L. Abushenko, G. M. Evel'kyn, G. N. Sokolova, O. V. Tereshhenko. – Mynsk: Knyzhnyj Dom, 2003. – 1312 s.
8. Sociologija: navch. posibnyk dlja stud. vyssh. navch. zakladiv. – 2-ge vyd., doopr., dop. / za zag. red. V. I. Dokasha. – Chernivci: Chernivec'kyj nac. un-t, 2012. – 448 s.

9. Sociologija: Pidruchnyk / N. P. Osypova, V. D. Vodnik, G. P. Klimova ta in.; za red. N. M. Osypovoi'. – К.: Jurinkom Inter, 2003. – 336 s.

**V.I. Dokash, L.A. Onufriieva, I.L. Rudzevych. The socialization of a personality: sociological and psychological context.** The article envisages the phenomenon of “socialization” as a process of the personality’s acquisition of social experience, standards and behaviors in social space. There have been defined the phases, mechanisms and forms of individual transformation in the social subject. The role of intercourse as a form of transfer of individual culture, social norms and values of society is studied. The socialization is found to be an important mechanism for personality’s entering in the society, its development and implementation of various social roles and gaining status. It is a double-sided process, where the personality, on the one hand, learns the culture of the society, on the other – shares with them its individual culture.

The socialization is shown to distinguish two mechanisms of person’s integration in a social system: proper socialization, where the basic parameters of the personality and social control as preventing deviations from existing standards of behavior in society are formed by means of cultural patterns.

The socialization is established to be divided into primary (formation of personality structures) and secondary (identification of the individual with the universality) according to stages.

The process of socialization is proved to have two forms: social adaptation (adaptation of the individual to the norms and values of society) and interiorization (the process of formation of internal structures of the human psyche, transferring of the elements of the environment in the inner “Me”).

It was concluded that one of the main mechanisms of socialization is intercourse, since it is not only the interchange of cultures, but also the control of the level of personality’s mastering the social standards.

**Key words:** society, socialization, social environment, social experience, social roles, social values, intercourse, social relations, interiorization, resocialization, intercourse.

*Отримано: 12.12.2013 р.*

## **Психологічні особливості копінг-стратегій підлітків із різним соціально-психологічним статусом у класі**

**Л.І.Дідковська.** Психологічні особливості копінг-стратегій підлітків із різним соціально-психологічним статусом у класі. У статті здійснено теоретичний огляд сучасних підходів до розуміння поняття «копінг» у психології, стратегій копіngu та їх особливостей у підлітковому віці. Представлено результати емпіричного дослідження особливостей копінг-стратегій підлітків у зв'язку із їхнім соціально-психологічним статусом у класі, рівнем розвитку комунікативних та організаторських схильностей і типом сприйняття класного колективу. Виявлено, що для досліджуваних підлітків із високим соціально-психологічним статусом у класі притаманні найвищі показники схильності до таких стратегій копіngu як конфронтаційний копінг, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, планування вирішення проблеми. За результатами емпіричного дослідження надано рекомендації по роботі шкільного психолога із учнями-підлітками.

**Ключові слова:** копінг-стратегії, підлітковий вік, соціально-психологічний статус підлітка у класі, організаторські та комунікативні схильності, типи ставлення до класу.

**Л.И. Дидковская.** Психологические особенности копинг-стратегий подростков с разным социально-психологическим статусом в классе. В статье представлен теоретический обзор современных подходов к пониманию понятия «копинга» в психологии, стратегий копинга и их особенностей в подростковом возрасте. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей копинг-стратегий подростков в связи с их социально-психологическим статусом в классе, уровнем развития коммуникативных и организаторских склонностей и типом восприятия классного коллектива. Выявлено, что для исследуемых подростков с высоким социально-психологическим статусом в классе присущи высокие показатели склонности к таким стратегиям копинга как конфронтационный копинг, самоконтроль, поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы. По результатам эмпирического исследования даны рекомендации по работе школьного психолога с учениками-подростками.

**Ключевые слова:** копинг-стратегии, подростковый возраст, социально-психологический статус подростка в классе, организаторские и коммуникативные склонности, типы отношения к классному коллективу.



**Постановка проблеми.** У підлітковому віці будь-які життєві стресові ситуації можуть мати негативний вплив на розвиток особистості підлітка. Часто підлітки використовують неадаптивні стратегії копінгу, що негативно впливає на їхній актуальний стан і може мати негативний вплив на адаптивні можливості і в дорослому віці. Оскільки соціальне оточення в даному віковому періоді відіграє важливу роль у розвитку особистості, то логічним буде припущення, що особливості становища підлітка в офіційній та неофіційній підсистемах класу, його соціально-психологічний статус у класному колективі певним чином будуть пов'язані із схильностями до використання тих чи інших стратегій подолання складних життєвих ситуацій. Хоча проблемі копінгу та його особливостям у підлітковому віці у психології присвячена значна кількість досліджень (Р.Лазарус, Р.Уїлкс, Дж.Келлі, В.Неймарк), аспект зв'язку схильності до використання різних стратегій копінгу із соціально-психологічним статусом підлітка у класі залишається не дослідженим.

**Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій.** Поняття «копінг» введено у науковий обіг в 20-х роках ХХ ст. американським вченим Л.Мерфі. Він визначає копінг як прагнення індивіда до вирішення певної проблеми. К. Хорні визначала копінг як можливість впоратися із загрозою і тривожним станом. Вона виділяє гнучкість/ригідність стратегії поведінки як індикатор душевного здоров'я і психічної адаптації. Американський психолог Абрахам Маслоу дає наступне визначення копінгу: це когнітивні та поведінкові спроби впоратись із специфічними зовнішніми або/та внутрішніми вимогами, які постійно змінюються та оцінюються як напруга або перевищують можливості людини впоратись із ними [3, с.65].

Можемо виділити чотири основні напрямки вивчення проблеми копінгу в зарубіжній психології. Так, представники першого підходу (Allgood, Brim, Nyos, Holms та інші) вважають, що контекст складної життєвої ситуації, в яку потрапляє людина, має значний вплив на стиль поведінки людини в цій ситуації, тобто на її копінг-стратегії. Дослідники цього напрямку дотримуються думки, що механізми подолання можуть змінюватись у людини впродовж усього її життя і, навіть більше того, вони можуть бути різними в залежності від того, в якій сфері життя виникла складна ситуація, із якою людині потрібно впоратись [4, с.25].

Представники другого підходу, який умовно можна назвати неопсихоаналітичним, вважають, що копінг – це его-проце-

си, спрямовані на продуктивну адаптацію індивіда до складних життєвих ситуацій. Так би мовити підґрунтям для функціонування копінг-процесів є когнітивні, соціальні, моральні та мотиваційні структури особистості. Якщо індивід не має ресурсів для адекватного активного подолання проблеми, на допомогу приходять захисні механізми, які в даній ситуації виступають у ролі пасивної адаптації. Щоправда, захисні механізми у контексті подолання життєвих труднощів є досить ригідними та дезадаптивними способами вирішення проблем та перешкоджають адекватній орієнтації людини в реальній дійсності. Загалом можна сказати, що і копінг, і захист функціонують на підставі однакових его-процесів, але є різноспрямованими механізмами вирішення проблем [5, с.128-130].

У третьому підході акцент робиться на особистісних детермінантах вибору для подолання складних обставин тих чи інших копінг-стратегій [1, с.130]. Найважливішими такими детермінантами, на думку дослідників цього напрямку (Costa, McCrae, Dye та інші), є: вік, статево-рольові особливості, соціальне оточення, приналежність до малого та великого соціуму (тобто до етнічної групи та соціального прошарку), прийняття соціального досвіду, набутого у різних сферах життя. Відповідно до цього підходу можна виділити такі основні види копіngu:

- копінг, націлений на оцінку – подолання стресу, що включає в себе спробу визначити значення ситуації і ввести в дію певні стратегії (наприклад, логічний аналіз, когнітивну переоцінку тощо);
- копінг, націлений на проблему – подолання стресу, що має на меті модифікацію, зменшення або усунення джерела стресу;
- копінг, націлений на емоції – подолання стресу, що включає в себе когнітивні, поведінкові зусилля, за допомогою яких людина намагається зменшити емоційну напругу та підтримати афективну рівновагу [3, с.58-63].

У четвертому підході підкреслюється роль когнітивних конструктів, які зумовлюють особливості реагування на життєві негаразди, труднощі та способи їх подолання. Представниками цього підходу (Лазарус, Фолкман та інші) копінг визначається як цілеспрямована соціальна поведінка, що дозволяє людині впоратися з важкою життєвою ситуацією способами, адекватними особистісним особливостям і ситуації, через усвідомлені стратегії дій [7; 8].

Однією із характерних особливостей копінг-поведінки у підлітків є те, що індивідуальний стиль боротьби зі стресом у них ще не сформований. По-перше, це означає, що підліток може бути досить непередбачуваним у виборі стратегії реагування та поведінки у складній стресовій ситуації, навіть якщо ми знаємо, як саме він реагував на такі або схожі ситуації раніше [2, с.145].

По-друге, це може означати, що підліток є відкритим до використання більшої кількості різноманітних стратегій копіngu, ніж дорослі, хоча, з іншого боку, це також може означати і те, що підліток буде якраз дуже ригідним у використанні якоїсь стратегії, але це, швидше за все, буде зумовлено незнанням підлітка про те, що діяти можна якимось по-іншому.

По-третє, несформованість стилю поведінки у стресовій ситуації може призвести до того, що використані підлітком стратегії, які в класичному розумінні є неадаптивними, але які в його ситуації були все-таки ефективними, може призвести до закріплення таких стратегій в арсеналі підлітка як переважаючих. А це в подальшому може мати негативний вплив на адаптивність людини навіть і у дорослому житті [6, с.25].

**Мета статті** – на основі результатів проведеного емпіричного дослідження продемонструвати особливості копінг-стратегій підлітків із різним соціально-психологічним статусом у класі. Для реалізації поставленої мети передбачалось виконання таких завдань як: теоретичний аналіз підходів до вивчення копінг-поведінки, стратегій копіngu, їх особливостей у підлітковому віці у психології; емпірично дослідити особливості схильності до використання різних стратегій копіngu у підлітків; виявити особливості взаємозв'язку у підлітків між схильністю до використання різних стратегій копіngu та типом сприйняття класного колективу, їх соціально-психологічним статусом у класі та рівнем розвитку комунікативних і організаторських схильностей.

**Виклад основного матеріалу статті.** У дослідженні взяли участь 64 підлітки (14-15 років). Досліджувані – учні 9-х класів. Для дослідження було використано наступні методики. Методика оцінки стосунків підлітка із класом. Вона дозволяє виявити три можливих типи сприйняття індивідом групи – індивідуалістичний, прагматичний та колективістичний. Копінг-тест Р.Лазаруса – методика, призначена для визначення копінг-механізмів, способів подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності, копінг-стратегій. Методика дозволяє визначити, наскільки часто досліджуваний використовує у скрутних жит-

тевих ситуаціях такі стилі адаптивної поведінки: конфронтаційний копінг, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-уникнення, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка.

Методика КОС В.В.Сіявського та Б.А.Федоришина (діагностика комунікативних та організаторських схильностей) – призначена для діагностики рівня вираженості комунікативних та організаторських схильностей підлітків. Соціометрична анкета «Соціум» В.О.Жиричука складається із чотирьох питань, відповідаючи на які, підліткам пропонується обрати декількох своїх однокласників (кількість обраних однокласників необмежена). Дозволяє визначити офіційний та неофіційний статус підлітків у класі.

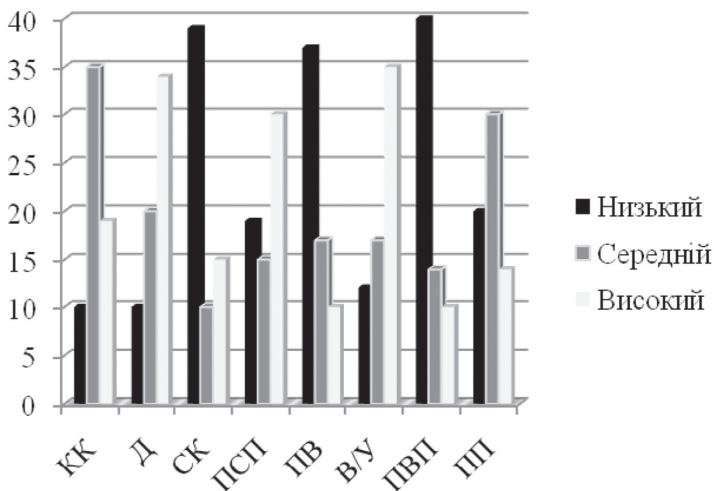
Для статистичного опрацювання даних було використано кореляційний аналіз (лінійна кореляція за Пірсоном), кластерний та порівняльний дисперсійний аналіз (ANOVA), реалізовані у програмі STATISTICA.

У ході проведення дослідження виявлено, що переважно для досліджуваних нами підлітків характерні низькі показники схильності до таких стратегій копінгу: самоконтроль, прийняття відповідальності та планування вирішення проблеми; середні показники схильності до використання конфронтаційного копінгу та позитивної переоцінки як стратегій копінгу; високі показники схильності до таких стратегій копінгу як дистанціювання, пошук соціальної підтримки та втеча/уникнення (Рис. 1).

Для них переважно характерними є спроби відмежувати себе від проблеми, можливо, навіть і забути про неї, втекти чи уникнути її вирішення. Також у складних життєвих ситуаціях підлітки виявляють схильність до того, аби спрямовувати свої зусилля на пошук у своєму соціальному оточенні підтримки та допомоги різного роду: інформаційної, емоційної, матеріальної тощо.

За результатами проведеного кластерного аналізу ми змогли виділити три групи досліджуваних – із високим, середнім та низьким соціально-психологічним статусом. Так, серед досліджуваних нами підлітків 35% мають високий, 45% середній, а 20% низький соціально-психологічний статус.

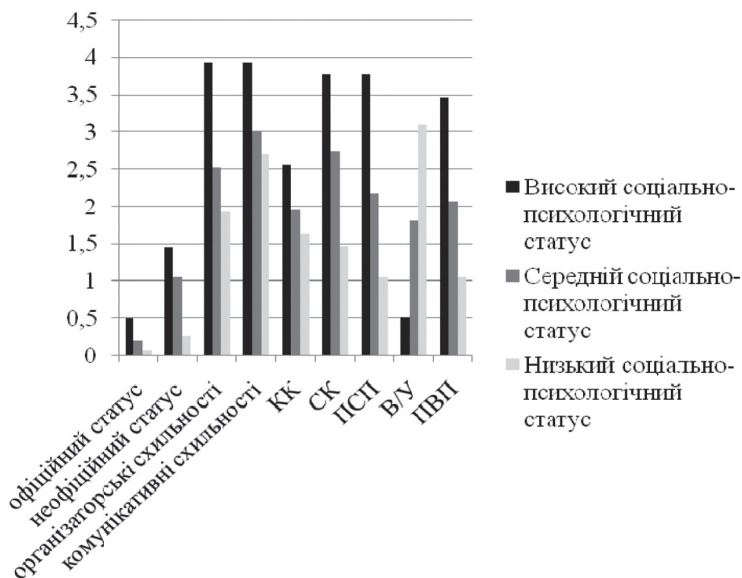
При порівнянні досліджуваних підлітків із різним соціально-психологічним статусом (порівняльний дисперсійний аналіз ANOVA при  $p < 0,01$ ) виявлено наступні статистично значимі відмінності (Рис. 2).



**Рис. 1.** Особливості копінг-стратегій у досліджуваних підлітків: КК – конфронтаційний копінг; Д – дистанціювання; СК – самоконтроль; ПСП – пошук соціальної підтримки; ПВ – прийняття відповідальності; В/У – втеча/уникнення; ПВП – планування вирішення проблеми; ПП – позитивна переоцінка

Для підлітків із високим соціально-психологічним статусом притаманні найвищі серед усіх досліджуваних показники за шкалами офіційного ( $M_B=0,28$ ,  $M_C=0,07$ ,  $M_H=0,02$ ) та неофіційного статусу ( $M_B=1,46$ ,  $M_C=1,05$ ,  $M_H=0,27$ ), конфронтаційного копінгу ( $M_B=2,57$ ,  $M_C=1,96$ ,  $M_H=1,64$ ), самоконтролю ( $M_B=3,78$ ,  $M_C=2,74$ ,  $M_H=1,47$ ), пошуку соціальної підтримки ( $M_B=3,78$ ,  $M_C=2,17$ ,  $M_H=1,05$ ) та планування вирішення проблеми ( $M_B=3,47$ ,  $M_C=2,07$ ,  $M_H=1,05$ ). Також для цих підлітків притаманні вищі показники за шкалами організаторських ( $M=3,94$ ) та комунікативних ( $M=3,94$ ) схильностей, ніж для підлітків із середнім ( $M=2,53$  та  $M=3,00$  відповідно) та низьким ( $M=1,94$  та  $M=2,70$  відповідно) соціально-психологічним статусом.

Так, підлітки із високим соціально-психологічним статусом характеризуються найбільшою серед усіх досліджуваних підлітків схильністю до того, аби чинити агресивні зусилля для зміни складної життєвої ситуації, в якій вони опинились, до того, аби проявляти неприязнь та гнів стосовно того, що створило проблему.



**Рис. 2. Статистично значимі відмінності між досліджуваними підлітками із різним соціально-психологічним статусом КК – конфронтаційний копінг; СК – самоконтроль; ПСП – пошук соціальної підтримки; В/У – втеча/уникнення; ПВП – планування вирішення проблеми**

З іншого боку, вони виявляють і найбільшу схильність до того, аби регулювати власні почуття, переживання та емоції, які виникають у зв'язку із складними життєвими ситуаціями, в які вони потрапляють. Вони більшою мірою схильні контролювати і власні дії, виробляти план дій та слідувати йому для того, щоб подолати стресову ситуацію.

Потрапивши у складну життєву ситуацію, ці підлітки виявляють найбільшу схильність до того, аби намагатись знайти у своєму соціальному оточенні підтримку та допомогу різного роду: інформаційну, емоційну, матеріальну тощо. Ці підлітки не губляться у новій обстановці, вони швидко знаходять нових друзів. Для них притаманним є постійне прагнення розширити коло своїх знайомих. Також вони схильні до того, аби займатись громадською діяльністю, допомагати своїм близьким та рідним людям, друзям. Вони більшою мірою схильні до того, аби виявляти ініціативу у спілкуванні, із задоволенням беруть участь в

організації громадських заходів, здатні приймати самостійні рішення у важкій ситуації. Навіть можна сказати, що вони відчують потребу у комунікативній та організаторській діяльності й активно прагнуть до неї, з легкістю можуть внести поживавлення у незнайому компанію.

Натомість для підлітків із низьким соціально-психологічним статусом притаманні найвищі серед усіх досліджуваних показники за шкалою втечі/уникнення ( $M_b=0,52$ ,  $M_c=1,82$ ,  $M_n=3,11$ ). Відтак, це свідчить про те, що їм властиві думки, поведінкові зусилля, спрямовані на втечу від проблемної ситуації або на її уникнення, намагання уникнути вирішення проблем.

Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто у нових компаніях, надають перевагу проводити час наодинці. Ці підлітки виявляють більшу схильність до того, аби обмежувати свої знайомства, вони відчують труднощі у встановленні контактів з людьми і у виступах перед аудиторією, погано орієнтуються у незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи. У багатьох справах вони намагаються уникати прояву самостійних рішень та ініціативи. Варто зазначити, що потенціал їх схильностей не вирізняється високою стійкістю.

За результатами проведеного кореляційного аналізу (за критерієм Пірсона при  $p<0,01$ ) виявлено, що у підлітків із високим соціально-психологічним статусом показники за шкалою офіційного статусу у класі прямо корелюють із показниками за шкалами планування вирішення проблеми ( $r=0,63$ ) та прийняття відповідальності ( $r=0,52$ ). Бачимо, що у цих підлітків високі показники офіційного статусу у класі тобто високе становище у офіційній підсистемі у класному колективі пов'язані із високими показниками схильності до використання таких стратегій копіngu як планування вирішення проблеми (тобто розроблення детального плану дій та намагання слідувати йому для того, аби вирішити проблемну ситуацію, в якій опинився підліток) та прийняття відповідальності (визнання власної ролі як у виникненні складної життєвої ситуації, так і у її вирішенні).

Також у цих підлітків показники за шкалою пошуку соціальної підтримки прямо корелюють із показниками за шкалами неофіційного статусу у класі ( $r=0,58$ ) та комунікативних схильностей ( $r=0,73$ ), а показники за шкалою організаторських схильностей прямо корелюють із показниками за шкалою планування вирішення проблеми ( $r=0,51$ ). Це свідчить про те, що у



підлітків із високим соціально-психологічним статусом високий неофіційний статус (тобто високе становище учня в підсистемі неофіційного спілкування – емоційно-психологічних контактів) пов'язаний із високим рівнем схильності до намагання у складній життєвій ситуації знайти у своєму оточуючому середовищі ресурси та підтримку різного роду (наприклад, матеріальні, емоційні, інформаційні тощо) для того, аби впоратись із назрілими проблемами, з якими вони зіткнулись. Також схильність до такої поведінки у скрутних ситуаціях пов'язана із високим рівнем розвитку організаторських та комунікативних схильностей.

У підлітків із середнім рівнем соціально-психологічного статусу у класі показники за шкалою втечі/уникнення обернено корелюють із показниками за шкалами офіційного ( $r=-0,64$ ), неофіційного ( $r=-0,68$ ) статусу та комунікативних схильностей ( $r=-0,47$ ). Також у цих досліджуваних показники за шкалою індивідуалістичного типу ставлення до класу прямо корелюють із показниками за шкалою самоконтролю ( $r=0,75$ ). Так, це свідчить про те, що у підлітків із середнім соціально-психологічним статусом у класі середні показники офіційного та неофіційного статусу (становище учня в офіційній та неофіційній (емоційно-психологічні контакти) підсистемах класу) пов'язані із середнім рівнем схильності до того, аби уникати вирішення проблем, спрямовувати свої зусилля на те, щоб втекти від складної ситуації тощо.

Натомість із високим рівнем схильності до сприйняття групи як перешкоди своїй діяльності, що може проявлятися в ухиленні від спільних форм діяльності, в обмеженні контактів, в наданні переваги індивідуальній роботі у цих підлітків пов'язані із високим рівнем схильності до намагання контролювати свої емоції, переживання та дії у складних життєвих ситуаціях.

У досліджуваних підлітків із низьким соціально-психологічним статусом у класі показники за шкалою офіційного статусу прямо корелюють із показниками за шкалою прийняття відповідальності ( $r=0,53$ ), обернено корелюють із показниками за шкалою дистанціювання ( $r=-0,68$ ). Це свідчить про те, що у цих підлітків низькі показники офіційного статусу у класі пов'язані із низьким рівнем схильності до визнання своєї ролі у виникненні проблеми, намагання не повторювати колишніх помилок, намагання вирішити проблемну ситуацію, в якій вони опинились; із високим рівнем схильності до прагнення відмежувати себе від проблеми, забути про важку життєву ситуацію тощо.

Показники за шкалою неофіційного статусу прямо корелюють із показниками за шкалами позитивної переоцінки ( $r=0,62$ ),

прийняття відповідальності ( $r=0,81$ ), конфронтаційного копіngu ( $r=0,52$ ). Так, у цих підлітків низький неофіційний статус у класі пов'язаний із низьким рівнем схильності до зусиль надати позитивне значення тому, що відбувається, спроб впоратися із труднощами шляхом інтерпретації обстановки в позитивних термінах, до того, аби прикласти зусилля для зміни складної життєвої ситуації, в якій вони опинились, проявляти неприязнь та гнів стосовно того, що створило проблему.

У той же час у цих досліджуваних показники за шкалою організаторських схильностей прямо корелюють із показниками планування вирішення проблеми ( $r=0,69$ ), а показники за шкалою колективістичного типу ставлення до класу прямо корелюють із показниками за шкалою пошуку соціальної підтримки ( $r=0,45$ ). Це свідчить про те, що низький рівень схильності до того, аби сприймати групу як самостійну цінність, висувати на перший план проблем групи та окремих її членів, зацікавленості як в успіхах кожного члена групи зокрема, так і в успіхах групи загалом, прагнення внести свій вклад у групову діяльність, потреби у колективних формах роботи пов'язана із низьким рівнем схильності до у намагання знайти у своєму соціальному оточенні підтримку та допомогу різного роду (інформаційну, емоційну, матеріальну тощо).

**Висновки.** За результатами проведеного дослідження можемо зробити наступні висновки. На даний час в психології не існує єдиного підходу до визначення поняття копіngu, стратегій копіngu, факторів та чинників формування схильності до використання різних стратегій поведінки у стресових ситуаціях. Так само неоднозначними є результати досліджень особливостей стратегій копіngu у підлітковому віці.

На основі результатів проведеного емпіричного дослідження можна сформулювати наступні рекомендації. Вважаємо за доцільне спрямовувати роботу практичних психологів та соціальних працівників у школі на підвищення як офіційного, так і неофіційного статусу підлітків у класному колективі. Це дасть їм можливість розширити арсенал своїх дій у стресових ситуаціях, сприятиме розвитку уміння використовувати в якості стратегій вирішення проблем пошуку соціальної підтримки та планування вирішення проблеми. Також це сприятиме тому, що підлітки рідше будуть виявляти схильність до використання дистанціювання, втечі/уникнення як провідних стратегій копіngu.

Оскільки виявлення статевої особливості стратегій копіngu у зв'язку із соціально-психологічним статусом підлітків у класі не входило у коло завдань нашого дослідження, то у ви-

явленні таких особливостей ми вбачаємо перспективу розвитку даної теми.

### Список використаних джерел

1. Бодалёв А.А. О человеке в экстремальной ситуации. Эмоциональная и интеллектуальная составляющая отношения в выборе поведения // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 127-134.
2. Крюкова Т.Л. О методике диагностики стилей психологического совладания (копинга) у подростков // Психологическое здоровье и социально-психологическая поддержка детей и подростков: состояние и перспективы/ Сост. Т. Л. Крюкова и др. – Кострома, 2002. – С. 144-146.
3. Крюкова Т.Л. Основные подходы к изучению совладающего поведения в зарубежной и отечественной психологии / Т.Л. Крюкова// Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2004. – №4. – С. 58-68.
4. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер// Психологический журнал, 1997. – Т.18. – № 5. – С. 20-30.
5. Психология совладающего поведения: материалы Междунар. науч.-практ. конф./отв. ред.: Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – 426 с.
6. Coping with Negative Life Events / Ed. C. Snyder, C. Ford. N.Y., – London: Plenum Press, 1987. – P.21-50.
7. Lazarus R., Folkman S. Manual for Ways of Coping Questionnaire. – Palo Alto, CA, 1988. – P.12-40.
8. Lazarus R., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. – N.Y., 1984. – P.40-55.

### Spysok vykorystanykh dzherel

1. Bodalev A.A. O cheloveke v ekstremal'noj situacii. Emocional'naja i intellektual'naja sostavljajushhaja otnoshenija v vybore povedenija // Mir psihologii, 2002. – № 4. – S. 127-134.
2. Krjukova T.L. O metodike diagnostiki stilej psihologicheskogo sovladanija (kopinga) u podrostkov // Psihologicheskoe zdorov'e i social'no-psihologicheskaja podderzhka detej i podrostkov: sostojanie i perspektivy/ Sost. T. L. Krjukova i dr. – Kostroma, 2002. – S. 144-146.
3. Krjukova T.L. Osnovnye podhody k izucheniju sovladajushhego povedenija v zarubezhnoj i otechestvennoj psihologii / T.L. Krjukova/ Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova. – 2004. – №4. – S. 58-68.

4. Nartova-Bochaver S.K. «Coping behavior» v sisteme ponjatij psihologii lichnosti /S.K. Nartova-Bochaver// Psihologicheskij zhurnal. – 1997. – Т.18. – № 5. – С. 20-30.
5. Psihologija sovladajushhego povedenija: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf./otv. red.: E.A. Sergienko, T.L. Krjukova. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2007. – 426 s.
6. Coping with Negative Life Events / Ed. C. Snyder, C. Ford. N.Y., – London: Plenum Press, 1987. – P.21-50.
7. Lazarus R., Folkman S. Manual for Ways of Coping Questionnaire. – Palo Alto, CA, 1988. – P.12-40.
8. Lazarus R., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. – N.Y., 1984. – P.40-55.

**L.I.Didkovska. Psychological characteristics of coping strategies in adolescence with different social and psychological status in the classroom.** The article presents a theoretical overview of the current approaches to understanding of the concept «coping» in psychology, coping strategies and their characteristics in adolescence. The results of empirical research of adolescent coping strategies' features as they are exhibited in relation to their social and psychological status in the classroom, the level of communication, organizational habits and perceptions of class group types (individualistic, collectivist and pragmatic). We found that the studied teens mainly have low indicators of using coping strategies such as self-control, decision accountability and planning to solve the problem. There is an average propensity to use confrontational coping and positive exaggeration as coping strategies. At the same time there were quite high levels of stability to coping strategies such as distancing, finding social support and escape/avoidance. Also we have found that the studied adolescents with high social and psychological status in the class are associated with the highest levels of inclination toward coping strategies such as confrontational coping, self-control, finding social support, and problem solution planning. On the other hand, adolescents with a low social and psychological status in class are characterised by a very pronounced tendency toward the «Escape - avoidance» coping strategy. A number of recommendations for school psychologists working with teenage students were provided based on the results of empirical research.

**Key words:** coping strategies, adolescence, social psychological status of adolescence in the classroom, organizational and communication inclination, attitude to class types.

*Отримано: 14.12.2013 р.*

## **Особливості організації психологічної корекції асоціальної поведінки підлітків**

**Т.В.Дуткевич. Особливості організації психологічної корекції асоціальної поведінки підлітків.** Характеристика корекції асоціальної поведінки підлітків та її організації у контексті діяльності різних спеціалістів (педагогів, психологів, працівників правоохоронних органів, соціологів та ін.) належить до актуальних проблем педагогічної психології. Стаття є спробою обґрунтування принципів психологічної корекції асоціальної поведінки підлітків та складових ресурсної бази її організації. Визначено, що принципами організації психокорекції асоціальної поведінки підлітків є спеціалізованість, диференційованість та комплексність, розвивальна спрямованість. Показано, що організація психокорекції асоціальної поведінки підлітків спирається на професійні ресурси практичного психолога з такими компонентами, як особистісно-професійна, інформаційно-когнітивна, діагностико-аналітична, технологічна база.

**Ключові слова:** асоціальна поведінка, підліток, психологічна корекція, спеціалізованість, диференційованість та комплексність, розвивальна спрямованість, ресурсна база.

**Т.В.Дуткевич. Особенности организации психологической коррекции асоциального поведения подростков.** Характеристика коррекции асоциального поведения подростков и ее организации в контексте деятельности разных специалистов (педагогов, психологов, работников правоохранительных органов, социологов и др.) принадлежит к актуальным проблемам педагогической психологии. Статья представляет собой попытку обоснования принципов психологической коррекции асоциального поведения подростков и ресурсной базы ее организации. Определено, что принципами организации психологической коррекции асоциального поведения подростков выступают специализированность, дифференцированность и комплексность, развивающая направленность. Организация психокоррекции асоциального поведения подростков опирается на профессиональные ресурсы практического психолога.

**Ключевые слова:** асоциальное поведение, подросток, психологическая коррекция, специализированность, дифференцированность и комплексность, развивающая направленность, ресурсная база.

**Постановка проблеми.** Окремі аспекти психологічної корекції асоціальної поведінки підлітків висвітлено у дослідженнях С.Б. Бажутіної, Г.Г. Вороніної, І.П. Булах [2], О.В.Змановської

[4], Н.Ю.Максимової [5], О.С.Матвійчук [6], О.С. Ніколенко [7], В.А.Татенко [12], Т.М.Титаренко [11] та ін. У них, з одного боку, наголошується на комплексному характері корекції асоціальної поведінки підлітків. А, з другого, залишаються слабо розмежованими характеристики корекції та її організації у контексті діяльності різних спеціалістів, насамперед, педагогів, психологів, працівників правоохоронних органів, соціологів. Виникає суперечність між аморфним станом сучасної практики корекційної роботи з асоціальними підлітками та необхідністю інтеграції досить диференційованих та визначених її компонентів. Спробою дати більш чітку характеристику організації психологічної корекції пояснюється актуальність підготовки даної статті.

**Метою** даної статті є обґрунтування принципів психологічної корекції асоціальної поведінки підлітків та складових ресурсної бази її організації.

**Аналіз останніх досліджень з проблеми.** Психокорекція є одним з провідних напрямів діяльності практичного психолога, різновидом психологічної допомоги, що передбачає активний цілеспрямований вплив на особистісний, поведінковий та інтелектуальний рівні функціонування людини (І.В.Дубровіна [10], Р.В.Овчарова [8], А.А.Осипова [9], Т.С. Яценко [13] та ін.). Зміст, спрямованість, організація коригуючих впливів зумовлені необхідністю виправлення таких тенденцій психічного розвитку, які не відповідають гіпотетичним нормативам психічного й особистісного розвитку індивіда (І.В.Дубровіна [10]). Коригуючий вплив підпорядковується тим же морально-етичним вимогам, що й будь-який психологічний вплив, тобто відзначається тактовністю, толерантністю, зберігає здоров'я і сприяє духовно-психічному розвитку особистості. Водночас, коригуючий вплив повинен здійснюватися відповідально, оскільки є своєрідним втручанням у процеси психічного й особистісного розвитку людини з метою виправлення відхилень у цих процесах і часто стосується не лише особистості, але і її оточення, організації її життєдіяльності. Отже, метою психологічної корекції є усунення або мінімізація вже виявлених недоліків у розвитку особистості.

Психологічна корекція відзначається більш поверховим і дискретним психологічним впливом на особистість, порівняно з психологічним консультуванням та психотерапією (А.А.Осипова [9]). Вона безпосередньо не націлена на зміну поглядів, внутрішнього світу особистості і може здійснюватися навіть у тому випадку, коли клієнт не усвідомлює своїх проблем і психологічного змісту корекційних вправ. Дискретність (на противагу глобаль-

ності) означає вплив психолога на відносно незалежні конкретні складові внутрішнього світу людини. Психокорекція також розглядається як процес збагачення арсеналу поведінкових реакцій, формування адаптивних навичок особистості шляхом її тренування, вправлення.

Психологічна корекція, що здійснюється з дітьми, має свої особливості, які зумовлені принципами єдності діагностики і корекції, діяльності та спілкування; орієнтації на зону найближчого розвитку дитини; пріоритетності розвитку вищих психічних функцій, які сприятимуть компенсації недоліків елементарних психічних процесів; нормативності, тобто орієнтація на еталони психічного розвитку у певному віковому періоді (І.І.Дубровіна [10]). У процесі дитячої психокорекції важливо дотримуватись принципу «повернення» до тієї «точки», з якої почалися відхилення від оптимальної програми розвитку. Принцип наступності передбачає, що кожне наступне заняття має бути кроком уперед. Якщо дитина не зуміла виконати запропоноване завдання, то на наступному занятті пропонують спрощений його варіант. Дитина повинна бути позитивно мотивованою до участі у психокорекції, а тому практичний психолог має врахувати інтереси, здібності, соціальну ситуацію розвитку дитини, забезпечити емоційно-позитивну насиченість занять.

**Виклад основних результатів.** Аналіз досвіду психокорекційної роботи з підлітками, які мають асоціальну поведінку, дозволив виділити найбільш важливі принципи її здійснення, які розглянуто нижче.

Принцип спеціалізованого характеру психокорекції асоціальної поведінки підлітків передбачає орієнтованість змісту і форм психокорекції на конкретний різновид (тип) асоціальної поведінки. Асоціальну поведінку вважають різновидом девіантної, до якої ще зараховують девіації, пов'язані із порушеннями психофізичного здоров'я (Р.В.Овчарова [8]). Інші дослідники зараховують до девіантної поведінки лише асоціальні прояви дисциплінарного, антисоціального, делінквентного, аутоагресивного типів (А.Г.Амбрумов [1], О.В. Змановська [4]). Вади підлітків з асоціальною поведінкою можуть бути дискретними і стосуватися лише певних аспектів емоційно-вольової сфери або мати тотальний характер і бути пов'язаними з акцентуаціями характеру, провідними переживаннями, системою ставлень і ціннісних орієнтацій.

Принцип диференційованості та комплексності передбачає компетентне виконання практичним психологом своєї ді-



лянки корекції, забезпечення її психологічних спрямованості і змісту з урахуванням того, що ефективна корекція передбачає об'єднання зусиль педагогів, соціологів, працівників органів боротьби з правопорушеннями тощо. Психологічна корекція асоціальної поведінки підлітків зосереджується на корекції глибинних внутрішніх детермінант асоціальних проявів, на виявленні психологічних особливостей, умов корекційної роботи. Необхідне чітке розмежування підлітків з асоціальною поведінкою на тих, у кого нормальний психофізичний розвиток, і тих, хто має його порушення. В останньому випадку робота з підлітками повинна поєднуватись з медичною допомогою та проводитися переважно в індивідуальній формі.

Принцип розвивальної спрямованості передбачає, що психологічна корекція асоціальної поведінки підлітків забезпечує не лише усунення тих психологічних причин, що детермінують асоціальну поведінку, але й спрямована на розвиток його особистості. Розвивальний характер психологічної корекції асоціальної поведінки підлітків залежить від її спроможності озброїти підлітків соціально прийнятними шляхами, способами, прийомами самоствердження. Значення процесу самоствердження особистості для її розвитку настільки важливе, що слід зупинитись на цьому особистісному утворенні окремо. Потреба у самостверженні полягає у тому, щоб знайти місце в житті, ствердити себе як члена суспільства, виявити свою індивідуальність та значущість для навколишніх. Деякі психологи розглядають її як вихідну для активності особистості, а життєвий шлях особистості – як її реалізацію, здійснення (А.Маслоу). Щоб ефективно задовольняти свою потребу у самостверженні, підліток має навчитись відповідати вимогам суспільства, тобто самостверджуватись, отримуючи схвалення, заохочення, визнання оточуючих. У цьому для підлітка полягають значні труднощі. Йому необхідна сфера активності, в якій він може досягти успіху, виявити себе, отримати схвалення. Однак процес реалізації цієї активності загальмовується низкою суперечностей соціально-психологічного характеру.

По-перше, найбільш знайомою для підлітка є навчальна діяльність, проте її мотивація різко знижується, а самі вимоги до її виконання значно ускладнюються. Можливості підлітка розширюються, він шукає ту сферу активності, в якій можливість виявити себе і цим забезпечити високий статус серед товаришів.

По-друге, образ «Я» у підлітка також відзначається суперечливістю. З одного боку, він вважає себе дорослим, а, з іншого, не отримує підтвердження цього з боку значимих дорослих. З одно-

го боку, його самопізнання характеризується негативним емоційним забарвленням, підліток виявляє в себе насамперед негативні риси, а, з другого, підліток має завищений рівень домагань. Знадто високий рівень домагань загострює потребу в самоствердженні, ускладнює її задоволення. Внаслідок цього в підлітка виникають деформації особистості у двох основних формах: або посилюється прагнення до формальної відповідності завищеним «стандартам» (замість «бути» хоча б «здаватися» розумним, сильним...), або розвивається спотворене уявлення про себе, ігнорування невдач, екстернальний локус контролю, уникнення критики й несприйнятливості до неї (афект неадекватності).

Організація психокорекції асоціальної поведінки підлітків спирається на професійні ресурси практичного психолога, які становлять базу для її здійснення. Компоненти організаційної бази психокорекції асоціальної поведінки підлітків розглянуто нижче.

Особистісно-професійна база необхідна з огляду на те, що особливу роль у психокорекції асоціальної поведінки підлітків відіграє особистість психолога, його здатність викликати довіру, встановити контакт, підтримувати доброзичливі, толерантні, виважені стосунки; зрівноважена і водночас наполеглива позиція. У витоків асоціальної поведінки підлітків, як правило, стоять порушення їх взаємин з дорослими. Дорослі погано орієнтуються на швидкі й глибокі зміни у психіці підлітка, яка значно ускладнюється, порівняно з молодшими школярами. Наприклад, виникає ситуація, коли для підлітків питання статі виходять на перший план, а дорослі, навпаки, свідомо уникають цих делікатних тем, вважаючи таку стратегію найбільш педагогічною. Потреба підлітків в отриманні необхідної їм кваліфікованої інформації, порад, консультацій залишається не задоволеною.

Нерозуміння дорослим внутрішнього світу підлітка супроводжується спрощеними уявленнями про нього. Підлітки прагнуть партнерських взаємин з дорослими, а останні продовжують демонструвати позицію «старших». У результаті – конфлікти, винуватцями яких дорослі вважають підлітка, а підліток – себе. Характерною є криза 13 років з вибухом неслухняності, негативізму, агресивності, грубості, жорстокості. Суть вікової психологічної кризи, за Л.С.Виготським, у перебудові системи переживань. Ускладнення кризи пояснюється здійсненням неадекватних виховних впливів дорослих, як реакція на зверхню, силову, наказову позицію дорослих. З педагогічного погляду, відповідальність за порушення стосунків з підлітком лежить на

дорослих. Батьки повинні виявити свою терплячість, життєву мудрість, а педагоги – професіоналізм, для того, щоб уже з урахуванням нових потреб підлітка перебудувати взаємини з ним.

Інформаційно-когнітивна база психологічної корекції складається з чіткого розуміння психологом, якими її проводить, сутності асоціальної поведінки, її зв'язків та відмінностей із іншими особистісними утвореннями, знання типології асоціальної поведінки підлітків, її проявів та причин, глибокого знання нормативів психічного розвитку дитини у підлітковому та граничних з ним вікових періодах.

Забезпечення інформаційно-когнітивної бази психологічної корекції ускладнюється невірністю багатьох положень стосовно асоціальної поведінки у психолого-педагогічній науці. Частина дослідників зараховує до асоціальної поведінки лише ті прояви, які є порушенням правових норм. Інша частина вважає, що асоціальна поведінка є порушенням будь-яких соціальних, культурних, релігійних, правових та інших норм (Р.В. Овчарова [8], Л.В.Долинська, О.В.Скрипченко [3]). Незначні порушення норм називають правопорушеннями, а ті, що передбачені кримінальним кодексом, – злочинами. Незначні правопорушення знаходять тлумачення як делінквентна (зі схильністю до правопорушень, протиправна) і злочинна поведінка (правопорушна).

Особливо помітна обмеженість другого підходу у поліетнічних чи полікультурних спільнотах, коли в одній з них вважається нормою поведінки те, що відкидається в іншій. Що тоді вважати асоціальною поведінкою? Те, що в одній культурі сприймається як належне, в іншій може викликати обурення і невдоволення. Наприклад, якщо у скандинавських народів вважається нормою досить значна дистанція між комунікантами, то у народів Південної Америки ця відстань уже сприймається як прояв некультурності. Якщо у мусульманських народів закрите обличчя жінки сприймається як належна манера поведінки, то у європейських жителів це вже викликає протест.

Однак, оскільки в умовах українського суспільства переважає моноетнічна культура або близькі до своєї змістом етнокультури, можна прийняти (із певним застереженням і розумінням його обмеженості) тлумачення асоціальної поведінки підлітків, згідно з яким вона являє собою широкий спектр різних за змістом і цілями соціальних відхилень від порушення культурно-моральних норм до правопорушень і злочинів.

Також складним є питання про причини, умови, детермінанти асоціальної поведінки. Насамперед, психологу важливо вра-

ховувати весь комплекс причин асоціальної поведінки підлітка у кожному конкретному випадку, проте психокорекційний вплив спрямований безпосередньо на усунення лише психологічних причин. Тому психолог повинен їх чітко розмежувати із соціально-демографічними, педагогічними, медичними причинами. Наприклад, у літературі з психокорекції можна знайти такий перелік причин асоціальної поведінки підлітків (Р.В.Овчарова [8]):

- соціально-педагогічна занедбаність, невихованість підлітка, його низька соціальна компетентність, відсутність у нього необхідних знань, умінь, навичок, помилки виховання, що призвели до закріплення у підлітка негативних поведінкових стереотипів; вороже і упереджене ставлення до суспільства, його норм, початкова соціально-психологічна дезадаптація;
- порушення взаємин у сім'ї, серед ровесників, у школі, знижені навчальні успіхи, неприйняття однокласниками, постійні приниження, образи, глузування, жорстоке поводження з боку навколишніх (батьків, вчителів, ровесників);
- незадовільний стан психофізичного здоров'я і розвитку, загострення вікової кризи, акцентуації характеру та інші причини фізіологічного і неврологічного типу;
- блокування потреби у самовираженні, у зовнішній та внутрішній активності; відсутність корисних видів діяльності й життєвої перспективи, брак оптимістичних і значущих соціальних та особистих життєвих цілей і планів.

Перелічені причини носять комплексний характер. Психолог повинен вміти переформулювати їх таким чином, щоб правильно й точно визначити об'єкти і завдання саме психологічної частини загальної корекції. При цьому психологічні причини будуть тими безпосередніми внутрішніми детермінантами, що зумовлюють асоціальні прояви у зовнішній поведінці підлітка. Інші внутрішні детермінанти, як-от фізіологічні й органічні порушення, детермінують зовнішні асоціальні прояви опосередковано – через відповідну мотивацію, установки, цінності, безсвідомі потяги тощо.

Діагностико-аналітична база – володіння методиками поглибленого вивчення та аналізу психологічних причин, умов, типів, глибини й складності асоціальної поведінки підлітків, вміння проінтерпретувати та сформулювати результати таким чином, щоб це стало основою для визначення завдань психокорекції та їх ефективного виконання. Часто, крім початкової психодіагностики, психолог опиняється перед необхідністю проведення уточ-

нюючої психодіагностики асоціальної поведінки. Наприклад, початкова діагностика виявила досить широкий спектр психологічних порушень, що спричиняють асоціальну поведінку. Також початкова психодіагностика дозволила висловити припущення, що серед причин асоціальної поведінки провідне місце посідають порушення емоційно-вольової сфери. У цьому випадку психолог повинен провести більш глибоке вивчення емоційно-вольових порушень підлітка. Нарешті, важливою є оцінка отриманих результатів психокорекції, визначення перспектив роботи з підлітком, складання психолого-методичних рекомендацій для батьків і педагогів.

Потреба у проведенні психокорекції актуалізується внаслідок результатів психодіагностики та прогнозу, що з них випливає, щодо несприятливих тенденцій у розвитку особистості та можливостей їх усунення за умови своєчасної корекції. Технологічна база психокорекції асоціальної поведінки підлітків включає підготовку, проведення, аналіз роботи. Підготовка передбачає розроблення індивідуальної психокорекційної програми, яка включає формальну і змістову частини. У формальній частині зазначається прізвище, ім'я, по-батькові підлітка, вік і стать, соціальна ситуація розвитку, результати психодіагностики, форма проведення (індивідуальна, групова). Змістову частину доцільно складати за уніфікованою структурою, в якій чітко і конкретно формулюється об'єкт, завдання, засоби, визначаються виконавці психокорекції, приблизна кількість занять, їх періодичність, тривалість. Зокрема, складові змістової частини психокорекційної програми зручно розмістити у вигляді нижчеподаної таблиці.

*Таблиця*

**Зміст індивідуальної психокорекційної програми**

Складові психологічної корекції					Рекомендації вчителям, батькам
об'єкт	завдання	засоби	виконавці	час і місце проведення, періодичність	

Об'єктом психокорекційної роботи є той недолік у розвитку певних психічних процесів чи властивостей, що підлягає корекції. У роботі з підлітками, які відзначаються асоціальною поведінкою, об'єктами корекції часто виступають такі недоліки характеру, як підвищена збудливість, гнівливість, конфліктність, підвищена імпульсивність, песимізм, легковажність, упертість,

байдужість, неохайність, надмірне прагнення до насолоди, гіпертрофована активність або пасивність, замкненість, хвороблива сором'язливість, схильність до крадіжок, негативізм, схильність до блукання, брехливість тощо.

Завдання психологічної корекції – це опис бажаного стану розвитку певних психічних процесів чи властивостей, який передбачено досягти у результаті корекції. Завдання психокорекції формулюється залежно від анкетних даних і результатів психодіагностики підлітка з асоціальною поведінкою (який саме різновид асоціальної поведінки має місце, стать і вік, сімейна ситуація, стан психофізичного здоров'я підлітка), а також змісту корекційної роботи (корекція розумового чи емоційного розвитку, рис характеру, невротичних станів та неврозів).

Засоби психокорекції – готові технології, методики, способи, або розроблена психологом авторська система вправ, прийомів, способів (тренінг, практикум, діловий клуб, історичний театр тощо), за допомогою яких здійснюються психокорекційні впливи. Зокрема, при проведенні психокорекційної роботи широко використовуються такі прийоми і способи, як проста пропозиція, парадоксальна інструкція, фантазування, інтерпретація психологом життєвої ситуації асоціального підлітка і запрошення його до нового бачення ситуації, порада (побажання), саморозкриття психолога, механізм «зворотного зв'язку», відкриті і закриті запитання, повтор-переказ, логічні ланцюжки, емоційне резюме, діюче резюме (С.Б.Бажутіна, І.П.Булах, Г.Г.Вороніна [2]). Слід зауважити, що засоби психологічної корекції мають різновекторне комплексне використання, оскільки ті ж самі методики мають і психотерапевтичне, і педагогічне, і медичне застосування, та використовуються і для профілактики. Відрізняються вони своїм цільовим спрямуванням, акцентами, які розставляє при їх проведенні відповідний спеціаліст. Відтак, можна зауважити, що результат психокорекції завжди має передбачувану і непередбачувану частину, відзначається комплексністю, має посередні та опосередковані виявлення. Наприклад, коригуючи недоліки вольового розвитку асоціального підлітка (нестриманість, конфліктність, неорганізованість, недисциплінованість, безвідповідальність), психолог досягає не лише дисциплінованості, більшої стриманості тощо, але й того, що покращуються взаємини підлітка з навколишніми, змінюється його ставлення до справи, до самого себе, у цілому забезпечуються більш сприятливі умови його розвитку.

**Висновки і перспективи.** Принципами організації психокорекції асоціальної поведінки підлітків є спеціалізованість, диференційованість та комплексність, розвивальна спрямованість. Організація психокорекції асоціальної поведінки підлітків спирається на професійні ресурси практичного психолога з такими компонентами, як особистісно-професійна, інформаційно-когнітивна, діагностико-аналітична, технологічна база. Перспективою є розроблення ресурсної бази організації психокорекції різних типів асоціальної поведінки підлітків.

#### Список використаних джерел

1. Амбрумов А.Г. О комплексном изучении различных видов отклоняющегося поведения в детском и подростковом возрасте / А.Г.Амбрумов, Л.Я. Жезлова, О.В.Чистяков // Труды ВНИИ МВД СССР, 1978. – № 48. – С. 82-89.
2. Бажутина С.Б. Практическая психология в вузе и школе / С.Б.Бажутина, Г.Г. Воронина, И.П. Булах. – Луганск: Янтарь, 2000. – 113 с.
3. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.]. – 3-те вид., випр. й доп. – К. : Каравела, 2012. – 400 с.
4. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие / Е.В.Змановская. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
5. Максимова Н.Ю. Основи психології девіантної поведінки / Н.Ю.Максимова. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. – 439 с.
6. Матвійчук О.С. Психокорекційний тренінг як засіб профілактики девіантної поведінки підлітків / О.С. Матвійчук // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 1. – С.20-23.
7. Ніколенко О.С. Профілактика та корекція девіантної поведінки підлітків: науково-методичний посіб. / О.С. Ніколенко. – Чернівці: Рута, 2004. – 80 с.
8. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. / Р.В.Овчарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.
9. Осипова А.А. Общая психокоррекция [Текст] / А.А.Осипова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
10. Практическая психология образования: учеб. пособ. / Под ред. И.В.Дубровиной. – 4-е изд., перераб. и дополн. – СПб.; М.; Харьков: Питер, 2007. – 592 с.



11. Титаренко Т.М. Кризове психологічне консультування / Т.М. Титаренко. – К.: Главник, 2004. – 96 с.
12. Трудный подросток: причины и следствия / [под ред. В.А.Татенко]. – К.: Радянська школа, 1985. – 176 с.
13. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: навч. посіб. / Т.С.Яценко. – К.: Вища школа, 2004. – 678 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ambrumov A.G. O kompleksnom izuchenii razlichnyh vidov otklonjajushhegosja povedenija v detskom i podrostkovom vozraste / A.G.Ambrumov, L.Ja. Zhezlova, O.V.Chistjakov // Trudy VNII MVD SSSR, 1978. – № 48. – S. 82-89.
2. Bazhutina S.B. Prakticheskaja psihologija v vuze i shkole / S.B.Bazhutina, G.G.Voronina, I.P. Bulah. – Lugansk: Jantar', 2000. – 113 s.
3. Vikova ta pedagogichna psihologija / O.V. Skripchenko, L.V. Dolins'ka, Z.V. Ogorodnijchuk [ta in.]. – 3-te vid., vipr. j dop. – K. : Karavela, 2012. – 400 s.
4. Zmanovskaja E.V. Deviantologija: (Psihologija otklonjajushhegosja povedenija): ucheb. posobie / E.V.Zmanovskaja. – M.: Akademiya, 2003. – 288 s.
5. Maksimova N.Ju. Osnovi psihologii deviantnoi povedinki / N.Ju.Maksimova. – K.: Vidavnicho-poligrafichnij centr «Kiiv's'kij universitet», 2008. – 439 s.
6. Matvijchuk O.S. Psihokorekcionij trening jak zasib profilaktiki deviantnoi povedinki pidlitkiv / O.S. Matvijchuk // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 1998. – № 1. – S.20-23.
7. Nikolenko O.S. Profilaktika ta korekcija deviantnoi povedinki pidlitkiv: naukovo-metodichnij posib. / O.S. Nikolenko. – Chernivci: Ruta, 2004. – 80 s.
8. Ovcharova R.V. Prakticheskaja psihologija obrazovanija: Ucheb. posobie dlja stud. / R.V.Ovcharova. – M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003. – 448 s.
9. Osipova A.A. Obshhaja psihokorrekcija [Tekst] / A.A.Osipova. – M.: TC «Sfera», 2001. – 512 s.
10. Prakticheskaja psihologija obrazovanija: ucheb. posob. / Pod red. I.V.Dubrovinoj. – 4-e izd., pererab. i dopoln. – SPb.; M.: Piter, 2007. – 592 s.
11. Titarenko T.M. Krizove psihologichne konsul'tuvannja / T.M. Titarenko. – K.: Главник, 2004. – 96 с.

12. Trudnyj podrostok: prichyny i sledstvija / [pod red. V.A.Tatenko]. – K.: Radjans'ka shkola, 1985. – 176 s.
13. Jacenko T.S. Teorija i praktika grupovoї psihokorekcii: aktivne social'no-psihologichne navchannja: navch. posib. / T.S. Jacenko. – K.: Vishha shkola, 2004. – 678 s.

**T.V. Dutkevych. The Organizational Peculiarities of Psychological Correction on Teenagers' Asocial Behavior.** The article underlines the importance of characteristic of psychological correction which could differentiate it with pedagogical, sociological etc. correction. The study is urgent for pedagogical psychology. The article presents the results of determination of psychological correction principles of teenager's asocial behavior and the results of considering the organizational components of this psychological correction. The psychological correction is one of the main directions of the practical psychologist's activity, a kind of psychological assistance, which includes active, purposeful influence onto personal, behavioral, intellectual level of psychological development. The principles of organization of teenager's asocial behavior psychological correction were determined. These are the principles of specializing (making allowance for the kind of teenager's asocial behavior), differentiation and complexity (collaboration between psychologist, pedagogue, medical man etc.), developmental approach (not only elimination of disorders but teenager's personal development through the satisfaction of his self-affirmation need). It was showed that the organization of psychological correction on teenager's asocial behavior need the practical psychologist's resource base which includes the personal and professional, informational and cognitive, diagnostic and analytical, technological components. The future study will be aimed to working out the practical psychologist's resource base in spite of the kind of teenager's asocial behavior.

**Key words:** asocial behavior, teenager, psychological correction, specializing, differentiation and complexity, developmental approach, resource base.

*Отримано: 11.12.2013 р.*

## **Комунікативно-мовленнєва підготовка студентів аграрних спеціальностей до управлінської діяльності**

**Т.В.Дуткевич, Т.А.Панчишина.** *Комунікативно-мовленнєва підготовка студентів аграрних спеціальностей до управлінської діяльності.* **Анотація.** Головним критерієм комунікативно-мовленнєвої підготовленості студентів виступає ознака діалогічності у різних за своєю функціональністю та психологічним змістом ситуаціях управлінського спілкування. Технологія комунікативно-мовленнєвої підготовки студентів аграрного університету до управлінської діяльності передбачає п'ять етапів (первинна діагностика, планування, реалізація, вторинна діагностика, аналіз результатів). В експериментальній групі зменшилась кількість студентів з низьким рівнем комунікативно-мовленнєвої підготовленості (з 33,3% до 15,0%), зросла із середнім та з високим рівнями (відповідно з 50,0% до 66,7% та з 16,7% до 34,8%). В статі зроблено висновок про позитивні результати впровадження запропонованої технології комунікативно-мовленнєвої підготовки студентів аграрних спеціальностей до управлінської діяльності.

**Ключові слова:** управлінська діяльність, комунікативно-мовленнєва підготовка, керівник аграрного підприємства, первинна діагностика, вторинна діагностика, планування, реалізація, аналіз результатів.

**Т.В.Дуткевич, Т.А.Панчишина.** *Коммуникативно-речевая подготовка студентов аграрных специальностей к управленческой деятельности.* **Аннотация.** Главным критерием коммуникативно-речевой подготовленности студентов выступает признак диалогичности в различных по своей функциональности и психологическому содержанию ситуациях управленческого общения. Технология коммуникативно-речевой подготовки студентов аграрного университета к управленческой деятельности предполагает пять этапов (первичная диагностика, планирование, реализация, вторичная диагностика, анализ результатов). В экспериментальной группе уменьшилось количество студентов с низким уровнем коммуникативно-речевой подготовленности (с 33,3% до 15,0%), возросло со средним и высоким уровнями (соответственно с 50,0% до 66,7% и с 16,7% до 34,8%). В статье сделан вывод о положительных результатах апробации предложенной технологии коммуникативно-речевой подготовки студентов аграрных специальностей к управленческой деятельности.

**Ключевые слова:** управленческая деятельность, коммуникативно-речевая подготовка, руководитель аграрного предприятия, первичная

диагностика, планирование, реализация, вторичная диагностика, анализ результатов.

**Постановка проблеми.** Менеджери аграрного сектора економіки України виконують важливі професійні функції, серед яких ціла низка (керівництва, організації, представництва тощо) пов'язана з різними видами комунікацій. Натомість, у навчальних планах підготовки фахівців аграрного сектора (за виключенням фаху «менеджер») практично відсутні навчальні дисципліни, які готують їх до професійної комунікації. Відтак комунікативно-мовленнева підготовка студентів-аграрників здійснюється під час вивчення курсів рідної та іноземної мов. Отже, дослідження проблеми комунікативно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців аграрного сектора є актуальним спільним завданням психології та методики викладання мов.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблеми управління колективами аграрних підприємств знайшли висвітлення у працях І.С. Завадського [3], А.С. Козакевич [6], Л.А.Осадчої [9], О.Л.Попової [10], Г.М.Чорного [12] та ін.

Оволодіння комунікативно-мовленнєвими компетенціями у процесі професійно спрямованого викладання мов у вишах знайшла висвітлення у працях Н.Є.Буланкіної [1], О.Ф.Волобуєвої [2], Л.В.Засекіної [4], І.О.Зімньої [5], В.В.Красних [7], О.О.Леонтьєва [8], Л.О. Калмикової [11] та ін.

Здійснено напрацювання щодо моделі особистості менеджера аграрного підприємства. Зокрема, до найбільш важливих компонентів її складу віднесено морально-психологічні (високі життєві ідеали, чесність, правдивість, інтелігентність, толерантність тощо), педагогічні (вміння здійснювати навчання підлеглих, організовувати загальнокультурне, естетичне, фізичне виховання працівників, розвивати в підлеглих професійні навички), ділові та організаційні (організованість, діловитість, ерудиція, професіоналізм, честолюбство), фізичні (здоров'я, працездатність, енергійність) якості; комунікативні здібності (чітко і логічно формулювати розпорядження, інструкції, настанови, аргументувати їх); високий рівень гуманізму, інтелекту, загальної культури (І.С.Завадський [3]).

Відзначається актуальність для сучасного керівника агропромислової сфери психолого-педагогічної компетентності взагалі і комунікативної, зокрема (А.С. Козакевич [6], Л.А.Осадча [9], О.Л. Попова [10]). Водночас, дослідники зауважують про наявність низки недоліків у комунікативній підготовці висококваліфікованих спеціалістів агропромислового сектора.

Так, недостатня увага приділяється спеціальному формуванню комунікативної компетентності у студентів аграрних університетів, що утруднює ефективну побудову ними у майбутньому ділових взаємин у виробничих колективах. Існує суперечність між зростанням вимог громадянського суспільства до демократизації спілкування і взаємин в усіх сферах суспільного виробництва та рівнем комунікативної підготовленості випускників аграрних університетів. При цьому випускники аграрних університетів відзначаються належною підготовкою до здійснення агропромислових циклів відповідно до свого фаху, але вкрай незадовільно спроможні налагоджувати взаємини з колегами і підлеглими, припускаються ряду серйозних управлінсько-психологічних помилок, пов'язаних з обмеженістю відповідного лексичного запасу, з ригідністю мовленнєвої поведінки. Відтак досить гостро відчувається потреба в посиленні комунікативно-мовленнєвої підготовки студентів аграрних спеціальностей.

Під час занять з рідної та іноземної мови в аграрному університеті з поля зору викладача часто вилучається завдання формування комунікативної компетентності у розрізі збагачення лексики, властивої для управлінського спілкування, оволодіння мовленнєвою культурою передачі управлінських розпоряджень, здійснення управлінських впливів. У результаті молоді керівники агропромислового сектора в реальному управлінському процесі гостро відчувають прогалини своєї професійної підготовки, що спричиняють їх труднощі у виборі й побудові оптимального стилю спілкування, недосконалість навичок і вмій взаєморозуміння, переконання, спростування, породжують несприятливий соціально-психологічний клімат в організації тощо. Комунікативно-мовленнєві помилки керівника не лише знижують ефективність його управлінської діяльності, але й серйозно шкодять його авторитету, погіршують оцінку підлеглими його загальної культури та гуманізму.

У процесі вивчення рідної та іноземної мови в аграрному університеті також спостерігається дещо поверхневий підхід до вирішення завдання засвоєння лексики і граматики, акцент робиться на запам'ятовуванні того навчального матеріалу, що студентами попередньо не був осмислений, не перейшов у їх переконання, у формування глибинних психологічних механізмів гуманного, поважного, демократичного ставлення до всіх людей загалом і до своїх підлеглих, зокрема.

Формування під час занять з рідної та іноземної мови в аграрному університеті комунікативної культури студентів, що

заснована на демократичних цінностях, утруднюється і тому, що викладач приділяє недостатню увагу розвитку рефлексивних механізмів, вміння фіксувати власні комунікативно-мовленнєві помилки та виправляти їх.

**Основні результати.** У процесі нашої дослідної роботи ми намагались подолати вищезгадані прогалини. Перед курсом іноземної мови замість того, щоб просто засвоювати лексику і граматику (нехай і професійно орієнтовану), ми поставили завдання комунікативно-мовленнєвої підготовки студентів до управлінської діяльності.

На нашу думку головним критерієм комунікативно-мовленнєвої підготовленості студентів виступає ознака діалогічності у різних за своєю функціональністю та психологічним змістом ситуаціях управлінського спілкування. Діалогічність забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії керівника з підлеглим, тому у процесі комунікативно-мовленнєвої підготовки студентів до управлінської діяльності ми спирались на нижчевикладені принципи:

- ціннісність. Ціннісне ставлення до підлеглих, інтерес до думки кожного, здатність узагальнювати, синтезувати одне ціле з багатьох думок;
- партнерство. Поважне ставлення майбутнього керівника до свого підлеглого, розуміння і прийняття його індивідуальності, ініціативи й самовираження. Це передбачає орієнтування управлінської діяльності на партнерський тип співпраці керівника і підлеглих;
- взаєморозуміння. Керівник повинен уміти не лише зрозуміло говорити, але й слухати та розуміти підлеглих, гнучко трансформувати свої пропозиції з урахуванням думки й переживань підлеглого. Психологічні навички взаєморозуміння (головними з яких є володіння механізмами ідентифікації, емпатії, комунікативної рефлексії) – провідний чинник ефективного управлінського спілкування, адже діалог має відбуватися на засадах взаємної поваги, гуманності, суб'єктності;
- персоніфікованість. Діалогічна манера мовлення, коли відсутні дуже довгі й складно побудовані висловлювання, які важко зрозуміти і на які важко відповісти співрозмовнику. Студента слід навчати казати коротко, але гранично зрозуміло й відверто, відкидаючи усю зайву інформацію, яка шкодить ефективним витратам робочого часу. Діалог має бути персоніфікованим, тобто у своєму мовленні керівник повинен демонструвати, що він не уникає відпо-

- відальності, посідає відкриту позицію, подає свою власну думку й ставлення до неї;
- рефлексивність – єдність зовнішнього і внутрішнього діалогу. Студента потрібно готувати до того, що керівник постійно контролює хід управлінського спілкування і його вплив на роботу агропромислового підприємства, оперативно фіксує й виправляє комунікативно-мовленнєві помилки й недоречності.

Метою комунікативно-мовленнєвої підготовки на заняттях з іноземної мови було визначено формування психологічно-предметної готовності до ефективного здійснення спілкування у різних ситуаціях, властивих для управлінської діяльності агропромислової сфери. Сутністю змісту психологічної готовності виступає партнерський характер загальних підходів, установок керівників аграрного сектора як щодо своїх колег, так і щодо підлеглих, сформованість соціально-перцептивних умінь. Предметна готовність забезпечує технологічний бік управлінського спілкування і полягає у володінні студентами невербальними засобами самовираження, широким арсеналом мовних засобів для забезпечення гнучкої мовленнєвої поведінки у різних ситуаціях управлінського спілкування і з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей співрозмовників.

Технологія комунікативно-мовленнєвої підготовки студентів аграрного університету до управлінської діяльності передбачала п'ять етапів, зміст яких розкрито у табл. 1.

**Таблиця 1**

**Складові технології комунікативно-мовленнєвої підготовки студентів аграрного університету до управлінської діяльності**

Етап підготовки	Мета	Засоби	Результат
Первинна діагностика	Визначити актуальний стан комунікативно-мовленнєвої підготовленості студентів	Тести знань з мови, психологічні тести, анкети, опитувальники та інший психодіагностичний інструментарій	Формулювання виявлених проблем
Планування	Розробити заходи з розвитку комунікативно-мовленнєвої культури	Відбір методик розвитку мовлення відповідно до ситуацій управлінської діяльності	Постановка завдань з усунення виявлених проблем



Реалізація	Проведення заходів комунікативно-мовленнєвої підготовки до управлінської діяльності	Виконання системи завдань на заняттях з мови	Підвищення рівня комунікативно-мовленнєвої підготовленості до управлінської діяльності
Вторинна діагностика	Визначити результат комунікативно-мовленнєвої підготовки студентів	Тести знань з мови, психологічні тести, анкети, опитувальники та інший психодіагностичний інструментарій	Оцінка використаної технології
Аналіз результатів	Визначити перспективи роботи з комунікативно-мовленнєвої підготовки	Порівняння показників володіння комунікативно-мовленнєвими здібностями, отриманих при першій та другій діагностиці	Постановка перспективних завдань, підготовка психолого-методичних рекомендацій з комунікативно-мовленнєвої підготовки

Реалізація технології комунікативно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців аграрного сектора здійснювалась під час занять з іноземної мови. Як правило, у постановці завдань викладання іноземних мов у системі вищої освіти ігнорується та обставина, що іноземна мова є засобом комунікативно-мовленнєвої підготовки. Адже у процесі її вивчення студенти не просто засвоюють лексику і граматику, у них формується здатність будувати діалог, знаходити порозуміння, об'єктивно оцінювати співрозмовника, виражати йому свою повагу й інтерес. У цьому процесі актуалізуються важливі для психічного розвитку особистості механізми переносу. Вони стають предметом осмислення студентів, виходять на перший план їх свідомості, студент має можливість проаналізувати, як відбувається перенос. Отже, студент, можливо, і вміє висловлювати повагу співрозмовнику рідною мовою, але якщо аналогічне завдання ставиться при вивченні німецької, він задумується над тим, якими мовними і мовленнєвими засобами (лексика, інтонація, граматична конструкція) можна це зробити. Якщо при вивченні рідної мови рефлексивні механізми дещо послаблюються і потребують постійної підтримки, то у процесі вивчення іноземної породження мовленнєвого виразу потребує значної уваги й контролю свідомості, що посилює рефлексію власних дій, змушує мовця осмислити правила

побудови висловлення, можливості його варіювання, які слугують важливими засобами гнучкості мовлення. Завдяки механізмам переносу при вивченні різних мов в особистості формується багатомовний інформаційно-освітній простір (Н.С. Буланкіна [1]).

На етапі первинної діагностики необхідно було емпірично визначити актуальний стан комунікативно-мовленнєвої підготовленості студентів та виявити основні проблеми для подальшого їх вирішення.

Був використаний комплекс методів: тест на знання німецької мови, психодіагностичні методики (тести «Визначення здатності особистості до об'єктивного сприйняття інших людей», емпатійних тенденцій І.М.Юсупова, «Уміння слухати»), аналіз академічного журналу.

Робота проводилась з магістрантами інституту агротехнологій і природокористування, інституту механізації і електрифікації сільського господарства, біотехнологічного факультету та факультету ветеринарної медицини (141 особа).

Проведена первинна діагностика показала, що студентам властиві різні рівні комунікативно-мовленнєвої підготовленості як за окремими показниками, так і у цілому (табл.2).

**Таблиця 2**

**Розподіл студентів за рівнями комунікативно-мовленнєвої підготовленості під час первинної діагностики (у %, n=141)**

Рівень комунікативно-мовленнєвої підготовленості	Показники комунікативно-мовленнєвої підготовленості				
	Знання німецької мови	об'єктивність сприймання інших людей	емпатійність	вміння слухати	Загалом
Високий	17,0	21,3	25,5	14,9	19,7
Середній	59,6	65,9	21,3	53,2	50,0
Низький	23,4	12,8	53,2	31,9	30,3

Так, аналіз академічної успішності студентів з іноземної мови виявив, що високий рівень володіння мовою має лише 17,0%, середній – 59,6%, а низький – 23,4% опитаних. За наслідками проведення методики на визначення об'єктивності у сприйманні інших людей високий рівень (об'єктивне сприймання) має лише 21,3% студентів. Інші студенти розподіляються на тих, хто у сприйманні інших керується переважно чужими оцінками, думками, твердженнями – це залежний та довірли-

вий типи сприймання інших (середній рівень). До них належить більшість студентів – 65,9%. Найменше серед студентів тих, хто безапеляційно та суб'єктивно сприймає інших, твердо переконаний у своїй правоті – це 12,8 % опитаних. Отже, розвиток об'єктивності у сприйманні інших людей – актуальна проблема комунікативно-мовленнєвої підготовки студентів, оскільки вони не вміють сприймати інших. Отримані нами результати відповідають встановленим у психологічних дослідженнях особливостям розвитку психіки та особистості студентів, а саме: інтенсивному становленню самосвідомості, власного «Я» молодої людини; явищу гальмування його прагнення до автономії фактично низьким рівнем самостійності; недостатнім рівнем розвитку вольових якостей, високою імпульсивністю, що заважає студенту розважливо ставитись до навколишніх подій.

Студенти аграрних спеціальностей слабо вміють диференціювати якості особистості партнера по спілкуванню, не завжди правильно прочитують виразні засоби спілкування, використовувати співбесідником, схильні критикувати і не помічають позитивних сторін інших тощо. Низький рівень розвитку соціально-перцептивних умінь зумовлює значну кількість студентів, які у сприйманні інших покладаються на думку навколишніх, на певні усталені стандарти, своєрідний зовнішній віковий еталон товариша, а не на власну думку й досвід своїх особистих взаємин з ровесником.

Для досліджуваних студентів ми підраховали також кількісні показники розвитку емпатійності та вмінь слухати. Тут виявились цікаві результати. Найвищий рівень емпатійності властивий 25,5% студентів (у середньому – 80,5 балів), середній рівень має 21,3% опитуваних (53,5 балів); низький притаманний більшості опитаних – 53,2% (27 балів).

Низький рівень емпатійності – свідчення байдужості до навколишніх, різких оцінок та суджень стосовно товаришів, з низькою чутливістю та щирістю. Такі студенти мають труднощі у налагодженні контактів з іншими, замикаються на власних інтересах, думках. Їх важко у чомусь переконати. Вони відзначаються негнучкою позицією у спілкуванні.

При аналізі середніх даних стосовно рівня вміння слухати у студентів виявилась тенденція, згідно з якою чим довірливіший студент, тим краще він вміє слухати інших. Так, найвищі кількісні показники уміння слухати (67,3 балів) виявлено у 14,9%, середній рівень уміння слухати (55,6 балів) встановлено у 53,2%, найнижчий рівень уміння слухати (43 бали) має 31,9%.

Загалом під час первинної діагностики встановлено, що високий рівень комунікативно-мовленнєвої підготовленості має лише 19,7% студентів, середній – 50,0%, низький – 30,3%. Високий рівень комунікативно-мовленнєвої підготовленості виявляється як відмінне володіння мовою, об'єктивне сприймання інших, досить довірливе ставлення до інших, готовність зрозуміти іншого та прийняти його точку зору. Вони вміють прислухатись до думки інших людей, але і вміють критично її осмислювати, не схильні до бездумного копіювання. Ці вміння надзвичайно важливі для керівника у спілкуванні із підлеглими. З іншого боку, очевидно, що вміння слухати керівника – важлива умова розуміння його розпоряджень, а відтак і виконання професійних завдань.

Студенти із середнім рівнем досліджуваної підготовленості мають достатні знання з мови, досить об'єктивні у сприйманні інших, припускаються окремих помилок у розумінні інших, певної мірою вміють слухати співрозмовника, досить чутливі до переживань навколишніх.

Представники низького рівня комунікативно-мовленнєвої підготовленості виявляють слабкі знання мови, суб'єктивізм у сприйманні інших, байдужість до змісту оцінок і суджень навколишніх, не намагаються осмислити їх, а тому просто копіюють запропоновані зразки, не намагаючись зрозуміти їх. Все це свідчить про недостатньо критичний інтелект, слабку здатність аналізувати, співставляти, порівнювати, що й слугує причиною зниження їхніх навчальних успіхів з мови.

На другому-третьому етапах проходило планування та здійснення заходів комунікативно-мовленнєвої підготовки під час занять з іноземної мови в експериментальній групі. Була створена експериментальна (24 особи) і контрольна (23 особи) групи з приблизно однаковими результатами первинної діагностики. Студенти контрольної групи не залучались до комунікативно-мовленнєвої підготовки до управлінської діяльності, перебували в традиційних умовах навчально-виховного процесу університету.

Заходи комунікативно-мовленнєвої підготовки проводились на заняттях з іноземної мови протягом одного семестру.

Зміст заходів передбачав постановку перед студентами завдань, що вимагали моделювання ситуацій управлінського спілкування іноземною мовою: як здійснення управлінських впливів (покарань і заохочень), передачі розпоряджень, наказів, контролю і перевірки, трудової мотивації, важка розмова, критика, співбесіда з кандидатом на посаду, прийняття колегіально-го рішення. Ці завдання виконувались методом інтерактивного

навчання, у формі рольових і ділових ігор. Ще одним видом були завдання на писемне мовлення (формулювання наказів, розпоряджень, ухвал, складання протоколів та іншої документації). Складені студентами тексти зачитувались та обговорювались у групі, відбувалось їх редагування.

Щоб студенти навчилися гнучко користуватись мовленнєвими засобами управлінських впливів, використовувались завдання на самовираження: висловити іноземною мовою своє захоплення, задоволення, схвалення, осуд, різкий протест тощо.

На четвертому етапі проводилась вторинна діагностика, результати якої подано у табл.3.

Таблиця 3

**Порівняння результатів первинної та вторинної діагностики в експериментальній і контрольній групах студентів (у %)**

Рівні комунікативно-мовленнєвої підготовленості	Первинна діагностика		Вторинна діагностика	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	16,7	21,7	34,8	21,7
Середній	50,0	47,8	66,7	52,2
Низький	33,3	30,5	15,0	26,1

Дані табл.3 показують, що в експериментальній групі більше ніж у два рази зменшилась кількість студентів з низьким рівнем комунікативно-мовленнєвої підготовленості (з 33,3% до 15,0%). Досліджуваних із середнім рівнем цього показника стало більше (з 50,0% до 66,7%). Хорошим результатом є те, що серед досліджуваних особливо помітно зросла кількість студентів з високим рівнем комунікативно-мовленнєвої підготовленості (зростання від 16,7% до 34,8%).

Тепер звернемось до результатів, отриманих досліджуваними контрольної групи за наслідками первинної і вторинної діагностики. Відбулось незначне зменшення кількості досліджуваних з низьким рівнем (з 30,5% до 26,1%), спостерігається зростання кількості досліджуваних з середнім рівнем комунікативно-мовленнєвої підготовленості. Кількість студентів з високим рівнем досліджуваної підготовленості залишилась незмінною (21,7%). Зафіксована у студентів контрольної групи динаміка комунікативно-мовленнєвої підготовленості є неоднозначною і має статистично незначущу амплітуду.

Отже, можна зробити висновок про позитивні результати запропонованої технології комунікативно-мовленнєвої підготовки студентів аграрних спеціальностей до управлінської діяльності.

**Висновки і перспективи.** Доцільним є введення до навчальних планів і програм підготовки фахівців аграрного сектора дисциплін та змістових модулів, які дозволяють здійснити їх комунікативно-мовленнєву підготовку до управлінської діяльності. На заняттях з іноземної мови традиційні розвивальні завдання повинні бути доповнені завданням формування психологічно-предметної готовності до ефективного здійснення спілкування у різних ситуаціях, властивих для управлінської діяльності керівника аграрного підприємства. Перспективою нашої роботи є дослідження можливостей міжпредметних зв'язків (особливо з курсом ділової української мови).

### Список використаних джерел

1. Буланкина Н.Е. Полиязыковое информационно-образовательное пространство личности. Методология. Проблемы. Технология / Н.Е. Буланкина. – Новосибирск: НИПКИПРО, 2000. – 186 с.
2. Волобуєва О.Ф. Комунікативна компетентність як передумова ефективної майбутньої професійної діяльності / О.Ф. Волобуєва, О.Д.Сафін // Вісник ТУП, Серія З. – № 1. – Хмельницький, 1999. – С. 139-140.
3. Завадський І.С. Організація і психологія управління трудовими колективами [Текст] / І. С. Завадський. – К. : Урожай, 1985. – 159 с.
4. Засекіна Л.В. Чуття мови як важливий психолінгвістичний феномен / Л.В.Засекіна // Психолінгвістика: [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. педагог. ун-т ім. Г.Сковороди» / гол. ред. О.О.Селіванова]. – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2009. – Вип. 4. – С. 43-51.
5. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 432 с.
6. Козакевич А.С. Діяльність жінки-керівника в контексті розвитку менеджменту сільськогосподарських підприємств : автореф. дис. ... канд. економ. наук: 08.06.01 – економіка, організація і управління підприємствами / А.С. Козакевич ; Нац. аграр.унів. (К.). – К., 2004. – 20 с.
7. Красных В.В. Основы психолінгвістики и теории коммуникации / В.В.Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.
8. Леонтьев А.А. Психолінгвістические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М. : УРСС, 2003. – 306 с.

9. Осадча Л.А. Формування психологічної готовності до управління керівників аграрних формувань [Текст] : дис... канд. психол. наук: 19.00.10 / Л.А.Осадча ; Інститут психології ім. Г.С.Костюка. – К., 2007. – 335 с.
10. Попова О.Л. Сталий розвиток агросфери України : політика і механізми / О.Л. Попова; НАНУ, Ін-т екон. та прогн. – К., 2009. – 352 с.
11. Психологія мовлення і психолінгвістика : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів] / Л.О. Калмикова, Г.О. Калмиков, І.М. Лапшина, Н.В. Харченко; За заг. ред. Л.О. Калмикової. – К. : «Фенікс», 2008. – 235 с.
12. Чорний Г.М. Діалектика загальних і конкретних управлінських функцій: [Текст] / Г.М. Чорний, М. П. Ястреб, І. А. Міщенко // Економіка АПК. – 2011. – № 12. – С. 93-98.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bulankina N.E. Polijazykovoje informacionno-obrazovatel'noe prostranstvo lichnosti. Metodologija. Problemy. Tehnologija / N.E. Bulankina. – Novosibirsk: NIPKiPRO, 2000. – 186 s.
2. Volobujeva O.F. Komunikatyvna kompetentnist' jak peredumova efektyvnoi' majbutn'oi' profesijnoi' dijalnosti / O.F. Volobujeva, O.D.Safin // Visnyk TUP, Serija 3. – № 1. – Hmel'nyc'kyj, 1999. – S. 139-140.
3. Zavads'kyj I.S. Organizacija i psihologija upravlinnja trudovymy kolektyvamy [Tekst] / I. S. Zavads'kyj. – K. : Urozhaj, 1985. – 159 s.
4. Zaszekina L.V. Chuttja movy jak vazhlyvyj psiholingvistyczny fenomen / L.V.Zaszekina // Psiholingvistyka: [zb. nauk. prac' DVNZ «Perejaslav-Hmel'nyc'kyj derzh. pedagog. un-t im. G.Skovorody» / gol. red. O.O.Selivanova]. – Perejaslav-Hmel'nyc'kyj : PP «SKD», 2009. – Vyp. 4. – S. 43-51.
5. Zimnjaja I. A. Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti / I.A. Zimnjaja. – M. : Mosk. psihologo-social'nyj in-t; Voronezh : MODJeK, 2001. – 432 s.
6. Kozakevych A.S. Dijal'nist' zhinky-kerivnyka v konteksti rozvytku menedzhmentu sil's'kogospodars'kyh pidpryjemstv: avtoref. dys. ... kand. ekonom. nauk: 08.06.01 – ekonomika, organizacija i upravlinnja pidpryjemstvamy / A.S. Kozakevych; Nac. agrar.univ. (K.). – K., 2004. – 20 s.
7. Krasnyh V.V. Osnovy psiholingvistiki i teorii kommunikacii / V.V.Krasnyh. – M. : ITDGK «Gnozis», 2001. – 270 s.



8. Leont'ev A.A. Psiholingvističeskie edinicy i porozhdenie rečevogo vyskazyvanija / A.A. Leont'ev. – M. : URSS, 2003. – 306 s.
9. Osadcha L.A. Formuvannja psihologičnoi' gotovnosti do upravlinnja kerivnykiv agrarnyh formuvan' [Tekst] : dys... kand. psihol. nauk: 19.00.10 / L.A.Osadcha ; Instytut psihologii' im. G.S.Kostjuka. – K., 2007. – 335 s.
10. Popova O.L. Stalyj rozvytok agrosfery Ukraїny : polityka i mehanizmy / O.L. Popova; NANU, In-t ekon. ta progn. – K., 2009. – 352s.
11. Psihologija movlennja i psiholingvistyka : [navch. posib. dlja stud. vyshh. navch. zakladiv] / L.O. Kalmykova, G.O. Kalmykov, I.M. Lapshyna, N.V. Harchenko; Za zag. red. L.O. Kalmykovi'. – K. : «Feniks», 2008. – 235 s.
12. Chornyj G.M. Dialektyka zagal'nyh i konkretnyh upravlins'kyh funkcij [Tekst] / G.M. Chornyj, M. P. Jastreba, I. A. Mishhenko // Ekonomika APK. – 2011. – № 12. – S. 93-98.

**T.V. Dutkevych, T.A. Panchyshyna. The Communicative and Speech Preparing of Agrarian Specialties Students to the Management Activity.** The article underlines the importance of psychological and pedagogical, communicative and speech competence for modern agrarian sphere manager. The investigation on future agrarian sphere specialist's communicative and speech preparing is one of the important joint tasks both for the psychology and language methodic. The main criteria of the high level of students communicative and speech preparedness is the dialogue trend of different their functions and psychological content management situations. The technology of students communicative and speech preparing consists of five stages, such as primary diagnosis, planning, implementation, secondary diagnosis, results analyses. The primary diagnosis showed that 19,7% of students have the high communicative and speech preparedness level, 50,0% of students have the average level, 30,3% of students have the low level. The implementation of technology of students communicative and speech preparing consists of the fulfilling by students the system of exercises on management situations modeling by means of foreign language. The secondary diagnosis showed the reducing of number of experimental group students with low level of communicative and speech preparedness (from 33,3% to 15,0%), the increasing of number of students with average and high levels (respectively from 50,0% to 66,7% and from 16,7% to 34,8%). Accordingly the conclusion about effectiveness of probed technology of students communicative and speech preparing was made.

**Key words:** management activity, communicative and speech preparing, agrarian sphere manager, primary diagnosis, planning, implementation, secondary diagnosis, results analyses.

*Отримано: 26.12.2013 р.*

## **Психологія професійного і духовного становлення керівника**

**Н.І.Жигайло, Р.І.Карпінська.** Психологія професійного і духовного становлення керівника. Стаття присвячена проблемі професійного і духовного становлення керівника. В статті виокремлено професіоналізм діяльності та професіоналізм особистості керівника. Систематизовано теоретичні положення й підходи у визначенні професіоналізму управлінця. Запропоновано психологічні механізми формування професійних якостей особистості керівника; представлено модель духовного становлення керівника; розроблено психологічний тренінг формування духовності майбутнього управлінця. Вивчено динаміку розвитку функціонально-дієвих психологічних механізмів розвитку професіоналізму особистості майбутніх керівників в освітньому процесі вищого навчального закладу.

**Ключові слова:** професіонал, професіоналізм діяльності, професіоналізм особистості, професійні якості керівника, модель духовного становлення керівника, психологічний тренінг, тематичний план спецкурсу.

**Психология профессионального и духовного становления руководителя. Н.И.Жигайло, Р.И.Карпинская.** Статья посвящена проблеме профессионального и духовного становления руководителя. В статье выделены профессионализм деятельности и профессионализм личности руководителя. Систематизированы теоретические положения и подходы в определении профессионализма менеджера. Предложенные психологические механизмы формирования профессиональных качеств личности руководителя, представлена модель духовного становления руководителя; разработан психологический тренинг формирования духовности будущего руководителя. Изучена динамика развития функционально – действенных психологических механизмов развития профессионализма личности будущих руководителей в образовательном процессе вуза.

**Ключевые слова:** профессионал, профессионализм деятельности, профессионализм личности, профессиональные качества руководителя, модель духовного становления руководителя, психологический тренинг, тематический план спецкурса.

**Постановка проблеми.** *Актуальність теми* визначається тим значенням, яке має професійне та духовне становлення майбутнього фахівця для суспільства та індивідуального існування суб'єкта. Із професіоналізмом пов'язані спроможність людини у

вибраній справі, самореалізація її творчих можливостей, якість життєдіяльності в цілому. Високодуховна особистість професіонала здатна здійснювати вчинки по совісті, відповідально. Без вивчення розвитку й формування змістовних і структурних характеристик психологічних механізмів професіоналізму та духовного становлення неможливе вироблення методологічних і теоретичних позицій відносно освіти й підготовки фахівця, здатного продуктивно здійснювати свою професійну практику в динамічно мінливій соціокультурній ситуації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Психологія професіоналізму інтенсивно розробляється в логіці індивідуально-професійного розвитку фахівця в акмеології (А. А. Бодалев, Е. Н. Богданов, А. А. Деркач, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова й ін.), психології (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, М. Й. Боришевський, Г. О. Балл, О. В. Киричук, В. В. Москаленко, Н.І.Жигайло), в менеджменті (В.В.Яцура, А.Г.Хоронжий, Б.І.Мицик, М.Г.Оробчук, О.О.Кундицький) тощо. Однак, цілісне й системне уявлення про сутність, механізми й умови розвитку професіоналізму менеджера у вітчизняній психологічній науці на сьогоднішній день не розроблене.

Дослідження духовного становлення відбувається за такими основними напрямками: філософсько-релігієзнавчим, предметом якого є духовність як досконалість віри в надприродні сили (Г. С. Сковорода, Т. Г. Шевченко, І. Я. Франко, В.О.Сухомлинський, Г. П. Ващенко); культурологічним, в контексті якого духовність постає як спосіб самобудови особи в межах культурного світу через самовизначення і самоспрямування особи, що передбачає не лише знання, але й почуття, осмислення дійсності, здатність до співпереживання (П. Р. Ігнатенко, В. Л. Плужний, М. І. Пірен, В. В. Москаленко, В. В. Рибалка); соціально-психологічним, в якому духовність розглядається як багатомірний соціально – історичний феномен, специфічність виявів якого зумовлена своєрідністю всесвітньої історії як поліцентричного утворення (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, М. Й. Боришевський, М. В. Савчин, В. П. Москалець, Г. О. Балл, Н.І.Жигайло).

**Мета дослідження** полягає в розробці концепції професійного і духовного становлення керівника.

Результати дослідження. Явище професіоналізму інтенсивно досліджується в психології праці (насамперед у рамках професіографічного підходу), акмеології й прикладних аспектах психології (педагогічної, військової, юридичної й т.п.). При цьому дослідники виділяють структуру професіоналізму у

вигляді узагальненого й абстрактного поняття з визначенням конкретного прояву даного феномена в розвитку професіонала, тобто суб'єкта-діяча. Низка вчених вважає ([1-12]), що необхідно вивчати два рівноцінні об'єкти – людину і діяльність. Звідси розрізняють професіоналізм діяльності й професіоналізм особистості.

**Професіоналізм діяльності** – якісна характеристика суб'єкта праці, що відбиває високу професійну кваліфікацію й компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок і вмінь, у тому числі заснованих на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами й способами вирішення професійних завдань, що дозволяє здійснювати відповідальність із високою й стабільною продуктивністю.

**Професіоналізм особистості** – якісна характеристика суб'єкта праці, що відбиває високий рівень розвитку професійно важливих і індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень вимог, мотиваційну сферу й ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток.

Інтеграція особистісних й дієвих начал у феномені професіоналізму проявляється у визначенні професіонала. Професіонал – це суб'єкт професійної діяльності, що володіє високими показниками професіоналізму особистості й діяльності, що має високий професійний та соціальний статус, і систему особистісно-дієвої нормативної регуляції, що динамічно розвивається, постійно націлений на саморозвиток і самовдосконалення, на особистісні й професійні досягнення, які мають соціально-позитивне значення.

На основі найбільш відомих періодизацій розвитку людини як суб'єкта праці нами виділені наступні ланки процесу професійного становлення:

1-й ступінь: **вибір професії** – стадія «оптації» – характеризується підготовкою до життя, до праці, підготовкою свідомого й відповідального планування й вибору професійного шляху; 2-й ступінь: **стадія адепта** – це професійна підготовка; 3-й ступінь: **стадія адаптанта** – це входження в професію після завершення професійного навчання стадія триває від декількох місяців до 2–3 років; 4-й ступінь: **стадія інтернала** – це входження в професію як повноцінний колега, здатний працювати на нормальному рівні як «свій серед своїх»; 5-й ступінь: **стадія майстра** – коли про працівника можна сказати, що він кращий серед звичайних і гарних, тобто працівник помітно виділяється

на загальному тлі (має свій стиль і своє «обличчя»); 6-й ступінь: *стадія авторитету* – означає, що працівник став кращим серед майстрів; 7-й ступінь: *стадія наставника* – вищий рівень роботи будь-якого фахівця. Ця стадія цікава тим, що працівник стає не просто чудовим фахівцем у своїй області, але й учителем, здатним передати кращий свій досвід учням і втілити в них частину своєї душі.

Міркуючи про етапи освоєння професії, нами виокремлено наступні рівні професіоналізму: допрофесіоналізм (людина вже працює, але не має повного набору якостей справжнього професіонала); професіоналізм (людина – професіонал, тобто стабільно працює й виконує все, що від нього потрібно з високою якістю); суперпрофесіоналізм (творчість, особистісний розвиток, те, що називається «акме» – вершина професійних досягнень); псевдопрофесіоналізм (зовні досить активна діяльність, але при цьому людина або робить багато «браку» у роботі, або сама деградує як особистість); постпрофесіоналізм (людина може бути «професіоналом у минулому», «екс – професіоналом», а також може виявитися порадиником, наставником для інших фахівців).

Усередині рівня професіоналізму автор виділяє конкретні етапи й ступені розвитку професіонала по позиціях: адаптація (позиції: стажист, переконаний фахівець, ерудит, методист; первинне засвоєння людиною норм, менталітету, необхідних прийомів, технік, технологій професії); самоактуалізація (позиції: самодіагностика, усвідомлена індивідуальність, самоекспериментатор, цілісна особистість з Я-концепцією, що самопрогнозує свій професійний шлях як спеціаліст); майстерність як гармонія із професією (позиції: майстер професійної діяльності в спілкуванні, діагност, гуманіст, вихователь, консультант і наставник, координатор, керівник, експерт засвоєння та відтворення на високому рівні кимсь раніше створених методичних рекомендацій, розробок, інструкцій, високих стандартів); суперпрофесіоналізм (позиції: учасник і ініціатор інновацій, творець і новатор, дослідник, експериментатор, що досягає у своїй професії вершин («акме») у якості творця своєї особистості й у розвитку інших).

Аналіз етапів і рівнів розвитку професіоналізму дозволяє дійти висновку, що головним у цьому процесі є вихід суб'єкта діяльності в позицію творчого-проекування себе як особистості і як професіонала, із творенням нової професійної дійсності й, тим самим, формування образу й стилю свого життя.

З різними підставами дослідники виділяють різні спеціальні здібності. Є варіант виділення спеціальних здібностей як професійно важливих якостей (ПВЯ) керівника, заснований на наближенні до реального синтезу професійної позиції теоретика й практика.

Особливості діяльності	Вимоги до ПВЯ керівника
Діяльність – завжди взаємодія, спілкування (комунікація).	– мотивація й готовність до співпраці; – культурна продуктивність; – соціальна компетентність; – навички вербалізації; – комунікативні навички (розуміння).
Діяльність – робота з особливим типом інформації (психологічної).	– соціальна допитливість; – навички соціальної перцепції; – психологічна проникливість.
Діяльність – робота з абстрактними моделями і їх інтерпретація.	– високий загальний інтелект; – аналітико-синтетична лабільність; – навички раціоналізації когнітивних конструкцій.
Динамічність і ірраціональність об'єкта діяльності.	– гнучкість і рухливість розумових процесів; – креативність; – практичне мислення; – соціальний інтелект.
Емоційна «завантаженість» процесу діяльності.	– толерантність; – навички саморегуляції; – навички емпатії; – емоційна продуктивність.
Особистісна включеність у процес діяльності.	– навички рефлексії; – відповідальність; – навички самоконтролю; – адекватна своїм можливостям самооцінка; – навички роботи зі своїми обмеженнями.
Прагматичність і оперативність процесу діяльності.	– навички фасилітації; – здатність (не схильність) до ризику; – сміливість і впевненість у собі; – наполегливість; – працездатність.

Представлені тут варіанти «ідеального» образу керівника в аспектах завдань і діяльності дозволяють побачити можливі нормативні проекти формування професіоналізму фахівця в умовах освітньої підготовки.

### **Організація, процедура і методики дослідження професіоналізму майбутнього керівника в процесі вузівської освіти**

Організація формуючого експерименту складалася із трьох етапів.

1-й етап був присвячений проектуванню експерименту. Проводилася робота з обґрунтування ідеї, основних теоретичних положень, створення сценарію експерименту. З практичної розумової діяльності по темі «Розвиток і вдосконалювання професіоналізму менеджера»; підбиралися, апробувалися і модифікувалися діагностичні методики дослідження.

2-й етап був націлений на організацію й проведення серії системодієвих і організаційно-дієвих ігор на факультеті зі студентами 3-го курсу. У цих іграх студенти самовизначалися у двох позиціях стажиста й учасника експерименту по розробці загальної й індивідуальних тем, із самостійною підготовкою до занять певної навчальної програми.

3-й етап характеризувався самоорганізаційним рухом експерименту у формі сполучення навчального й позанавчального процесів. Студент, що визначився в позицію стажиста, удосконалював свою майстерність, самостійно проводив заняття на молодших і старших курсах у формі організаційно-дієвих ігор, дискусій, тренінгів. На цьому етапі здійснювалася систематизація й узагальнення результатів професійного становлення студентів, коректування сценарію практичної розумової діяльності в експерименті, готувалися до публікації основні матеріали дослідження.

Дослідження проводилися в умовах формуючого експерименту (студенти Львівського національного університету імені Івана Франка та Львівського медичного коледжу післядипломної освіти). Усього в дослідженні брали участь 195 студентів. У відповідності зі структурною моделлю функціональних психологічних механізмів професійної активності студентів, що включає мотиваційно-почуттєвий, результативно-оцінний, вартісно-значеневий і рефлексивно-регулятивний блоки, був використаний комплекс методик.

Представимо опис етапів реалізації проекту експериментального освітнього процесу вузу. **1 етап – інтенціонально-мотиваційний.** Даний етап організації експериментального освітнього процесу здійснювався за допомогою ігропрактик. Зі студентами



3-го курсу були проведено три серії організаційно-дієвих ігор на тему: «Розвиток і удосконалювання професіоналізму керівника».

*II етап – нормативно – регулятивний.* Провідною темою на другому етапі освітнього процесу є реальність психологічних практик у сукупності визначальних професійних практик менеджера.

*III етап – конструктивно-проективний.* На цьому етапі освітнього процесу студенти націлювалися на здобуття досвіду персоналізації своєї професійної свідомості в конструктивно-проектній розумовій діяльності професійної діяльності менеджера.

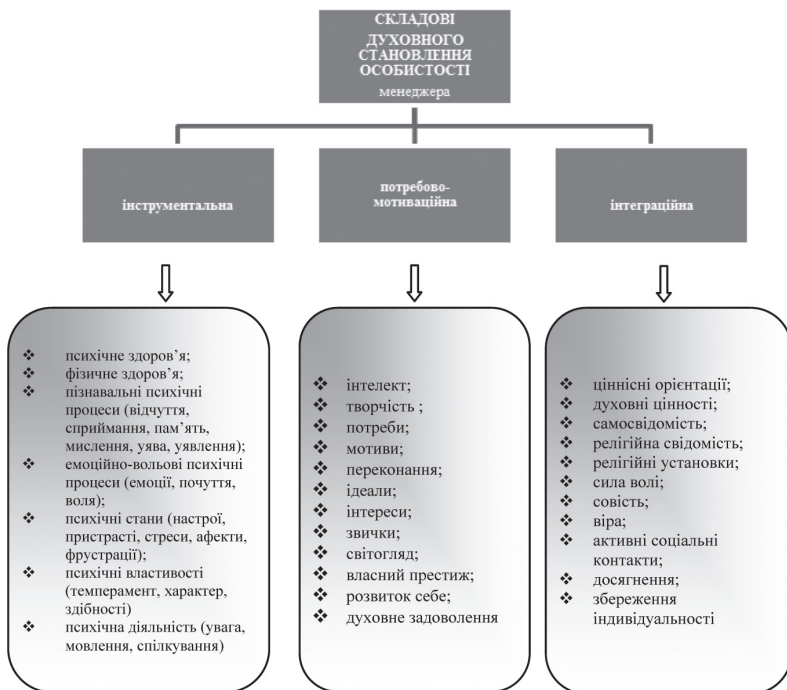
*IV етап освітнього процесу – проектно-виконавський,* характеризувався тим, що студенти виявили активність у реалізації своїх проектів у вирішенні практичних завдань із виходом на психологічну практику за графіком навчального процесу.

*V етап – духовного становлення майбутнього керівника.* Даний етап експериментально-освітнього процесу виявився завершальним у плані визначення професійної діяльності особистості управлінця.

Під *духовним становленням особистості керівника* ми розуміли надбання духовних цінностей, релігійної свідомості та самосвідомості; розвиток його духовних пріоритетів; обґрунтування системи цінностей, що мають лягти в основу його життя, виступати на передній план усього процесу його творчої праці. Акумулятором духовності слугують релігія, наука, мораль, мистецтво, педагогіка тощо.

Нами запропоновано модель духовного становлення керівника (рис. 1). У запропонованій моделі духовного становлення особистості менеджера нами виокремлено інструментальна, потребово-мотиваційна та інтеграційна складові.

Також нами запропоновано психологічний тренінг формування духовності особистості керівника. Структурно «Програму тренінгу розвитку духовності керівника» поділено на 7 тем-блоків. До кожного блоку були розроблені оригінальні вправи та модифіковано ті тренінгові вправи (інших дослідників), які можна було використати відповідно до поставленої мети. Використовували: рольові та ділові ігри, міні-дискусії, вправи із тренінгу особистісного зростання, вправи із тілесно-зорієнтованого тренінгу. Перелік блоків та психолого-педагогічних і тренінгових засобів до кожного із них наведено у табл. 1.



**Рис. 1. Модель духовного становлення особистості керівника**

**Таблиця 1**

**Структура та основні психолого-педагогічні та тренінгові засоби «Програми тренінгу розвитку духовності керівника»**

№ блоку	Назва тренінгового блоку	Основні психолого-педагогічні та тренінгові засоби
1	2	3
1.	Вступ до роботи	1. Ознайомлення з правилами роботи в Т-групі. 2. Формування атмосфери психологічної безпеки. 3. Психогімнастика.
2.	Ціннісні орієнтації керівника	1. Проективний малюнок «Я і моє місце в світі людей». 2. Рольова гра «Погані люди – добрі люди. В чому різниця?». 3. Ділова гра «Готуємо кодекс поведінки 21-го сторіччя». 4. Вправи на зняття «затисків» у м'язах та підвищення рівня атмосфери безпеки у Т-групі.

3.	Духовне становлення керівника	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Рольова гра «Я – минулий, нинішній, майбутній. В чому різниця?»</li> <li>2. Психологічний практикум «Чим я найбільше пишаюся в своєму минулому? Що було таке, що варто було б прожити інакше?»</li> <li>3. Вправа «Порожній стілець – мої друзі та вороги у минулому».</li> <li>4. Брейн-стормінг «Визначення напрямків соціальної підтримки державою студентської молоді як її майбутнього творця».</li> <li>5. Вправи на зняття «затисків» у м’язях, вияв експресії через рух.</li> </ol>
4.	Релігійні цінності керівника	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Соціально-перцептивно орієнтований тренінг особистісного зростання «Я – очима інших. Чи можна мені довіряти?»</li> <li>2. Групове обговорення «Людина, яка активно вірить в Бога – хто вона? Минуле, сучасне, майбутнє?»</li> <li>3. Ділова гра «Якби Священну книгу написав Я?»</li> <li>4. Вправи на зняття «затисків» у м’язях, вияв експресії через рух.</li> </ol>
5.	Релігійна свідомість керівника	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Дискусія «Релігійно свідомо людина – «за» та «проти».</li> <li>2. Брейн-стормінг «Хто я – піщинка, крапля води, подих вітерця – чи я відповідаю за майбутнє?»</li> <li>3. Ділова гра «Совість. Чи потрібна вона у 21-му сторіччі?»</li> <li>4. Вправи на зняття «затисків» у м’язях, вияв експресії через рух.</li> </ol>
6.	Обговорення підсумків тренінгу	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Дискусія »Я – до початку роботи в Т-групі. Я – після закінчення роботи в Т-групі. Що в мені змінилося?»</li> <li>2. Вправи на зняття «затисків» у м’язях, вияв експресії через рух.</li> </ol>
7.	Кінцеве заняття «Моє майбутнє»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Формування екзистенційного «Я».</li> <li>2. Розмежування почуття «Ми» в учасників тренінгу.</li> <li>3. Вправи на зняття «затисків» у м’язях, вияв експресії через рух.</li> </ol>

На подальшому етапі дослідження нами запропоновано комплексну «Програму духовного становлення менеджера», у якій передбачено діагностико-корекційну роботу, що дає можливість оцінити рівень духовності особистості та сприяти його підвищенню. Програма включала в себе формування системи цінностей як

основи духовного становлення особистості; виокремлення релігійних цінностей як важливого чинника духовного становлення особистості; тренінг як ефективний метод формування духовних цінностей менеджера; виокремлення релігійної свідомості як сутнісної складової духовності особистості; лекції із спецкурсу «Психологія духовного становлення керівника». Дослідні дані продемонстрували нам структурну динаміку функціональних психологічних механізмів у процесі навчання в контрольній та експериментальній групах. Змінилися співвідношення сили мотиву професійного досягнення й уникнення невдачі, рівні самооцінки, співвідношення інтернальності й екстернальності, змісту «Я керівник» і інтенціональні стратегії в керівній практиці.

**Висновки.** Констатуємо факт, що концептуальна модель духовного становлення особистості володіє вирішальними можливостями в розвитку психологічних механізмів професійної активності студентів-менеджерів. Ефективність даної моделі визначається структурами самоорганізації й співорганізації суб'єктів освітнього процесу з вибудовуванням усвідомленого процесу професійної співучасті в проектуванні й реалізації своєї професійної практики.

#### Список використаних джерел

1. Дукла Д. Професійні компетенції менеджера сучасної Європи – визначник його професіоналізму / М. Міровска (ред.)// Соціальна праця як інструмент інтеграції місцевого суспільства. – Ченстохова, 2008. – С. 34-35.
2. Жигайло Н. І. Психологія духовного становлення особистості майбутнього фахівця : монографія / Н. І. Жигайло. – Львів : Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2008. – 336 с.
3. Жигайло Н. І. Соціально-економічна діагностика: Навчальний посібник. – Львів: Новий Світ-2000, 2008. – 224 с.
4. Котлярська-Міхальська А. Менеджер як досліджувач і стратег – нові виклики в освіті // Суспільні дії в соціальній праці на порозі ХХІ століття» / Єва Кантовіч, Анджей Олюбінські. – Торунь, 2003. – С. 33.
5. Максименко С. Д. Психологія особистості: підруч. для студентів вищих навч. закладів / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. – К.: КММ, 2007. – 296 с.
6. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: наук. моногр / С. Д. Максименко. – К.: КММ, 2006. – 255 с. – Бібліогр.: С. 246–255 (339 назв).

7. Савчин М. В. Духовний потенціал людини: монографія / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ, 2001. – 202 с.
8. Травковська Д. Відношення менеджерів до продовження підготовки і підвищення професійних кваліфікацій // Портрет сучасного менеджера . Соціологічне дослідження. – Катовіце, 2006. – С. 257.
9. Хоронжий А. Г. Психологія управління: Курс лекцій / А. Г. Хоронжий. – Львів, 2005. – 118 с.
10. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування: Навчальний посібник / І.М.Цимбалюк. – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 304 с.
11. Щокін Г. В. Як ефективно управляти людьми: психологія кадрового менеджменту: Наук.-практ. посібник/ Г. В. Щокін. – К.: МАУП, 1999. – 400 с.
12. Яцура В. В. Менеджмент: Навчальний посібник / В. В. Яцура, О. П. Жук. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – 444 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Dukla D. Profesijni kompetencii' menedzhera suchasnoi' Jevropy – vyznachny-k jogo profesionalizmu // M. Mirovska (red.) // Social'na pracja jak instrument integracii' misceвого suspil'stva. – Chenstohova, 2008. – S. 34-35.
2. Zhygajlo N. I. Psychologija duhovnogo stanovlennja osobystosti majbutn'ogo fahivcja : monografija / N. I. Zhygajlo. – L'viv : Vydavnychjy centr L'viv'skogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Franka, 2008. – 336 s.
3. Zhygajlo N. I. Social'no-ekonomichna diagnostyka: Navchal'nyj posibnyk. – L'viv: Novyj Svit-2000, 2008. – 224 s.
4. Kotljarska-Mihal'ska A. Menedzher jak doslidzhuvach i strateg – novi vyklyky u osviti // Suspil'ni dii' v social'nij praci na porozi XXI stolittja» / Eva Kantovich, Andzhej Oljubin'ski – Torun', 2003. – S. 33.
5. Maksymenko S. D. Psychologija osobystosti: pidruch. dlja studentiv vyshhyh navch. zakladiv / S. D. Maksymenko, K. S. Maksymenko, M. V. Papucha. – K.: KMM, 2007. – 296 s.
6. Maksymenko S. D. Geneza zdijsnennja osobystosti: nauk. monogr / S. D. Maksymenko. – K.: KMM, 2006. – 255 s. – Bibliogr.: S. 246–255 (339 nazv).
7. Savchyn M. V. Duhovnyj potencial ljudyny: monografija / M. V. Savchyn. – Ivano-Frankivs'k, 2001. – 202 c.
8. Travkovska D. Vidnoshennja menedzheriv do prodovzhennja pidgotovky i pidvyshhennja profesijnyh kvalifikacij // Portret

- suchasného menedzhera . Sociologické doslídzhennja. – Katovice 2006. – S. 257.
9. Horonzhyj A. G. Psychologija upravlinnja: Kurs lekcij/ A.G. Horonzhyj. – L'viv, 2005. – 118 s.
  10. Cymbaljuk I. M. Psychologija spilkuvannja: Navchal'nyj posibnyk / I.M. Cymbaljuk.. – K.: VD «Profesional », 2004. – 304 s.
  11. Shhokin G. V. Jak efektyvno upravljaty ljud'my: psychologija kadrovogo menedzhmentu: Nauk.-prakt. posibnyk/ G.V. Shhokin. – K.: MAUP, 1999. – 400 s.
  12. Jacura V. V. Menedzhment: Navchal'nyj posibnyk / V. V. Jacura, O. P. Zhuk. – L'viv: Vydavnychyj centr LNU imeni Ivana Franka, 2008. – 444 s.

**N.I. Zhyhailo, R.I. Karpinska. Psychology of professional and spiritual manager formation.** The article deals with the professional and spiritual manager formation. The article singles out activity professionalism and professionalism of the manager's personality. Theoretical principles and approaches to the determining of manager's professionalism are systematized. The psychological mechanisms of professional skills of manager's personality are proposed, the model of manager's spiritual becoming is represented, the psychological training of the future manager's spiritual formation is developed. The dynamics of functional and effective psychological mechanisms of future leaders' professionalism in the educational process of higher educational institution is studied. The background is determined by the importance of the professionalism in social and individual existence of the subject. The rights are related with professional capacity in the selected case, self-realization of its creative possibilities, the quality of life in general.

Without studying the formation and development of content and structural characteristics of psychological mechanisms professionalism cannot develop the methodological and theoretical positions with respect to education and training, it is able to efficiently carry out their professional practice in the rapidly changing socio-cultural situations. The working out of the conceptual model of manager's professionalization is linked to the nature of the theoretical basis of manager's professionalism, levels of development, the educational process aimed at transforming the functional mechanisms of psychologist's professionalism.

**Key words:** professional, professionalism of activity, professionalism of a personality, professional qualities of a manager, a model of a manager's spiritual formation, psychological training, thematic plan of a special course.

*Отримано: 6.12.2013 р.*

## **Особливості реалізації суб'єктами смыслових завдань з максимального прояву психомоторних якостей**

**Н.В. Жилияк.** **Особливості реалізації суб'єктами смыслових завдань з максимального прояву психомоторних якостей.** У статті проаналізовано вплив смыслових завдань моторних дій на прояв психомоторних якостей суб'єкта активності. Встановлено, що смыслові завдання моторних дій мають вирішальне значення для їх реалізації, оскільки відповідно до змісту цих завдань утворюються функціональні органи, здатні забезпечити певне рухове досягнення. Доведено, що зовні схожі за окремими характеристиками дії з різними смысловими завданнями по-різному сприяють прояву складових психомоторної якості сили. Експериментально підтверджено, що між показниками різних проявів швидкості людини слабкий взаємозв'язок. Обґрунтовано, що смыслові завдання з прояву силової та швидкісної витривалості мають різні психомоторні механізми реалізації.

**Ключові слова:** смыслові завдання, моторні дії, психомоторні якості, функціональні органи, психологічні механізми, сила, швидкість, витривалість.

**Н.В. Жилияк.** **Особенности реализации субъектами смысловых задач с максимального проявления психомоторных качеств.** В статье сделан анализ влияния смысловых задач моторных действий на проявление психомоторных качеств субъекта активности. Установлено, что смысловые задачи моторных действий имеют решающее значение для их реализации, поскольку в соответствии с содержанием этих задач образуются функциональные органы, способные обеспечить определенное двигательное достижение. Доказано, что внешне похожие по отдельным характеристикам действия с различными смысловыми задачами по-разному способствуют проявлению составляющих психомоторного качества силы. Экспериментально подтверждено, что между показателями различных проявлений скорости человека слабая взаимосвязь. Обосновано, что смысловые задачи по проявлению силовой и скоростной выносливости имеют различные психомоторные механизмы реализации.

**Ключевые слова:** смысловые задачи, моторные действия, психомоторные качества, функциональные органы, психологические механизмы, сила, скорость, выносливость.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Вирішальне значення смыслових завдань у процесі керування психомоторни-



ми діями, безперечно, було доведене М.О.Бернштейном. У більш широкому розумінні смислові завдання можна розуміти як складові концепції фізіології активності, складові цільової детермінації поведінки людини [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Умови прояву психомоторних якостей детально досліджені у працях Є.П.Ільїна [3], В.В. Климєнка [8], О.Р. Малхазова [12] та інших. Водночас особливості максимального прояву психомоторних якостей з їх складною структурою [16] та над індивідуальними психомоторними здібностями людини [13] вивчені недостатньо.

**Формулювання цілей статті.** Експериментально дослідити, як різні смислові завдання організують у суб'єкта психомоторної активності механізми керування рухами і максимальні прояви складових психомоторних якостей сили, швидкості, витривалості – мета статті.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В експериментах брали участь студенти вищого навчального закладу (юнаки). Спочатку вони отримали смислове завдання проявити максимальне зусилля, працюючи зі становим динамометром. Вихідне положення виконання подібне до положення перед відштовхуванням в стрибках у висоту з місця. Потім юнаки виконували стрибок у висоту з місця на результат. Якщо, виконуючи перше смислове завдання, перевага була на стороні тих, в кого більша статична сила, то, виконуючи друге смислове завдання перевага була на боці зміг розвинути більшу силу відштовхування за найменший час [4].

Ми врахували, що, перетворюючи навколишнє середовище, людина докладає до його фізичних предметів певні сили. Отже, сила дії суб'єкта може бути означена як вектор, що має певне спрямування, величину та місце докладання. Величина сили дії людини буде визначатися:

- а) смисловим завданням;
- б) умовами реалізації смислового завдання;
- в) емоційно-вольовими зусиллями [11].

Психомоторна якість суб'єкта – сила, яка насамперед характеризується максимальним її проявом. Водночас умови її вияву можуть бути такими, коли м'язи працюватимуть в ізометричному режимі або рухи будуть повільними. За цих умов силову якість можна класифікувати як власне силову або як статичну силу. Іншими умовами для вияву сили будуть швидкі рухи. Класифікувати силову якість за цих умов можна як динамічну або як швидко-силову. Різновидом швидко-силових якостей є амортизаційна сила.

Проведені нами експериментальні дослідження дають підстави стверджувати, що особи, які мали вищі середньогрупових результати за виконання силового завдання «проявити максимальну статичну силу», показали результати, нижчі середньогрупових, за виконання смислового завдання «проявити максимальну динамічну силу» (і навпаки). Тобто зміст смислового завдання визначає, які саме ланки будуть включатися в функціональний орган, що забезпечує певне досягнення. Можна припустити також, що спроможність до реалізації одного зі смислових завдань певною мірою зменшує можливості суб'єкта з реалізації іншого смислового завдання [2].

Водночас для порівняння впливу смислових завдань на прояв психомоторної якості сили ми враховували, що сила дії людини є наслідком спільної роботи значної кількості м'язових груп, які за динамічної зміни кутів у суглобах змінюють і плечі сил м'язової тяги. Отже, робота за статичних умов завжди буде відрізнятися від роботи в динамічних умовах (обертальні моменти сили у суглобах). Ми враховували також топографію сили досліджуваних як співвідношення максимальної сили дії їх різних м'язових груп, вивчали силу антигравітаційних м'язів (розгиначі спини і ніг), добре розвинених в осіб, які не займаються спортом [10].

Отримані нами результати співвідносяться із дослідженнями вчених наукової школи В.В. Клименка [7], які застосовували в діях зміни смислового поля. Зокрема, в експериментах, проведених С.О. Орещуком із застосуванням тензометричних датчиків для запису прискорень біолонок тіла та тензометричних датчиків для запису вертикальної складової реакції опори на час бігу, було доведено, що техніка швидкісного бігу в умовах застосування обтяжень, локалізованих на дистальних частинах гомілок, окрім загальних закономірностей, має індивідуальні особливості змін у різних дітей [9].

У дослідженнях А.Т. Квіткова із застосуванням апаратурних методик, що дають можливість виміряти механічні характеристики психомоторних дій за допомогою електричних сигналів, була зафіксована індивідуальна реакція на доцільне для всіх досліджуваних студентів почергове застосування спортивних снарядів різної маси на час навчання техніки штовхання ядра. Наприклад, у всіх досліджуваних, які спочатку виконували спроби зі снарядом меншої маси, при наступному штовханні ядра зі стандартною масою покращувались просторово-часові параметри рухів, проте у кожного з досліджуваних міра цього покращення була різною [5].

В експериментах, проведених О.В. Скляровим, силове поле дії – спринтерського бігу – змінювалося за допомогою гумових амортизаторів. У всіх досліджуваних спостерігався позитивний кумулятивний ефект їх застосування (зростання довжини і частоти кроків, швидкості постановки ноги на опору, прискорення згинання і підтягування ноги у фазі заднього кроку, зростання швидкості бігу). Проте ці зміни, зареєстровані за допомогою тензOMETричних методик, мають індивідуальні кількісні прояви [15].

У різних ситуаціях життєдіяльності людини виникають потреби виконувати психомоторні дії за мінімально можливий проміжок часу. За умов, коли виконання дії триває короткий проміжок часу і втома не виникає, говорять про швидкісні якості.

Особливості впливу смислових завдань на прояв психомоторної якості швидкості ми досліджували за трьома різновидами її виявів:

- час простої реакції (особливо час сенсорного і до моторного компонентів латентного реагування);
- швидкість одиночного руху (незначний зовнішній опір);
- частота рухів (циклічних), а також враховували те, що між різновидами елементарних швидкісних якостей слабка кореляція.

Проста сенсомоторна реакція виконувалась як простий рух (обхвачування гімнастичної палиці стисканням кисті) у відповідь на простий сигнал (початок вільного падіння гімнастичної палиці). Тобто співвідношення між сигналом і рухом було наперед визначене інструкцією. Проста сенсомоторна реакція є елементарним видом довільної реакції, що розгортався в часі як взаємодія різних функціональних систем, що утворювали функціональний орган і забезпечували відображення реальної ситуації та вплив на неї.

Схема процесу такої взаємодії може бути представлена так: вплив подразника на рецептор і формування нервового імпульсу; передача нервових імпульсів у коркові центри аналізатора; оцінювання нервових сигналів і прийняття рішення, передача команд до моторних центрів кори; передача нервових сигналів м'язам, відповідь у рухах.

Ми враховували, що вимірюванню часу простої сенсомоторної реакції в експерименті передувало знайомство досліджуваних з інструкцією, яке збільшувало готовність усіх функціональних систем. В експериментах також зростала спроможність обстежуваних передбачати момент появи сигналу. Під часом реакції ми розуміли час від подачі сигналу до завершення дії відповіді.

Перед експериментом на гімнастичній палиці діаметром 25 мм і довжиною 1200 мм наносилась розмітка ліній від 4,9 см (0,10 с) до 3,5 см (0,36 с). Тобто встановлювався взаємозв'язок між часом і відстанню вільного падіння цього предмета, що робило його своєрідним хронометром, який дозволяв вимірювати час простої сенсомоторної реакції з точністю до 0,005 сек. [6].

Діагностична процедура полягала в тому, що експериментатор ставив на стілець і утримував гімнастичну палицю за верхній кінець у вертикальному положенні. Обстежуваний ставав перед експериментатором і розташовував праву руку на рівні грудей. Долоня кисті охоплювала гімнастичну палицю, пальці до палиці не торкались, а великий палець розташовувався на рівні нульової позначки. Експериментатор зачитував досліджуваному інструкцію: «Я скажу «увага», а потім через деякий час відпущу гімнастичну палицю. Ви повинні якомога швидше її схопити, зафіксувати руку». Інтервал часу між попередженням та початком руху «хронометра» – 3-5 сек. Після спроб дослід повторювався всіма досліджуваними по 10 разів, результати фіксувалися.

Швидкість одиночного руху руки опосередковано вимірювалася за показниками метання тенісного м'яча з місця на дальність.

Для визначення частоти рухів руки використовувався стіл, висоту якого можна було змінювати відповідно до росту досліджуваного. На столі були закріплені два гумові диски діаметром 20 см, відстань між їх центрами дорівнювала 60 см. Між дисками на однаковій відстані від кожного з них розміщувалась опорна площина для лівої руки (розміри 10×20 см). Досліджуваний ставав біля краю столу, розташовував долоню кисті лівої руки на опорній площині, а долоню кисті правої руки – на гумовому диску зліва так, що передпліччя і плече правої руки знаходились над передпліччям і плечем лівої руки (для правші).

За сигналом експериментатора досліджуваний починав перекладати кисть правої руки з диска на диск з максимально можливо швидкістю. Один повний цикл рухів руки: диск А, диск Б, диск А. Необхідно було виконати 25 циклів, тобто 50 торкань, і завершити виконання тесту у вихідному положенні.

Експериментатор контролював вихідне положення, контакт опорної руки з опорною площиною, торкання рукою дисків та підраховував їх кількість, а помічник контролював час, який обстежуваний витрачав на 25 циклів. Перед тестуванням дозволялась пробна спроба, далі – дві спроби з реєстрацією результатів, зараховувався кращий. Якщо на час експерименту досліджуваний до-

пускав неточність (торкався столу поряд з диском чи не торкався одного із двох дисків), він мав виконати ще один цикл [6].

Проведені нами експериментальні дослідження з реалізації суб'єктами смислових завдань (максимально швидко упіймати гімнастичну палицю після початку її руху (проста зорово-моторна реакція); максимально швидко метнути тенісний м'яч з місця на дальність (що більша швидкість одиночного руху руки, то за інших рівних умов більша дальність польоту); досягти максимальної частоти рухів руки) підтвердили гіпотезу, що між різними видами швидкісних якостей слабка кореляція.

Водночас спостереження доводять, що на швидкість виконання складних дій впливають антропометричні дані людини, техніка виконання рухів, силові якості тощо. Навіть більше, швидкість, наприклад, одиночного широкоамплітудного руху рукою і ногою у одного й того самого досліджуваного може мати відносно різну ефективність. Так само і частота рухів різними ланками тіла. Тобто порівнювати суб'єктів на предмет прояву ними швидкісних якостей можна тільки в одних і тих самих діях і з урахуванням усього спектра чинників, що впливають на результат. За таких умов саме зміст смислових завдань буде визначати складові елементи функціональних органів, спрямованих на певне досягнення.

Отримані нами результати співвідносяться із дослідженнями інших вчених наукової школи В.В. Кліменка [9], які застосовували для керування психомоторними діями смислові завдання. Зокрема, в експериментах, проведених А.Г. Рибковським, вивчався вплив завдання «біг по «розмітці»» на ефективність виконання таких легкоатлетичних вправ, як спринтерський біг, стрибок у довжину і потрійний стрибок з розбігу [14]. Довжина кроків підбиралась з урахуванням антропометричних даних та показників фізичної підготовленості спортсменів. Було доведено, що індивідуально підібрані, біомеханічно доцільні просторові характеристики завдань запам'ятовувались суб'єктами психомоторної активності, що дозволяло застосовувати засвоєні психометричні стандарти у відповідних діях без розмітки. Можна стверджувати, що ефективні кінематичні та динамічні еталони рухів зберігались біля трьох тижнів.

А.І. Шинкарук [18], застосувавши тензометричні методи, довів, що смислові завдання з керування тими чи іншими характеристиками рухів штовхання ядра дозволяють віднаходити відповідні релевантні відчуття, які на основі циклічної регуляції рухів асимілюються з образом потрібної психомоторної дії та

інтенсифікуються. Тобто є можливість підібрати таке смислове завдання, яке найбільшою мірою відповідає психомоторному змісту конкретної дії, забезпечує закономірності її реалізації та механізми керування.

Ще однією психомоторною якістю, яку ми досліджували, є витривалість як здатність тривалий час виконувати певну м'язову діяльність, тобто протистояти втомі. За умов тривалої м'язової роботи настає втома, яка має дві фази:

- фаза компенсованої втоми (триває доти, доки суб'єкт здатен підтримувати інтенсивність роботи на необхідному рівні);
- фаза некомпенсованої втоми (зниження інтенсивності роботи, попри зусилля, спрямовані на її підтримання).

У стані втоми, зазвичай, змінюється техніка виконання психомоторних дій. Ці зміни мають компенсувати викликане втомою зниження функціональних можливостей організму і дозволити підтримувати певний час інтенсивність роботи.

Ми враховували, що можна досліджувати як абсолютні (явні) показники витривалості, попри розвиток сили чи швидкості, так і відносні (латентні), які визначаються з урахуванням означених фізичних якостей. В проведеному нами експерименті вивчались особливості реалізації смислового завдання «виконати присідання зі штангою на плечах (вага штанги – 50% від власної маси тіла) на максимальну кількість раз (силова витривалість)» і завдання «виконати біг на місці з максимальною частотою рухів ніг (45сек.) – (швидкісна витривалість)».

Частота рухів ніг у бігу на місці визначалась за допомогою секундоміра. За командою «Старт!» помічник експериментатора включав секундомір, а досліджуваний розпочинав біг на місці. Для контролю висоти підйому стегон використовували гумовий джгут, який закріплювався так, щоб нога піднімалася до рівня 90° щодо тулуба. Експериментатор підраховував кількість опускань однієї ноги на опору. Через хвилину роботи помічник експериментатора давав команду «Стій!» і зупиняв секундомір. Якщо досліджуваний піднімав стегна так, що вони не торкалися джгута, то тестування припинялось. Отриманий результат множили на два і отримували частоту рухів двох ніг.

Техніка виконання вправи присідання зі штангою на плечах контролювалася за вимогами до цієї дії в силовому триборстві.

Отримані показники абсолютної витривалості засвідчили, що у частини досліджуваних кращі показники силової витривалості, а у частини – швидкісної витривалості.

Отримані нами результати співвідносяться із дослідженнями А.І.Шинкаряка [16], який вивчав механізми удосконалення психомоторних навичок, у виконанні яких провідними є різні рівні побудови рухів, шляхом застосування різноманітних координаційних «підказок» студентами факультету фізичної культури.

В експерименті всі обстежувані після стандартної гімнастичної розминки виконували підтягування на високій поперечині на максимальний результат (умови прояву силової витривалості). Після відновлення сил студенти виконували цю дію з обтяженнями (пояс масою 3 кг), досягаючи показника в 50% від максимального. На думку автора, пояс виконував функцію «підказки», що діяла на рівні В побудови рухів. Після відновлення сил досліджувані знову виконували підтягування на високій поперечині на максимальний результат.

Через два тижні всі обстежувані знову виконували по три підходи до задіяного спортивного снаряда. У першому і третьому підходах, як і в попередньому досліді автора, студентам ставилось завдання досягти максимального результату. У другому підході до високої поперечини як координаційної «підказки» застосовувалась просторова зміна умов виконання дії, що скеровувалась провідним рівнем просторового поля С (підтягування до моменту, коли поперечина була на рівні очей). Кількість підтягувань у другому підході – 50% від максимуму, отриманого у першому підході.

Автор пише, що «Для моторної дії підтягування на високій перекладині більш ефективною координаційною «підказкою» виявилось завдання зі зміною умов виконання дії, що насамперед стимулювали рівень В. Обтяження – пояс масою в 3кг – на таламо-палідарному рівні активізувало орієнтувально-дослідницьку активність досліджуваних у відображенні загальної динамічної картини тіла в центральній нервовій системі, що сприяло зростанню узгодженості в роботі всіх задіяних м'язів. У фазі післядії обтяження спостерігалось покращення динаміки руху у силовому полі дії, його стійкості. Удосконалювалась точність відтворення просторових і часових характеристик рухів, які були в більшій мірі, ніж до застосування обтяження, стереотипними» [16, с. 390-391]. Додамо, що за описаних умов зафіксовано статично достовірне зростання показників силової витривалості.

Отже, якщо трактувати координаційні «підказки» як смислові завдання, то можна стверджувати, що їх зміст впливає на вияв силової витривалості.



## **Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.**

Смислові завдання мають вирішальне значення для керування психомоторними діями людини. Відповідно до їх змісту утворюються функціональні органи, здатні забезпечити певне рухове досягнення. У функціональні органи включаються конкретні м'язові синергії опорно-рухового апарату, рівні та ділянки центральної нервової системи з їх аферентними та еферентними синтезами, м'язові відчуття і сприймання, моторна пам'ять та наочно-дійове мислення, вищі психічні процеси та риси особистості. Смислові завдання визначають і особливості максимального прояву складових психомоторних якостей сили, швидкості, витривалості суб'єкта.

Доведено, що виконання рухів, зовні схожих за окремими кінематичними характеристиками, проте з різними смисловими завданнями, буде забезпечувати прояв різних складових психомоторної якості сили. Зокрема, смислове завдання «докласти максимум зусиль у роботі зі становим динамометром» (вихідне положення майже таке саме, як перед відштовхуванням для стрибка у висоту з місця) буде краще виконане одними досліджуваними. Смислове завдання щодо самого стрибка у висоту з місця на максимальний результат – іншими. Пояснюється це тим, що перше смислове завдання спонукає до прояву статичної сили, а друге – динамічної.

Констатовано, що між показниками виявів різновидів елементарних швидкісних якостей слабкий взаємозв'язок. Так, наприклад, у досліджуваних фіксувались високі показники за виконання простої зорово-моторної реакції (максимально швидко підняти гімнастичну палицю після початку її руху), середні показники швидкості одиночного руху (метнути тенісний м'яч з місця на результат), низькі показники частоти рухів (виконати вправу на визначення частоти рухів руки). Тобто смислові завдання з максимального прояву різних складових психомоторної якості швидкості в одного обстежуваного мають різну ефективність реалізації.

Обґрунтовано, що смислові завдання з прояву силової витривалості та смислові завдання з прояву швидкісної витривалості мають різні психомоторні механізми реалізації. Отже, різні показники здатності тривалий час протистояти втомі (фази компенсованої та декомпенсованої втоми) забезпечуються різними функціональними органами суб'єкта психомоторної активності. Наприклад, у вправах «присідання зі штангою на плечах» (вага

штанги 50% від власної маси тіла) – силова витривалість; «біг на місці з максимальною частотою рухів ніг» (45сек.) – швидкісна витривалість.

### Список використаних джерел

1. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активности / Н.А.Бернштейн / под ред. О.Г. Газенко; изд. подгот. И.М. Фейгенберг. – М.: Наука, 1990. – 495 с.
2. Бернштейн Н.А. О ловкости и её развитии / Н.А. Бернштейн. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
3. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 384 с.
4. Ильин Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 352 с.
5. Квитков А.Т. Экспериментальное обоснование методики использования снарядов различного веса при обучении технике толкания ядра: автореф. дис. на соискание науч. степени к-та пед. наук: спец. 13.00.04 «Экспериментальное обоснование методики использования снарядов различного веса при обучении технике толкания ядра» / Аналолий Трофимович Квитков; Киевский гос. ин-т физ. культуры. – К., 1977. – 24 с.
6. Клименко В. В. Психомоторные способности юного спортсмена / В. В. Клименко. – К.: Здоров'я, 1987. – 165 с.
7. Клименко В.В. Психологія спорту: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В.В. Клименко. – К.: МАУП, 2007. – 432 с.
8. Клименко В.В. Психофізіологічні механізми праксису людини: монографія / В.В.Клименко. – К.: Видавничий дім «Слово», 2013. – 640 с.
9. Клименко В.В. О взаимосвязи сенсорных и перцептивных процессов в локомоциях человека / В. В. Клименко, Н. П. Гуменюк, С. А. Орещук // Теория и практика физической культуры. – К., 1972. – № 7. – С. 17–20.
10. Лазуренко С. І. Розвиток психомоторних якостей студентів технічних ВНЗ: [монографія] / С. І. Лазуренко. – К.: ДП Інформаційно-аналітичне агентство, 2010. – 195 с.
11. Ложкин Г. В. Психология спорта : схемы, комментарии, практикум / Г. В. Ложкин. – К. : Освіта України, 2011. – 484 с.
12. Малхазов О.Р. Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю: монографія / О.Р. Малхазов. – К.: Євролінія, 2002. – 320 с.

13. Озеров В.П. Психомоторные способности человека / В.П. Озеров. – Дубно: Феникс, 2002. – 320 с.
14. Рыбковский А.Г. Формирование двигательного навыка в условиях метрически программированного «пространства движений»: автореф. дис. на соискание науч. степени к-та пед. наук: спец. 13.00.04 «Формирование двигательного навыка в условиях метрически программированного «пространства движений»» / Аналолий Георгиевич Рыбковский; Киевский гос. ин-т физ. культуры. – К., 1977. – 24 с.
15. Скляр А.В. Влияние избирательных педагогических воздействий на формирование структуры движений юниоров-спринтеров: автореф. дис. на соискание науч. степени к-та пед. наук: спец. 13.00.04 «Влияние избирательных педагогических воздействий на формирование структуры движений юниоров-спринтеров» / Александр Васильевич Скляр; Киевский гос. ин-т физ. культуры. – К., 1987. – 21 с.
16. Шинкарук А.І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта / А.І. Шинкарук. – Кам'янець-Подільський: Оіум, 2005. – 448 с.
17. Шинкарук А. І. Практикум з психомоторики / А. І. Шинкарук. – Кам'янець-Подільський: Оіум, 2006. – 136 с.
18. Шинкарук А.І. Рівні побудови рухів і смислова структура дії / А.І.Шинкарук. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. – 200 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bernshtejn N. A. Fiziologija dvizhenij i aktivnosti / N.A.Bernshtejn / pod red. O.G. Gazenko; izd. podgot. I.M. Fejgenberg. – М.: Nauka, 1990. – 495 с.
2. Bernshtejn N. A. O lovkosti i ee razvitii / N.A. Bernshtejn. – М.: Fizkul'tura i sport, 1991. – 288 с.
3. Il'in E. P. Psihomotornaja organizacija cheloveka / E.P. Il'in. – SPb.: Piter, 2003. – 384s.
4. Il'in E. P. Psihologija sporta / E.P. Il'in. – SPb.: Piter, 2009. – 352 s.
5. Kvitkov A.T. Jeksperimental'noe obosnovanie metodiki ispol'zovanija snarjadov razlichnogo vesa pri obuchenii tehnike tolkanija jadra: avtoref. dis. na soiskanie nauch. stepeni k-ta ped. nauk: spec. 13.00.04 «Jeksperimental'noe obosnovanie metodiki ispol'zovanija snarjadov razlichnogo vesa pri obuchenii tehnike tolkanija jadra» / Analolij Trofimovich Kvitkov; Kievskij gos. in-t fiz. kul'tury. – К., 1977. – 24 с.

6. Klimentko V. V. Psihomotornye sposobnosti junogo sportsmena / V.V. Klimentko. – K.: Zdorov'ja, 1987. – 165 s.
7. Klymenko V.V. Psihologija sportu: navch. posib. dlja stud. vyshh. navch. zakl. / V.V. Klymenko. – K.: MAUP, 2007. – 432 s.
8. Klymenko V.V. Psihofiziologichni mehanizmy praksysu ljudyny: monografija / V.V.Klymenko. – K.: Vydavnychyj dim «Slovo», 2013. – 640 s.
9. Klimentko V. V. O vzajmosvjazi sensoryh i perceptivnyh processov v lokomocijah cheloveka / V. V. Klimentko, N. P. Gumenjuk, S. A. Oreshhuk // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. – K., 1972. – № 7. – S. 17–20.
10. Lazurenko S. I. Rozvytok psihomotornyh jakostej studentiv tehnicnyh VNZ : [monografija] / S. I. Lazurenko. – K. : DP Informacijno-analitychne agentstvo, 2010. – 195 s.
11. Lozhkin G. V. Psihologija sporta : shemy, komentarii, praktikum / G. V. Lozhkin. – K. : Osvita Ukraïni, 2011. – 484 s.
12. Malhazov O.R. Psihologija ta psihofiziologija upravlinnja ruhovuju dijalnistju: monografija / O.R. Malhazov. – K.: Evrolinija, 2002. – 320 s.
13. Ozerov V.P. Psihomotornye sposobnosti cheloveka / V.P. Ozerov. – Dubna: Feniks, 2002. – 320 s.
14. Rybkovskij A.G. Formirovanie dvigatel'nogo navyka v uslovijah metricheski programirovannogo «prostranstva dvizhenij»: avtoref. dis. na soiskanie nauch. stepeni k-ta ped. nauk: spec. 13.00.04 «Formirovanie dvigatel'nogo navyka v uslovijah metricheski programirovannogo «prostranstva dvizhenij»»/ Analolij Georgievich Rybkovskij; Kievskij gos. in-t fiz. kul'tury. – K., 1977. – 24 s.
15. Skljarov A.V. Vlijanie izbiratel'nyh pedagogicheskikh vozdejsťvij na formirovanie struktury dvizhenij juniorov-sprinterov: avtoref. dis. na soiskanie nauch. stepeni k-ta ped. nauk: spec. 13.00.04 «Vlijanie izbiratel'nyh pedagogicheskikh vozdejsťvij na formirovanie struktury dvizhenij juniorov-sprinterov» / Aleksandr Vasil'evich Skljarov; Kievskij gos. in-t fiz. kul'tury. – K., 1987. – 21 s.
16. Shinkarjuk A. I. Psihomotorno-rivneva struktura aktivnosti ta svobodi sub'ekta / A.I. Shinkarjuk. – Kam'janec'-Podil's'kij: Oijum, 2005. – 448 s.
17. Shinkarjuk A. I. Praktikum z psihomotoriki / A. I. Shinkarjuk. – Kam'janec'-Podil's'kij: Oijum, 2006. – 136 s.

18. Shinkarjuk A.I. Rivni pobudovi ruhiv i smislova struktura dii / A.I.Shinkarjuk. – Kam'janec'-Podil's'kij: FOP Sisin O.V., 2008. – 200 s.

**N.V. Zhyliak. The peculiarities of subjects' realization of sense tasks with maximum manifestation of psychomotor skills.** This article analyzes the influence of semantic tasks of motor actions on the expression of psychomotor qualities of the subject of activity. The sense tasks of motor actions are established to be critical to their implementation. According to the content of the tasks functional authorities are able to provide certain motor achievement. It is proved that actions are similar by individual characteristics with different semantic tasks, at different ways they contribute to the manifestation of psychomotor components of quality power. It is experimentally confirmed that the performance between the various manifestations of human speed there is weak relationship. It is proved that the semantic task with the manifestation of the power and speed endurance have different psychomotor mechanisms.

The results of experimental studies give reason to believe that individuals who had higher results when performing a task force – to show the maximum static strength performance in the semantic task – to show the maximum dynamic force results shown below. The semantic content of the task determines what links will be included in a functional body, providing an achievement. It is suggested that the ability to realize one of the semantic task to some extent reduces the possibility of another entity to implement the semantic task.

The ability to realize one of the tasks of semantic manifestation of a particular component of psychomotor money is in a difficult opportunity for the subject to show him another component. For example, in some subjects more opportunities show static strength, while others – dynamic.

**Key words:** sense task, motor acts as a psychomotor functional bodies, psychological mechanisms, strength, speed and endurance, semantic content, psychomotor mechanisms.

*Отримано: 6.12.2013 р.*

*О.А. Заржицкая*

## **СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ТЕЛЕ У ДЕВУШЕК ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

**О.А. Заржицкая.** Соціальні уявлення про тіло у дівчат підліткового та юнацького віку: порівняльний аналіз. У статті представлено результати порівняльного аналізу змісту та структури соціальних уявлень про тіло в підлітковому і юнацькому віці. Виявлено, що в сучасній культурі тілесність людини оцінюється виходячи з естетичних, а не функціональних категорій. Функціональні можливості тілесності відходять на другий план, інтерпретуючи в естетичних категоріях, або не виявляються взагалі. Виявлені вікові особливості соціальних уявлень про тіло розкривають найбільш оптимальний період профілактики деформації уявлень про тіло і порушення харчової поведінки, яким є підлітковий вік.

**Ключові слова:** соціальні репрезентації, структурний підхід, теорія центрального ядра.

**О.А. Заржицкая.** Социальные представления о теле у девушек подросткового и юношеского возраста: сравнительный анализ. В статье представлены результаты сравнительного анализа содержания и структуры социальных представлений о теле в подростковом и юношеском возрасте. Выявлено, что в современной культуре телесность человека оценивается исходя из эстетических, а не функциональных категорий. Функциональные возможности телесности отходят на второй план, интерпретируясь в эстетических категориях, или не проявляются вообще. Выявленные возрастные особенности социальных представлений о теле раскрывают наиболее оптимальный период профилактики деформации представлений о теле и нарушения пищевого поведения, которым является подростковый возраст.

**Ключевые слова:** социальные репрезентации, структурный подход, теория центрального ядра.

**Постановка проблемы исследования.** Большая часть зарубежных современных исследований в области нарушений пищевого поведения как крайней формы искажения представлений о теле фокусирует внимание на выявлении факторов риска при изучении клинических случаев. Идентификация факторов риска формирования неудовлетворенности телом и нарушений пищевого поведения имеет важнейшее значение для разработки и проведения эффективных программ профилактики и лечения.

В русскоязычной психологической литературе, несмотря на признание важности и значимости данной проблемы, недоста-

точно представлен диагностический материал для оценки особенностей формирования представления о теле человека среди лиц подросткового и юношеского возраста. Как правило, существующий зарубежный диагностический материал представлен опросным методом и визуальным методом. В то же время, в связи с развитием новых направлений эмпирических исследований в современной социальной психологии открываются и новые возможности в диагностике и выявлении респондентов группы риска нарушений пищевого поведения. Таким образом, актуальность и практическая значимость настоящего исследования состоит в разработке, апробировании, адаптации и стандартизации новых методов и методик в выявлении группы риска нарушений пищевого поведения среди девушек подросткового и юношеского возраста. Методологической основой исследований особенностей конструирования представлений о теле может стать теория социальных представлений и структурный подход как наиболее методически разработанный, позволяющий раскрыть механизмы конструирования обыденного знания о собственном теле и выделить ряд межгрупповых различий. Социальное представление понимается как форма познания социальной действительности. Согласно представителям структурного подхода, основные элементы социального представления – это стабильное ядро и динамически изменяющаяся периферия. Согласно Т.П. Емельяновой [1,2,3], центральное ядро связано с коллективной памятью и историей группы, определяет гомогенность группы через консенсус, стабильно, связно и устойчиво, не очень чувствительно к наличному контексту, выполняет функцию порождения значения социального представления и определяет его организацию. Периферическая система социального представления обеспечивает интеграцию индивидуального опыта и истории каждого члена группы, поддерживает гетерогенность группы, подвижна, несет в себе противоречия, чувствительна к наличному контексту, выполняет функцию адаптации к конкретной реальности, допускает дифференциацию содержания, предохраняет центральное ядро от разрушения. В эмпирических исследованиях традиционно не проводятся исследований, в которых тело выступает как объект социального познания, обладающий специфическими качествами – например, тело старое или тело молодое, тело здоровое или больное и т.д. При раскрытии содержания социальных представлений о теле проводится изучение межгрупповых различий и специфических отличий содержания социальных представлений о теле в таких группах как здоровых и больных людей (по заболеваниям гипер-



тония, сахарный диабет, группа больных раком молочной железы в послеоперационный период, группа больных с травмой позвоночника); этническая группа; возрастная группа (подростковая группа, группа пожилых людей).

С целью развития психопрофилактического направления в предупреждении деформаций образа тела и нарушений пищевого поведения и апробации нового метода в изучении представлений о теле в 2010 – 2012 гг. было проведено эмпирическое исследование содержания социальных представлений о теле среди девушек подросткового и юношеского возраста.

**Методика.** Всего в исследовании приняло участие 360 человек. На поисковом этапе принимало участие 327 человек в возрасте от 15 до 26 лет, среди них 150 респондентов женского пола подросткового возраста и 177 респондентов женского пола юношеского возраста. Количество респондентов основного исследования составило 330 человек, из них 125 респондентов женского пола подросткового возраста и 205 респондентов женского пола юношеского возраста в возрасте от 14 до 26 лет. По критерию возраста респонденты были разделены на две равночисленные группы: от 12 до 15 лет (подростковая группа – «подростки») и от 16 до 20 лет (юношеская группа – «молодежь»). Отбор респондентов проводился на основании социально-демографических характеристик кандидатов.

**Описание методики.** Основное исследование проводилось в форме опроса. В опросе использовался метод свободных ассоциаций, направленный на выявление содержания социальных представлений о теле человека с использованием метода ранжирования. Обработка данных проводилась с помощью статистического пакета анализа данных SPSS 12.0, Statistica 6.0.

Для изучения структуры социальных представлений (ядра и периферии) по результатам опроса использовался метод Вержеса [4, 5, 6]. Для выявления структуры СП, были определены элементы, которые принадлежат к его ядру, периферии, близкой к ядру и собственно периферии.

**Процедура проведения исследования.** Для выявления содержания представления о теле использовалась метод свободных ассоциаций. Испытуемых просили назвать до 50 ассоциаций с таким объектом как «тело человека». После составления респондентами ассоциативного ряда, просили проранжировать данный ряд, где ранг № 1 присваивался наиболее значимой, по мнению респондентов, ассоциации, а порядковый номер последней ассоциации в ряду означал минимальный ранг для оценки ассоциаций.

Для уточнення впливння інститутів соціалізації (соціальних агентів) на содержание соціальних представлень о теле, вводилось 4 дополнительных исследований с использованием метода свободных ассоциаций. Инструкции были следующими:

1. «Каждый человек для оценки того или иного явления, события, факта, объекта, может принять точку зрения другого человека. Постарайтесь написать ассоциации к категории «тело человека» с точки зрения типичного белоруса».

2. «Каждый человек для оценки того или иного явления, события, факта, объекта, может принять точку зрения другого человека. Постарайтесь написать ассоциации к категории «тело человека» с точки зрения большинства Ваших сверстников».

3. «Каждый человек для оценки того или иного явления, события, факта, объекта, может принять точку зрения другого человека. Постарайтесь написать ассоциации к категории «тело человека» с точки зрения большинства Ваших родителей».

4. «Каждый человек может оценивать ситуацию, событие или какое-то явление с точки зрения другого человека. Представьте, как могли бы ответить «СМИ» на этот тест. Напишите ассоциации к категории «Тело человека» с точки зрения освещения (описания) этой темы («Тело человека») в современных СМИ (Средствах Массовой Информации – журналах, теле- и ток-шоу, видео- и кинофильмах, музыкальных клипах и т.д.)».

**Основные результаты эмпирического исследования.** В результате анализа первичных эмпирических данных было выявлено статистически значимое различие между содержанием и структурой социальных представлений о теле в подростковой и юношеской группе.

Для выделения структуры представлений использовался прототипический анализ Н. Вержеса [7], апробированный в русскоязычных исследованиях И.Б. Бовиной [4, 5, 6]. Согласно его методу был составлен тезаурус (словарь) социальных представлений о теле в подростковой и юношеской группах.

В юношеской группе в соответствии с инструкцией словарь включает 185 слов («тело человека с моей точки зрения»), 25 слов («... с точки зрения типичного белоруса»), 89 слов («... с точки зрения сверстников»), 65 слов («... с точки зрения родителей»), 48 слов («... с точки зрения СМИ»).

В результате анализа содержания социальных представлений была выделена следующая структурная композиция социальных представлений о теле (см. таблица 1).

Таблиця 1

**Содержание и структура представления о теле в юношеском возрасте (девушки 16 – 20 лет)**

Критерии оценки	Низкий ранг ( < 5 среднего ранга)	Высокий ранг ( > 5 среднего ранга)
Высокая частота встречаемости понятия ( $\geq$ медианы частоты = 10)	<b>Зона ядра:</b> Стройное (худое) Атлетичное (спортивное) (в отношении мужчин) Красивое Вес Здоровое Фигура Глаза Голова	<b>Первая периферическая система:</b> Волосы Ноги Руки Рост Губы Мышцы Упругое Мягкое Молодое Пропорциональное Привлекательное
Низкая частота встречаемости понятия ( < медианы частоты = 10)	<b>Первая периферическая система:</b> Гибкость Мозг Сердце Полное	<b>Вторая периферическая система (ассоциации указали не менее 5% респондентов):</b> Лицо Внешность Большое Аккуратность Старое (слабое) Сильное

В соответствии с критериями П. Вержеса в число элементов ядра социальных представлений о теле в юношеском возрасте вошли такие элементы: *стройное (худое), атлетичное (спортивное) (в отношении мужчин), красивое, вес, здоровое, фигура, глаза, голова*. В число элементов периферической системы, составляющих потенциальную зону изменения, включены: *волосы, ноги, руки, рост, губы, мышцы, упругое, мягкое, молодое, пропорциональное, привлекательное, гибкость, мозг, сердце, полное*. Собственно периферическая система состоит из элементов: *лицо, внешность, большое, аккуратность, старое, сильное*.

Рассмотрим подробнее содержание зоны ядра социальных представлений о теле. Элементы, которые имеют высокую частоту встречаемости и значимый ранг в отношении описания телесности девушек – это *стройное (худое) (95%), красивое (98%), вес (87%), здоровое (65%)*. Как видим из структуры социальных представлений о теле, в зону ядра вошло две категории элементов: *эстетические и функциональные*. К эстетической категории элементов относят-

ся характеристики, имеющие наибольшее значение, согласно отечественным и зарубежным исследованиям, при социальном общении, что, согласно терминологии Л.А. Лабунской, составляет «внешнее тело» или «видимого» человека: *стройное (худое), атлетичное* (как внешняя описательная характеристика тела в отношении мужчин), *красивое, вес, фигура, глаза, голова*. Функциональную категорию элементов, под которой подразумеваются описание физических параметров, характеристик, возможностей тела человека, обеспечивающих выполнение той или иной деятельности, в ядерной зоне составил только элемент *здоровое*. В потенциальной зоне изменения (первая периферическая система) большая часть элементов также связана с эстетической категорией (*волосы, ноги, руки, рост, губы, мышцы, упругое, мягкое, молодое, пропорциональное, привлекательное, гибкость, полное*). Аффективно окрашенными элементами в этой зоне стали *мозг, сердце*. *Сердце* у респондентов связывалось с душевностью, теплотой, добротой, открытостью, доверчивостью. Мозг ассоциировался чаще всего с *контролем, разумностью, рациональностью, управлением, подавлением желаний*, в том числе голода и жажды, способностью *не совершать ошибки*. Функциональная категория отсутствует в данной зоне социальных представлений о теле. Собственно периферическая система социальных представлений, напротив, включает значительное число элементов, входящих в функциональную категорию, например, *больное, аккуратность, старое* (в смысле *слабое, сильное*). Эстетическую категорию составили элементы, которые по своей сути представляют обобщенные категории элементов, входящих в ядерную зону и потенциальную зону изменений: *лицо, внешность*. Элемент *стройное (худое)*, расположенный в ядерной зоне социальных представлений о теле, которая связана с историей группы, с коллективной памятью и коллективным копингом, а также с ценностями и нормами группы (5, 8, 1), даёт основание считать его имеющим наиболее мощные корни в современной культуре. Тот факт, что в ядерную зону попали также такие элементы как *красивое и здоровое*, а также *вес* позволяет предположить, что в современной культуре *стройность (худоба)* все еще продолжает ассоциироваться с красотой и здоровьем среди современной молодежи (юношеская группа).

В подростковой группе тезаурус (словарь) социальных представлений о теле составил 85 слов («тело человека с моей точки зрения»), 12 слов («... с точки зрения типичного белоруса»), 29 слов («... с точки зрения сверстников»), 65 слов («... с точки зрения родителей»), 58 слов («... с точки зрения СМИ»).

В результате анализа содержания социальных представлений была выделена следующая структурная композиция социальных представлений о теле (таблица 2).

*Таблица 2*

**Содержание и структура представления о теле в юношеском возрасте (девушки 12 – 15 лет)**

Критерии оценки	Низкий ранг (< 5 среднего ранга)	Высокий ранг (> 5 среднего ранга)
Высокая частота встречаемости понятия (≥ медианы частоты = 10)	<b>Зона ядра:</b> Голова Сердце Лицо Глаза Внешность	<b>Первая периферическая система:</b> Стройное Волосы Модное Больное
Низкая частота встречаемости понятия (< медианы частоты = 10)	<b>Первая периферическая система:</b> Красивое Здоровое Сильное Накачанное	<b>Вторая периферическая система (ассоциации указали не меньше 5% респондентов):</b> Некрасивое Пропорциональное Фигура

В соответствии с критериями Н. Вержеса в число элементов ядра социальных представлений о теле в подростковом возрасте вошли такие элементы как *голова, сердце, лицо, глаза, внешность*. В число элементов периферической системы, составляющих потенциальную зону изменения включены: *стройное, волосы, модное, больное, красивое, здоровое, сильное, накачанное*. Собственно периферическая система состоит из элементов: *некрасивое, пропорциональное, фигура*.

Рассмотрим подробнее содержание зоны ядра социальных представлений о теле. В ядерной зоне располагаются элементы, отражающие обобщённые категории социальной оценки телесности человека, имеющие наибольшую значимость при социальной коммуникации: *лицо, глаза, внешность*. В данную зону социальных представлений о теле входят также аффективно окрашенные элементы: *голова, сердце*. Как и в юношеской группе, в подростковой группе *голова* ассоциируется с *разумностью, «без неприятностей», «без приключений», разум, «без эмоций», думать, потом делать* и т.д. Такой элемент как *сердце* ассоциируется с *теплотой, сердечностью, пониманием, душевностью*.

Особый интерес представляет зона потенциальных изменений социальных представлений о теле. По сравнению с содержанием социальных представлений о теле в юношеской

группе, в данній зоні в подросткової группе сосредоточены елементи, которые в юношеской группе занимают ядерную зону соціальних представлений. В данній зоні також можна виділити естетичську (*стройное, волосы, модное, красивое*) и функціональну (*больное, здоровое, сильное*) группу елементів соціальних представлень о телі. В подросткової группе можна виділити ще и третью группу елементів: недифференційовану, в которую вошёл такой елемент как *накачанное тело*. Согласно подросткам даний елемент имеет высокую функціональну значимость для жизни человека (*накачанное тело сильнее*), и, в то же время, имеет и высокую естетичську цінність. В подростковом возрасті, в отличие от юношеского возрастa, нет четкой дифференційації в отношении данного елемента между мужчинами и женщинами (*накачанное* характеризує как тело женщин, так и тело мужчин). Включение данного елемента в первичную периферическую систему, наряду с елементами *красивое* и *здоровое, сильное* подтверждает двойной смысл елемента *накачанное тело* в подростковом возрасті. Элемент *стройное тело* включен в одну группу вместе с елементами *модное* и *больное*, что отражает двойственный характер в представлении подростков о данном элементе. С одной стороны, даний елемент отражает представление о стройности как символе принадлежности к миру моды, ассоційується с такими елементами как *быть современным, быть модным, быть популярным*. С другой стороны, в подростковом возрасті стройность (*худоба*) все еще ассоційується с болезнью, что, по видимому связано как с представлениями родителей в белорусской культуре («*худой значит болезненный, ребенка нужно откормить*»), так и с увеличивающимся акцентом в СМИ на представлении *худобы* как символе нездоровой увлечённости диетами в стремлении быть *модным* и *популярным*. В собственно периферической системе все элементы входят в естетичську категорию элементов: *некрасивое, пропорциональное, фигура*. Как видим, в периферической системе отражено влияние СМИ, концентрирующих внимание на соціальной оценке тела на основании особенностей *пропорциональности* тела и *фигуры*, что закономерно отражено в формировании такого мощного, аффективно насыщенного для респондентов подросткового возрастa соціального оценочного елемента как *некрасивое*.

Особый интерес представляют результаты исследования содержания и структуры соціальних представлений о телі с использованием инструкции «подстановки» [8] в юношес-

кой и подростковой группе. В результате анализа содержания социальных представлений была выделена следующая структурная композиция социальных представлений о теле (см. таблица 3.3 и таблица 3.4) в юношеском и подростковом возрасте.

**Таблица 3**

**Содержание и структура представления о теле в юношеском возрасте (девушки 16 – 20 лет) в ситуации исследования с инструкцией «подстановки» («...с точки зрения сверстников»)**

Критерии оценки	Низкий ранг (< 5 среднего ранга)	Высокий ранг (> 5 среднего ранга)
Высокая частота встречаемости понятия ( $\geq$ медианы частоты = 10)	<b>Зона ядра:</b> Стройное (худое) Красивое Спортивное Фигура Здоровое Одежда	<b>Первая периферическая система:</b> Сексуальное Рост Вес Толстое Руки Ноги Нос Молодое Внешность Гибкость
Низкая частота встречаемости понятия (< медианы частоты = 10)	<b>Первая периферическая система:</b> Голова Деньги	<b>Вторая периферическая система (ассоциации указали не менее 5% респондентов):</b> Глаза Дряхлое Некрасивое Неухоженное Жирное

При раскрытии категории тела в социальных представлениях с точки зрения сверстников было выявлено появление новых элементов, отсутствовавших как в юношеской, так и в подростковой группе. В зоне ядра социальных представлений (см. таблицу 3.3) такими элементами стали *одежда* и *спортивное*. В сочетании с такими центральными элементами как *стройное*, *красивое*, *здоровое*, *фигура* появление данных элементов указывает на высокую значимость в оценке внешнего вида элемента одежды, что согласуется со значимостью категории *кожа внутренней границы телесности* Д.А. Бесковой [9], значимостью категории *одежда* в психосемиотике общения Е.А. Петровой [10], концепции *видимого человека* Л.А. Лабунской. Элемент *спортивный* не соотносится у респон-



дентов с физическими качествами телесности, а с социальной оценкой эстетически значимых качеств телесности – «...важен внешний вид тела» – «... спортивное тело, то есть имеющее правильные пропорции, развитые мышцы, двигается красиво». Представляет интерес также и зона потенциальных изменений (первая периферическая система социальных представлений о теле). Аффективно насыщенные элементы представляет только один элемент «голова», вместе с которым тесно связан элемент *деньги*, который имеет достаточно высокую значимость для респондентов, объясняющих возможность достижения социально приемлемого тела (описывают элементы ядра социальных представлений о теле) имеющимися финансовыми возможностями. Кроме этого, в зону потенциальных изменений вошли элементы, описывающие антропометрические параметры тела человека, имеющие высокую социальную значимость в эстетической оценке тела: *рост, вес, руки, ноги, нос*. Появляется указание на соответствующее возрасту функциональные аспекты телесности: *сексуальное, молодое*. В функциональную группу вошел также и элемент *гибкость*. В данной зоне появляется элемент *толстый*, который стоит в оппозиции к элементу ядра *стройный (худой)* и связан с элементом данной зоны *молодой*, что указывает на представление о естественном характере «полноты», что, по мнению, респондентов является неотъемлемой частью молодого возраста, как и постоянная «... борьба с полнотой». В эту же зону включена обобщенная категория социальной оценки эстетических характеристик телесности *внешность*. Собственно периферическая система состоит из элементов, описывающих *социально не приемлемое тело человека – дряхлое, некрасивое, неухоженное, жирное*, что формирует оппозицию *ядро – периферия*.

Таблица 4

Содержание и структура представления о теле в подростковом возрасте (девушки 12 – 15 лет) в ситуации исследования с инструкцией «подстановки» («...с точки зрения сверстников»)

Критерии оценки	Низкий ранг (< 5 среднего ранга)	Высокий ранг (> 5 среднего ранга)
Высокая частота встречаемости понятия (≥ медианы частоты = 10)	<b>Зона ядра:</b> Стройное Красивое Модное Макияж Украшения	<b>Первая периферическая система:</b> Полное Некрасивое Толстый Немодный

Низкая частота встречаемости понятия (< медианы частоты = 10)	<b>Первая периферическая система:</b> Здоровое – больное Старое – молодое	<b>Вторая периферическая система (ассоциации указали не меньше 5% респондентов):</b> Искаленное Пирсинг Накачанное
---	---	---

В подростковой группе изучение содержания социальных представлений о теле с использованием инструкции «подстановки» («... с точки зрения сверстников») значительно отличается от содержания и структуры социальных представлений в юношеской группе и подростковой группе без использования инструкции «подстановки».

Содержание зоны ядра социальных представлений о теле в подростковой группе, как видно из таблицы 3.4, приближается к содержанию зоны ядра социальных представлений в юношеской группе (см. таблица 3.1 и таблица 3.3). Наибольшую значимость имеет эстетическая категория элементов, которая объединяет все центральные элементы социальных представлений о теле: *стройное, красивое, модное, макияж, украшения*. Кроме этого, содержание зоны ядра социальных представлений о теле имеет и свои возрастные особенности – в подростковой группе в данной серии исследования в центральную зону включены элементы *украшения и макияж*, которые в подростковом возрасте устойчиво связаны с символами взросления у девушек, что неоднократно отражено в ряде российских и зарубежных исследований. Содержание зоны потенциальных изменений, в сущности, представляет собой оппозицию по отношению к центральным элементам (*полное, некрасивое, толстый, немодный*), а также включает социокультурные шкалы оценки телесности человека *здоровое – больное, старое – молодое*. Собственно периферическая система включает указание на возможности модификации тела (*пирсинг, накачанное*) и на экзистенциональные переживания по поводу последствий рискованного поведения (*искаленное тело*).

**Выводы.** Таким образом, при анализе возрастных особенностей содержания и структуры социальных представлений о теле (вербальный компонент) были выявлены следующие закономерности.

Во-первых, элементы, представленные в подростковой группе в зоне потенциального изменения (первая периферическая система), в юношеской группе представлены в центральной ядерной зоне социальных представлений о теле.

Во-вторых, содержание и структура социальных представлений о теле изменяется в зависимости от условий проведения исследования. При использовании инструкции «подстановки» («описать тело человека с точки зрения сверстников») появляются дополнительные артефакты, которые имеют высокую социальную значимость в современной культуре для оценки и интерпретации особенностей телесности человека (*одежда, украшения, деньги*), а в подростковой группе появляются элементы, символизирующие техники модификационного поведения. Следовательно, можно утверждать, что изменение инструкции, позволяет выделить зоны социальных представлений о теле, которые в обычной ситуации исследования являются скрытыми, латентными, но, по мнению представителей структурного подхода (лаборатория Aix-en-Provence), оказывающих мощное влияние на поведение и деятельность респондентов в определённых ситуациях.

В третьих, большая часть элементов как ядерной зоны, так и зоны потенциального изменения относится к эстетической, а не функциональной категории, что, в свою очередь, указывает на ориентированность современной культуры в отношении телесности человека на «*созерцание*», а не «*деятельность*». Другими словами, в современной культуре телесность человека оценивается исходя из степени ее соответствия социально заданному эталону внешности человека, оцениваемой по шкалам – *модное, стройное, красивое* и т.д. Функциональные возможности телесности – *сила, работоспособность, гибкость, выносливость* и др. отходят на второй план, интерпретируясь в эстетических категориях, или не проявляются вообще. Такие характеристики телесности человека как *работоспособность, выносливость, быстрота реакции* и т.д., описанные в социокультурном подходе [11, 12] и в методологических основах формирования физической культуры как телесной культуры личности [14, 15], в качестве элементов социальных представлений о теле в исследовании не появились ни в юношеской группе, ни в подростковой.

В четвёртых, элемент социальных представлений о теле *стройный (худой)*, по мнению ряда зарубежных исследователей, связанный с факторами деформации представлений о теле, нарушениями пищевого поведения, в юношеской группе находится в зоне ядра, а в подростковой группе – в зоне потенциального изменения при обычной инструкции исследования и в ядерной зоне при исследовании с инструкцией подстановки.

Выявленные возрастные особенности социальных представлений о теле раскрывают наиболее оптимальный период профи-

лактики и предупреждения деформации представлений о теле и нарушениях пищевого поведения, которым является именно подростковый возраст.

#### Список использованных источников

1. Донцов А.И. Концепция социальных представлений в современной французской психологии / А.И. Донцов, Т.П. Емельянова. – М.: МГУ, 1987. – 127 с.
2. Емельянова. Концепция социальных представлений и дискурсивная психология // Психологический журнал. – 2005. – Т 26. – № 5. – С. 16-25
3. Емельянова. Репрезентация угрозы здоровью: типы социальных представлений о ВИЧ-инфицировании и СПИДе // Знание. Понимание. Умение: Педагогика. Психология. – 2010. – №2. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/2/Emelianova>
4. Бовина И. Б. Россия и современный мир как социальные представления / И. Б. Бовина // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2012, №2. – С.1-15.
5. Бовина И. Б. Социальная психология здоровья и болезни / И. Б. Бовина. – М.: Аспект Пресс. – 2007. – 256 с.
6. Бовина И.Б. Представления о здоровье и болезни в молодежной среде / И.Б.Бовина // Вопросы психологии. – 2005. – №3. – С.90-97 (0,8 п.л.).
7. Vergès P. L'Evocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation / P. Vergès // Bulletin de psychologie. – 1992. – Т. XLV, №405.
8. Abric J.-C. Méthodes d'étude des représentations sociales / J.-C. Abric. – Toulouse: ERES «Hors collection», 2003. – 296 p.
9. Бескова Д. А. Клинико-психологические характеристики внешней и внутренней границ телесности : На модели соматоформных расстройств : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.04. Москва, 2006. – 220 с.: ил.
10. Петрова Е.А. Визуальная психосемиотика общения : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.01/Е.А. Петрова. – Москва, 2000. – 402 с.: ил.
11. Быховская И. М. «Номо somaticos» : аксиология человеческого тела / И. М. Быховская. – Рос. Акад. наук, М-во культуры РФ, Рос. ин-т культурологии. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 208 с. – Библиогр.: С. 186-204.
12. Быховская И. М. Физическая культура как практическая аксиология человеческого тела: методологические основания анализа проблемы / И. М. Быховская – Режим доступа:

<http://lib.sportedu.ru/press/fkvot/1996N2/p19-27.htm> [с екрана 12.04. 2013].

13. Визитей Н. Н. Физическая культура личности (проблема человеческой телесности: методологические, социально-философские, педагогические аспекты) / Н. Н. Визитей. – Кишинев, 1989.
14. Жаров Л. В. Двадцатилетний опыт изучения проблемы человеческой телесности (взгляд врача и философа) / Л. В. Жаров. – Ростов н/Д., 2001. – С. 6.
15. Жаров Л. В. Человеческая телесность: философский анализ / Л. В. Жаров. – Ростов н/Д., 1988.

#### **Spisok ispol'zovannyh istochnikov**

1. Doncov A.I., Emel'janova T.P. Konceptcija social'nyh predstavlenij v sovremennoj francuzskoj psihologii. – М.: MGU. – 1987. – 127 s.
2. Emel'janova. Konceptcija social'nyh predstavlenij i diskursivnaja psihologija // Psihologicheskij zhurnal. – 2005. – Т 26. – № 5. – S. 16-25
3. Emel'janova. Reprezentacija ugrozy zdorov'ju: tipy social'nyh predstavlenij o VICH-inficirovanii i SPIDe // Znanie. Ponimanie. Umenie: Pedagogika. Psihologija. 2010. №2 – <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/2/Emelianova>
4. Bovina I. B. Rossija i sovremennij mir kak social'nye predstavlenija / I. B. Bovina // Jelektronnyj zhurnal «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie». – 2012, №2. – S.1-15
5. Bovina I. B. Social'naja psihologija zdorov'ja i bolezni / I. B. Bovina. – М.: Aspekt Press. – 2007. – 256 s.
6. Bovina I.B.Predstavlenija o zdorov'e i bolezni v molodezhnoj srede / I.B.Bovina // Voprosy psihologii. – 2005. – N3. – S.90-97 (0,8 p.l.).
7. Vergès P. L'Evocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une representation / P. Vergès // Bulletin de psychologie. – 1992. – Т. XLV, №405.
8. Abric J.-C. Méthodes d'étude des représentations sociales / J.-C. Abric. – Tou-louse: ERES «Hors collection», 2003. – 296 p.
9. Beskova D. A. Kliniko-psihologicheskie harakteristiki vneshnej i vnutrennej granic telesnosti : Na modeli somatiformnyh rasstrojstv : dissertacija ... kandidata psihologicheskikh nauk : 19.00.04. Moskva, 2006. – 220 s.: il.
10. Petrova E.A. Vizual'naja psihosemiotika obshhenija : dissertacija ... doktora psihologicheskikh nauk : 19.00.01 / E.A. Petrova. – Moskva, 2000. – 402 s.: il.

11. Byhovskaja I. M. «Homo somaticos» : aksiologija chelovecheskogo tela / I. M. Byhovskaja. – Ros. Akad. nauk, M-vo kul'tury RF, Ros. in-t kul'turologii. – M. : Jeditorial URSS, 2000. – 208 s. – Bibliogr.: 186-204.
12. Byhovskaja I. M. Fizicheskaja kul'tura kak prakticheskaja aksiologija chelovecheskogo tela: metodologicheskie osnovanija analiza problemy / I. M. Byhovskaja – Rezhim dostupa: <http://lib.sportedu.ru/press/fkvot/1996N2/p19-27.htm> [s jekrana 12.04. 2013].
13. Vizitej N. N. Fizicheskaja kul'tura lichnosti (problema chelovecheskoj telesnosti: metodologicheskie, social'no-filosofskie, pedagogicheskie aspekty) / N. N. Vizitej. – Kishinev, 1989.
14. Zharov L. V. Dvadcatiletnij opyt izuchenija problemy chelovecheskoj telesnosti (vzgljad vracha i filosofa) / L. V. Zharov. – Rostov n/D., 2001. – S. 6.
15. Zharov L. V. Chelovecheskaja telesnost': filosofskij analiz / L. V. Zharov. – Rostov n/D., 1988.

**O.A. Zarzhytskaya. Social representations of the body among female teenagers and young women: a comparative analysis.** The article presents the results of a comparative analysis of the content and structure of social representations of the body among adolescence and early adulthood, performed using the prototypical analysis of Vergès. The study showed that in the modern culture the human embodiment is estimated on the basis of aesthetic rather than functional categories. Using this method was able to identify that the modern culture of human embodiment is rated according to its compliance with the standard specified social person's appearance, rated on a «aesthetic» scale – a *fashionable, slim, beautiful*, etc. Functionality facilities of embodiment – the *power, performance, flexibility, endurance*, etc. pale into insignificance by interpreting aesthetic categories, or do not appear at all. Furthermore, in the study we found, that the significance and central element of the core zone of social representations of the body is *slim*. According to a number of foreign researchers, thin-ideal internalization is factor associated with the deformation of representations of the body and risk of eating disorders. This element in youth group is in the core zone, and in the teenage group – in the area of potential change (peripheral system) with conventional research and in the nuclear area in the study of with instruction substitution. Identified age features of social representations of the body reveal the most optimal period of prevention of deformation of body image and eating disorders, which is just adolescence.

**Key words:** social representation, structural approach, central core theory.

*Отримано: 19.12.2013 р.*

## **Значення впливу правильної ієрархії цінностей вихованців дитячих будинків на їх життєві запити й потреби**

**Б.А. Земба.** Значення впливу правильної ієрархії цінностей вихованців дитячих будинків на їх життєві запити й потреби. У статті проаналізовано значення і вплив правильної ієрархії в житті вихованців дитячих будинків на їх життєві запити та потреби, які є носіями тих стимулів, що здатні надати сил для задоволення певних потреб, які вважаються необхідною умовою безпечного та щасливого існування. Встановлено, що задоволення цих потреб дає відчуття власної цінності та самореалізації. Показано, що дуже часто діти та молодь, які виховуються в дитячих установах, отримують прикрий життєвий досвід, пов'язаний із неналежним чи патологічним виховним впливом «нової» родини. Зроблено висновок, що в якості приготування до дорослого життя має слугувати, між іншим, правильне формування основ моралі, ієрархії життєвих цінностей та відповідні зразки для наслідування, аби пробуджувати бажані життєві запити та потреби.

**Ключові слова:** цінності, запити, моральність, сирота, вихованець, родина, виховання, освіта, патологія, самореалізація.

**Б.А. Земба** Значение влияния правильной иерархии ценностей воспитанников детских домов на их жизненные запросы и потребности. Сделан анализ значения и влияния правильной иерархии в жизни воспитанников детских домов на их жизненные запросы и потребности, которые являются носителями стимулов, способствующих предоставлению сил для удовлетворения определённых потребностей, которые считаются необходимым условием безопасного и счастливого существования. Установлено, что удовлетворение этих потребностей даёт ощущение собственной ценности и самореализации. Показано, что очень часто дети и молодежь, которые воспитываются в детских учреждениях, получают досадный жизненный опыт, связанный с неподобающим или патологическим воспитательным влиянием «новой» семьи. Сделан вывод, что в качестве подготовки к взрослой жизни должно служить правильное формирование основ морали, иерархии жизненных ценностей и соответствующие образцы для подражания с целью пробуждения желательных жизненных запросов и потребностей.

**Ключевые слова:** ценности, запросы, нравственность, сирота, воспитанник, семья, воспитание, образование, патология, самореализация.



**Вступ.** Належна підготовка до дорослого життя – це, між іншим, правильне виховання, освіта та дотримання цінностей, які уможливають прийняття рішень, що виникають через бажання реалізувати власні потреби, запити, не порушуючи при цьому певні загальноприйняті суспільні норми, які забезпечують індивіду безконфліктне існування в соціумі. Такі запити виникають через потребу уникнення небажаного досвіду минулого і бажання забезпечити собі комфортне, спокійне життя за прикладом іншим людей, які тією чи іншою мірою є авторитетами для індивіда, тими особами, яких варто наслідувати.

Отже, в процесі виховання важливим є, між іншим, і дієве моральне виховання, належно сформована ієрархія цінностей та авторитетів, які виконували б функцію «дороговказу», що полегшує досягнення життєвих цілей та реалізацію своїх мрій. Прикладами, вартими наслідування, не повинні бути лише «медійні люди» та публічні особи, але й представники найближчого оточення, тому що це наочний доказ того, що свого маленького успіху в житті можна досягти, і він перебуває «на відстані витягнутої руки». Особливо важливими авторитети є в житті дітей та молоді, родини яких вважаються дисфункційними, а батьки є не найкращими прикладами, що варті наслідування. У таких дітей відсутні правильно сформовані моральні принципи, оскільки (і це часто спостерігається серед дітей дитячих будинків) їх батьки самі мають проблеми з правильним вибором життєвої дороги, піклуванням та вихованням власних дітей, порушують моральні норми... Часто саме батьки потребують підтримки, піклування та виховного стимулювання.

### **Запити та їх типи**

Запити як складові елементи особистості (крім мотивів, відношення та ієрархії цінностей) людини – це об'єкти, які внаслідок сильної залежності поведінки людини від періоду її життя досліджують психологи, педагоги та соціологи.

У розмовній мові поняття «*запитів*» ототожнюється з такими поняттями, як амбіції, ціль, бажання, мрія, потреба, прагнення, нарікання та побажання.

В «Педагогічній енциклопедії XXI століття» подано визначення запитів А. Яновського, який вважає, що запити – це «в міру сформовані і відносно сильні прагнення індивіда, що стосуються якостей та станів, якими мусить характеризуватись його життя в майбутньому та об'єктів, якими би він бажав володіти».

Запити здатні визначати «не тільки життєві плани, наміри чи прагнення індивіда, але і його діяльність, що спрямовується на їх реалізацію».

А. Пелькова в статті «Життєві запити вихованців дитячих будинків» цитує визначення А. Клосковської, на думку якої, *запити* – це «категорія свідомих потреб, які належать до предметів та цінностей, якими на даний момент не володіє особистість чи таких, що вимагають постійного відновлення і вважаються об'єктом бажання».

На думку В. Копалінського, *запит* – це «бажання (досягти чогось), прагнення (досягти мети)». Натомість А. Соколовська вважає, що *запити* – це «сукупність прагнень та бажань, які стосуються особистого майбуття індивіда», а В. Оконь визначає запити як певні «прагнення до досягнення запланованих цілей, реалізації певних життєвих ідеалів».

Запити – це ті фактори, які здатні стимулювати діяльність людини, адже саме вони визначають ті завдання, які реалізуюватимуться зараз або в майбутньому. Різниця між запитом та дійсністю, в якій існують та діють суспільні групи, стимулююче впливає на процеси суспільного, технічного та культурного розвитку.

Підсумовуючи, слід сказати, що запити – важливі складові особистості, які визначають напрями діяльності, впливають на досягнення учнів у школі, на вибір професії, суспільну та культурну активність, міжособистісні контакти. Крім того, «знання запитів дітей та молоді стануть у нагоді в процесі оптимізації виховання, визначення виховних цілей, протидії девіантній поведінці (...)». Це стає особливо важливим у випадку виховання дітей та молоді з неблагополучних, патологічних сімей, батьки в яких не варті наслідування.

Деякі дослідники ототожнюють запити з потребами, інші ж вважають їх зовсім не схожими, припускаючи, що запити передують потребам і швидше пов'язуються з мотивацією щодо виконання тих завдань, які ставить перед собою індивід.

У «Педагогічній енциклопедії XXI століття» вміщено такий поділ запитів, який враховує наступні критерії:

- *першочергові запити, другорядні та мало важливі* (з точки зору на рівень запити);
- *запити, що відповідають можливостям індивіда та такі, що їм не відповідають* (останні можуть бути завищеними чи заниженими стосовно власних можливостей індивіда);
- *бажані та дієві запити* (ототожнюються на основі встановлених ідеальних (нереальних) та дієвих (реальних) цілей);

- з огляду на часову перспективу, вирізняють *актуальні запити (найближчі)* – прагнення чи бажання, що належать до найближчого майбутнього, а цілі індивіда досягаються завдяки здійсненню певних цілеспрямованих заходів, та *перспективні запити (запити майбуття)* прагнення чи бажання, що стосуються майбутньої діяльності, досягнення цілей якої вимагає значних зусиль та часу;
- з огляду на зв'язок запитів зі свідомістю: *свідомі запити* та *латентні*, які є несвідомими, через що їх важко діагностувати.
- з огляду на предмет, *запити направлені на досягнення певної мети* (наприклад, прагнення закінчити школу) та *направлені на отримання певного предмета* (наприклад, отримання грошей, купівля помешкання).
- з огляду на сутність, враховуючи неоднорідність сутності, прагнення і бажання індивіда, виділяють наступні запити:
  - *відпочинкові запити* – їх сутність полягає у правильній організації дозвілля. Вони часто пов'язуються з життям в товаристві і тоді називаються товарицькими – існують одночасно з запитами суспільного престижу;
  - *запити, пов'язані зі школою* – складовий елемент більш значної групи суспільних запитів, особливо запитів щодо просування в соціумі. Їх сутність стосується результатів навчання, їх метою є успіх у школі, що розглядається як життєво важливий;
  - *освітні запити* відносяться до того рівня освіти, якого б в майбутньому бажав досягти індивід;
  - *пізнавальні запити* споріднені зі шкільними та освітніми через шляхи їх реалізації, вони є категорією, яка пов'язана з відношеннями до власного майбутнього;
  - *професійні запити* – група запитів, які стосуються виду професії, функцій виконуваних в межах професії, місця роботи, посади та особливостей здійснюваної роботи. Ці запити спрямовані як на здобуття в майбутньому певної професії, так і на виконання професійних обов'язків;
  - *запити самоосвіти* – часто супроводжують професійні запити індивіда, відображаються в заповненні наявних прогалин у набутих знаннях, опановуванні нових умінь, отриманні нових професійних навиків, підвищенні наявної компетенції,
  - *суспільні запити* – прагнення належати до певних товариств та суспільних організацій, формуються на основі морально-суспільних відчуттів, вони стимулюють активність діяль-

ності індивіда, яка здійснюється разом з іншими суспільними групами;

– *просупільні запити* – це прагнення чи бажання індивіда здійснювати свою діяльність на користь об'єктів, які знаходяться за межами самого індивіда та заходи щодо реалізації цілей, які мають неособистий характер та пов'язані з цими об'єктами;

– *особисті запити* – певні бажання щодо партнера чуттєвих та сексуальних контактів. Зазвичай, це прагнення і побажання щодо вигляду партнера, його характеру та настрою, суспільного статусу. Такі запити можуть перетворитись у, так звані, *родинні запити* – створення сім'ї. До цієї ж категорії належать *економіко-матеріальні запити* чи *запити щодо володіння*, а також ті, що визначають стандарти і спосіб життя, місце проживання та *культурні запити* – різноманітні типи дозвілля та участі в розвитку культури;

– *запити, пов'язані з зацікавленнями і смаками* – так звані, індивідуальні запити, які час від часу описують в категорії «хобі».

У дітей дошкільного і молодшого шкільного віку ще чітко не сформовані запити щодо майбуття, тому що в цьому віці вони зосереджуються на сьогоденні. За таких умов швидше можна говорити про дитячі фантазії та мрії недалекого майбутнього. Важливу роль в мотивації навчання, на думку М. Тишкової, «перспективи та життєві запити починають відігравати в 13-14 років». А. Соколовська вважає, що «молодь молодша 14 років не здатна планувати своє майбутнє і враховувати свої реальні можливості». Лише «молодь, старша 14 років, може ефективно планувати своє майбуття і враховувати можливості».

У молоді початковий період розвитку запитів, як і раніше, характеризується мріями і бажаннями щодо майбутнього життя, вибору професії, партнера, чуттєвих контактів, володіння, дозвілля і т. д. Лишень під впливом подальшого психосоціального розвитку бажані запити перетворюються у дієві. Нечітко сформульовані мрії і бажання змінюються намірами та прагненнями щодо конкретних цілей та заходів, спрямованих на реалізацію мети.

Саме тому важливо, щоб діти та молодь, які в дитячих будинках не мають відповідних прикладів для наслідування, правильно сформулювали свої життєві запити, а допомогти у цьому відношенні повинні бути вихователі та вчителі, які безпосередньо піклуються про дітей, яким загрожують явища суспільної патології і які виховуються у дитячих закладах.

### Людські потреби та запити

*Потреба* – це «необхідність володіння тими речами, які є важливими для самого існування, є причиною дій, рушійною силою пізнання та адекватної діяльності».

Поняття потреби визначається по-різному. Одні психологи вважають, що потреба – «це відсутність будь-чого, що призводить до небажаного для організму стану і є мотивом діяльності задля зміни такого стану чи задоволення потреби». Інші трактують *потреби* як «особливості особистості людини, що мають характер вимог, без задоволення яких особистість не може правильно функціонувати, розвиватись, творити, існувати».

Педагоги, за прикладом психологів, визначають *потребу* як «стан, коли індивід відчуває бажання задовольнити відсутність будь-чого, наприклад, забезпечення належних умов життя, збереження виду, досягнення бажаного положення в суспільстві та ін.».

*Потребами* є «вроджені чи набуті вимоги чи бажання організму, які викликають відчуття відсутності чогось та змушують особистість діяти». Базуючись на такому твердженні, розрізняють два види потреб: основні (першочергові) та похідні від них, зокрема, потреби розвитку (існування), які поступово втрачають залежність від головних і також називаються потребами – запити чи потребами вищого порядку.

На думку Аронсона, задоволення потреб – це головне прагнення кожного «суспільного організму», яке особливо важливе в період формування особистості молоді людини, протягом набуття основних суспільних вмінь та навичок, необхідних для виконання суспільних ролей.

Родина – це середовище, яке здатне найкраще задовольнити потреби дитини, забезпечуючи їй найліпше піклування й найсприятливіші умови для розвитку. Задоволення цих потреб дитини є основою формування у неї когнітивних механізмів у вигляді почуття власної гідності й цінності, а також власної самооцінки. Коли ж опікунсько-виховна установа зобов'язується піклуватись про дитину, позбавлену батьківської опіки, адже відсутність родини не сприяла її вихованню, то такий заклад реалізує потреби, які зазвичай задовольняються батьками. До найважливіших належать: біологічні, психічні, культурні, емоційні, потреби безпеки, схвалення і визнання, володіння, любові, нового досвіду, самореалізації, солідарності, зв'язку з близькими.

Крім того, у молоді людини з'являється потреба у розширенні кругозору, доведенні своєї правоти, наявності власної думки.

Зростання – особливий та складний період в житті людини, оскільки відбуваються не тільки фізичні зміни, але й психічні. Це період, в якому посилюються різноманітні проблеми, а переживання підлітків не завжди сприймаються суспільством.

Період зростання – надзвичайно важливий етап життя кожної людини. Юнацькі прагнення, запити та бажання окреслюють життя дитини, а цілі та життєві плани визначають її майбуття. Запити, цілі та життєві плани взаємопов'язані та мотивують до навчання, змушують діяти, схиляючи індивіда до отримання результату та систематичності, надихають до розвитку.

Кожна людина народжується з безмежними прагненнями, мріями та запитами. Період зростання – це час більш інтенсивних бажань: кохати і бути коханим, бути щирим, чесним, аби створити щасливу сім'ю, мати цікаві захоплення й хобі. Прагнення, запити та ідеали поволі стають джерелом ентузіазму та радості, життєвої енергії, вони мобілізують, розширюють горизонти, надихаючи до отримання результату, дозволяють переживати цікаві миті життя.

Впродовж періоду зростання з'являються і розвиваються певні запити, від змісту і рівня яких залежить перебіг суспільного розвитку та процес соціалізації молоді.

Запити залежать від соціально-економічних умов, від ситуацій в житті людини, її самооцінки, зацікавленень, таланту, ієрархії цінностей, від впливу родини, ровесників, школи чи ЗМІ. Дорослішаючи молодь ставить перед собою різноманітні життєві, освітні, родинні, професійні, побутові, суспільні та інші цілі, які тісно пов'язані з запитами. В період дорослішання починають укорінюватись система цінностей, життєві цілі та окреслюється життєва орієнтація, яка стосується вибору освітнього закладу, майбутньої професії, участі в соціумі, належності до певної суспільної групи, вибору партнера, рішення щодо створення сім'ї, місця проживання. Прийняття таких рішень – надзвичайно складна справа, особливо тоді, коли молода людина не має підтримки (як психічної, так і економічної та ін.) від членів найближчої родини. Прийняття таких рішень вимагає зрілості, сформованої належної ієрархії цінностей, роздумів про власне життя, конкретної та детальної оцінки реальності, в якій виховується дитина та можливостей дійсності. Трапляються зовсім не оптимістичні аналізи минулого, теперішнього та майбутнього, а діти – соціальні сироти – песимістично дивляться на своє майбуття, не маючи стимулів до боротьби за краще майбутнє, ніж те, яке їм «підготували» батьки.

## Ієрархія цінностей та проблем виховання в дитячих закладах

Дитячі установи – специфічне виховне середовище, що проявляється і в особливостях виховного та родинного оточення групи вихованців. Дуже часто діти народжувались в родин, де була складна соціальна, психологічна та педагогічна ситуація. Діти, які знаходяться в дитячих установах, отримали негативний життєвий досвід, певні травми, що вплинули на формування особистості в подальшому (дуже часто з порушеннями). Це, як правило, діти занедбані з виховної та освітньої точки зору, виснажені, з мікродефіцитами розвитку, мають сильне відчуття образи, низьку самооцінку. Досить часто таких дітей вважають недисциплінованими, неслухняними, вони реагують агресивною поведінкою, хоча найчастіше це реакції на емоційне відхилення дітей, що виражаються в незрозумілий для оточення спосіб – з'являється потреба в приверненні уваги до себе, любові, прийнятті дітей такими, якими вони є.

Родина – головне, найважливіше і найбільш ціннісне виховне середовище для дитини. Саме вона має найбільший вплив на поведінку дитини, її відношення до інших людей та оточуючого світу, системи норм, цінностей та прикладів поведінки. В родині формується система цінностей дітей та молоді. Сім'я – це та група, спільнота людей, яка є носієм трьох груп цінностей: сімейних, суспільних та державних.

Правильно функціонуюча родина – головне середовище життя людини, яке формує її розумовий, суспільно-моральний, релігійний, культурний та соматичний облік, є основою її життєвого вибору та професійного шляху, допомагає і підтримує в складних ситуаціях. Протягом усього життя родина є тією системою, що спрямовує людину на шлях самореалізації. Сім'я формує систему цінностей кожної людини.

На жаль, не усі діти обдаровані щастям виховуватись в родині, що функціонує належним чином, в якій система цінностей її членів відповідає загальноприйнятим цінностям соціуму. Здається, що часто родини не виконують своїх батьківських та виховних обов'язків, занегають дітей, порушують суспільні норми, конфліктують із законом, діють неправильно і неморально, що в результаті відображається у поведінці й відношеннях молодого покоління, яке виховується в таких сім'ях.

Неналежне виховання, неправильна соціалізація дитини мають погані наслідки для неї, оскільки не маючи іншого досвіду, дитина моделює побачене та з таким викривленим образом



родини вступає у своє доросле життя. Це може сприяти копіюванню поведінки батьків.

Саме тому дуже важливо якнайшвидше вказати таким дітям на правильні норми моралі, сформувати систему цінностей та допомогти вказати на ті авторитети та приклади для наслідування, які допомагають дітям віднайти свою, правильну дорогу до успіху в житті.

*Цінність*, на думку Д. Добровольської, – це усе те, що є предметом потреби, відношення, бажань та запитів людини: матеріальний предмет, особа, інституція, ідея, вид діяльності, тип суспільних відносин тощо. Часом цінністю вважають предмети репульсії (негативні цінності) та ті, якими володіють (позитивні цінності).

Мірило цінності – напруга у бажанні володіти будь-яким предметом чи досягти бажаного стану.

Цінності утворюють систему. Якщо обрані цінності переважають у спільноті і високо цінуються, тоді можна стверджувати про існування ієрархії цінностей. В процесі виховання формування визначеної системи цінностей відіграє досить важливу роль. Як писав Е. Ф. Шумахер, основним завданням виховання є «передача цінностей, навчання життю».

В житті людини цінності мають ключове значення, адже окреслюють спосіб мислення, впливають на сферу переживань людини і визначають напрями та види діяльності. В нашому житті цінності відіграють роль дороговказів та орієнтирів у складній соціальній реальності, критеріїв оцінки, основ для прийняття рішень, принципів для планування майбутньої діяльності.

Винятково вдалу класифікацію цінностей запропонував Спренгер. Вона стала основою для першої психологічної шкали цінностей, створеної в 1931 році американськими психологами Олпортом, Верноном та Ліндзеем. Ця шкала цінностей уможливила вимірювання умовної значущості 6 типів цінностей та 6 типів людської особистості:

1. Теоретичні цінності – пошук об'єктивної, абстрактної істини; характеризуються критикою та раціоналізмом.
2. Економічні цінності – зацікавлення матеріальними благами; такі цінності є прагматичними.
3. Естетичні цінності – зосередження на красі та гармонії.
4. Суспільні цінності – альтруїстична та філантропічна відданість іншим людям.
5. Політичні цінності – зацікавлення владою та силою, використання інших людей задля досягнення власних цілей.

6. Релігійні цінності – орієнтовані на духовне життя: релігію, Бога, сенс буття, метафізичність.

Як зауважують психологи та соціологи, усі типи ієрархії цінностей є змінними та суб'єктивними. Будь-яка людина «посвоєму» впорядковує цінності. Кожна суспільна, етнічна та національна група, кожен період історії, кожен регіон світу мають свій характерний етнос, який визначається, перш за все, специфічною ієрархією цінностей.

Система цінностей формується рано, вже в період статевого дозрівання, і викликає певні емоції по відношенню до оточуючих людей та явищ, впливає на поведінку в різноманітних життєвих ситуаціях, більше того, надає індивідуальності поведінці та діям. Цінності – своєрідний критерій вибору діяльності людини, оскільки вони визначають цілі, бажання, потреби та підтримують індивіда у його прагненні до самореалізації. Ставлення до цінностей змінюється як в процесі розвитку конкретного індивіда, так і в суспільній свідомості. Цінності сьогодення сильно змінюються. Деякі зникають, а на їх місці з'являються нові. Дуже часто мовиться про кризу цінностей, що пояснюється впливом різноманітних та суперечливих вимог до сучасної людини. Також відбувається занепад моральних авторитетів, особистих прикладів, що спричинюють ЗМІ, які стали основним засобом формування образу світу. Радіо, преса та телебачення здійснюють особливий вплив на пізнання й оцінку дійсності молодою людиною, особливо тієї, яка виховується поза межами власної родини, тобто в дитячому будинку, опікунсько-виховній установі для молоді чи іншому опікунсько-виховному закладі.

В залежності від життєвої ситуації людини та її потреб, змінюються ієрархія цінностей та запити. В складній життєвій ситуації знаходяться осиротілі діти, маючи величезну кількість незадоволених потреб (побутових, наявність родини, відчуття безпеки, стабільність в житті, почуття любові, належності, самореалізації тощо), які часто супроводжуються сильною потребою у задоволенні особистих шкільних, освітніх, професійних, суспільних, товариських запитів, що можуть реалізовуватись на протязі певного часу як менш чи більш важливі. Діти-сироти мають право на отримання допомоги суспільства у їх підготовці до дорослого, відповідального життя в такий спосіб, аби ці дітлахи уникли помилок своїх батьків, щоб жити щасливо, гідно та відповідно до суспільних норм і принципів.

**Висновок.** Зважаючи на важке дитинство вихованців дитячих установ, дисфункційність родини, пережиті травми, перехід

під опіку інституцій, яка не є ідеальною з точки зору виховного моменту, слід докласти усіх зусиль для того, щоб незадоволені потреби дітей дитячих будинків були якнайшвидше продіагностовані, що має бути основою для визначення шляху здійснення виховання дитини, належного формування моральних цінностей, прикладів для наслідування, шляхів задоволення потреб, отримання суспільного схвалення.

Для вихованців опікунсько-виховних установ, в більшості випадків, найважливішою життєвою ціллю є наявність родини, будинку, закінчення школи, отримання професії, належної роботи, життя в достатку – що не дивно, якщо брати до уваги їх сім'ї, які не могли їм цього забезпечити та допомогти досягти відповідного бажаного рівня.

Ось чому й важливо підтримувати цих дітей у досягненні їх життєвих прагнень, задля їх щастя, задоволення, щоб для своїх майбутніх сімей та дітей вони могли бути взірцем для наслідування.

#### **Список використаних джерел**

1. Aleksander T. Potrzeby kulturalno-oświatowe (w świetle badań sondażowych na terenie Małopolski. – Kraków, 1985.
2. Brzozowski P. Między Dionizosem a Heraklesem, «Charaktery» 2006. – nr 4.
3. Bukowska B. Aspiracje dzieci i młodzieży, «Biblioteka w Szkole». – 1999. – nr 5.
4. Czeredrecka B. Rodzina jako środowisko życia i wychowania, (w:) U. Gruca-Miąsik (red.), Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania. – Rzeszów, 2007.
5. Dziewiecki M. Pedagogika pragnień i aspiracji // «Katecheta». – 2001. – nr 1.
6. Ekel J., Jaroszyński J., Ostaszewska J., Mały słownik psychologiczny. – Warszawa, 1965.
7. Filipczuk H. Dziecko w placówce opiekuńczo-wychowawczej. – Warszawa, 1988.
8. Gruca-Miąsik U. Rola rodziny w rozwoju i wychowaniu moralnym dzieci i młodzieży, (w:) U. Gruca-Miąsik (red.), Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania. – Rzeszów, 2007.
9. Kamińska U. Zarys metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej w rodzinnych i instytucjonalnych formach wychowania. – Katowice, 2005.
10. Kawula S., Dąbrowski Z., Gałaś M., Diagnozowanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych i kulturalnych środowiska. – Toruń, 1980.

11. Kopaliński W. Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych. – Warszawa, 1989. – S. 47.
12. Kosiorek M. Wartości moralne – podstawą autorytetu, «Edukacja i Dialog». – 1999. – nr 5. – S. 7.
13. Lewandowska-Kidoń T., Wosik-Kawala D., Poczucie godności wychowanków // «Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze». – 2000. – nr 2.
14. Okoń W. Nowy Słownik Pedagogiczny. – Warszawa, 1998.
15. Stępień B. Dom dziecka – potrzeba czy konieczność? «Opieka, Wychowanie, Terapia». – 2000. – nr 1-4.
16. Pielkowska J. A., Aspiracje życiowe wychowanków domów dziecka // «Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze». – 1993. – nr 8.
17. Porożyński H., Aspiracje życiowe młodzieży // «Edukacja». – 2001. – nr 1. – S. 60.
18. Ratkiewicz W., Ratkiewicz B. Hierarchia wartości młodzieży licealnej, «Edukacja i Dialog». – 2005. – nr 2.
19. Reykowski J. Z zagadnień motywacji. – Warszawa, 1977.
20. Skłodowska A. Potrzeby człowieka w dzieciństwie, (w:) T. Pilch (red.) // Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku. – T. IV. – Warszawa, 2003. – S. 761.
21. Skorny S. Aspiracje, (w:), W. Pomykało (red.) // Encyklopedia Pedagogiczna. – Warszawa, 1993.
22. Skorny S. Aspiracje a możliwości działania // Kwartalnik Pedagogiczny. – 1981. – nr 1. – S. 77.
23. Skorny S. Wartości a jakość życia // Oświata Dorosłych. – 1990. – nr 6. – S. 185–186.
24. Szczepska-Pustkowska M. Aspiracje, (w:), T. Pilch (red.), Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku. – T. I. – Warszawa, 2003. – S. 195.
25. Zięba B. Obraz środowiska rodzinnego wychowanków podkarpackich placówek socjalizacyjnych // Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania. – (w:) U. Gruca-Miąsik. – Rzeszów, 2007. – S. 162.

**Beata A. Ziemia. The importance of the proper value hierarchy of alumni of foster care institutions on their aspirations in life.** The article discusses the importance of the proper value hierarchy in the lives of alumni of foster care institutions on their aspirations in life which are motivation, which gives strength to meeting the needs, which they regard as necessary to feel safe, happily. The satisfaction of these needs gives self-esteem and self-actualization.

The formation of determined values system has the primary importance in the upbringing process. Values as the peculiar criterion of choosing human

activities determine aims, desires and promote person in the realization of creative human potential. Children and young people brought up in foster care institutions often has had painful life experiences related to disturbed and even pathological parental influence of the generational family environment. This unfavorable modeling (among others resulting from such factors as: educational failure of parents, economic failure, domestic violence, neglect of education, poor personal culture of parents, mental illness or disability, addiction, breaking the law, prostitution, sexual promiscuity, low moral level and others) has a major impact on the decision about placing children in institutions where these children are subject to special care, their individual needs are diagnosed. Some actions should be made, which lead to the proper development of physical, mental and satisfy their needs with simultaneous preparing for the best possible start for adult life.

The correct forming of moral basis, hierarchy of the vital values and corresponding imitation models may serve to encourage desirable vital inquiries and needs in the capacity of preparing for the adult life.

**Key words:** values, aspirations, morality, orphan, pupil, family, upbringing, education, imitation models, pathologies, self-actualization, vital inquiries.

*Отримано: 26.01.2014 р.*

**УДК 159.922.6**

*Н.О. Євдокимова*

## **Концептуальні підходи до формування майбутнього фахівця як суб'єкта правничої діяльності**

**Н.О. Євдокимова. Концептуальні підходи до формування майбутнього фахівця як суб'єкта правничої діяльності.** У статті представлено проблематику формування суб'єкта правничої діяльності. Поглиблено і розширено теоретичні уявлення про психологічну структуру правничої діяльності та соціально-психологічні особливості її суб'єкта, змістову специфіку формування суб'єктності у процесі професійного навчання у вищому навчальному закладі. Розроблено концепцію суб'єктогенези майбутнього правника. Становлення суб'єктності студента-юриста у вищому навчальному закладі розглядається як результат запровадження суб'єктно-просторової парадигми організації професійної підготовки, що передбачає утворення культуровідповідного освітнього простору навчання студентів, психолого-педагогічне проектування кого відображає всі рівні суспільної правової свідомості і діяльності.

**Ключові слова:** навчальний тренінг, організаційно-діяльнісна гра, освітній простір, психологічна служба, психологічні технології правничої діяльності, суб'єкт, технологія, навчальна задача, навчально-професійна діяльність.

**Н.А. Евдокимова. Концептуальные подходы к формированию будущего специалиста правовой деятельности.** В статье представлена проблематика формирования субъекта юридической деятельности. Углублены и расширены теоретические представления о психологической структуре юридической деятельности и социально-психологических особенностях ее субъекта, содержательной специфике формирования субъектности в процессе профессионального обучения в высшем учебном заведении. Создана научно обоснованная концепция формирования будущего юриста как субъекта профессиональной деятельности. Становление субъектности студента-юриста в высшем учебном заведении рассматривается как результат внедрения субъектно-пространственной парадигмы организации профессиональной подготовки, что предусматривает образование культуросообразного образовательного пространства обучения студентов, психолого-педагогическое проектирование которого отображает все уровни общественного правового сознания и деятельности.

**Ключевые слова:** учебный тренинг, организационно-деятельностная игра, образовательное пространство, психологическая служба, психологические технологии юридической деятельности, субъект, технология, учебная задача, учебно-профессиональная деятельность.

**Постановка проблеми.** Важливі зміни, що відбуваються у політичній та соціальній сферах життя в Україні, вимагають від сучасних правників ефективного вирішення професійних задач, спрямованих на економічний розвиток держави й укріплення соціальної справедливості у суспільстві, що актуалізує формування корпусу правників як суб'єктів юридичної діяльності. Відповідно до цього кожен правник має володіти ґрунтовними знаннями всього масиву законодавства, незалежно від його галузевої диференціації, бути компетентним у цілій низці практик: правотворчій, правозастосовній, правоінтерпретаційній, правоконкретизуючій, правосистематизуючій, правороз'яснювальній, контрольній, наглядовій, освітній, науковій – та бути готовим охороняти й захищати права та законні інтереси держави, юридичних і фізичних осіб. Проте реальна професійна підготовка правників виявилася розібраною по різних соціальних інституціях, що призвело до виокремлення різних предметів підготовки правників. Так, підготовка адвоката, офіцера органів внутрішніх справ, судді та інших представників юридичної професії є різноспрямованою за своїм предметом та змістом професійної

підготовки. Наявна спеціалізація у певній правничій галузі шкодить набуттю студентами базових знань, умінь та компетенцій у майбутній професійній діяльності за фахом, що гальмує процеси формування в Україні правової держави та громадянського суспільства. Потреби суспільства щодо професійної освіти правників, закладені у державних стандартах професійної підготовки, вимагають універсалізації базової правничої освіти, загальної (багато профільної) підготовки до діяльності у сфері правовідносин, що дозволить забезпечити високий професійний рівень усіх представників правничої професії, якість юридичних послуг, надійний правовий захист української держави та її громадян.

Нинішній стан системи підготовки правників характеризується наявністю низки протиріч, основними з яких є протиріччя між: правовими основами суспільства і правосвідомістю громадян; пріоритетами соціальної необхідності й особистісного інтересу; інституціональними та неінституціональними формами освіти; освітніми стандартами та вимогами професійної діяльності щодо її суб'єкта; цілями викладання та навчальними задачами; завданнями формування цілісної професійної суб'єктності правника у процесі його підготовки у вищому навчальному закладі та традиційним способом організації навчального процесу; диференціацією викладання всіх навчальних дисциплін і необхідністю їхньої інтеграції щодо кінцевих цілей навчання; абстрактним характером предмета навчальної діяльності та реальним предметом майбутньої професійної діяльності.

Це вказує на невідповідність нинішньої ситуації у професійній освіті майбутніх правників сучасним потребам суспільства у формуванні суб'єкта правничої діяльності. Діючі державні стандарти підготовки правників побудовані на моделі спеціаліста як виконавця професійних функцій і забезпечують становлення виконавської позиції майбутніх правників, що не відповідає сучасним вимогам до становлення конкурентоздатних фахівців.

Відтак, стає можливим проектування системи професійної правничої освіти з позиції юридичної практики, що обумовлює створення соціокультурної освітньої ситуації формування майбутнього фахівця як суб'єкта юридичної діяльності, здатного до виконання системи професійних задач та розвитку власної професії.

Наведений перелік протиріч, які утворюють проблемне поле сучасної підготовки, свідчить про необхідність комплексних наукових досліджень професійної підготовки правників як суб'єктів цілісної правничої діяльності та створення інтегрова-



ної нормативної моделі суб'єкта правничої діяльності, розкриття психологічних механізмів та умов формування правника під час навчання у вищому навчальному закладі. За такої ситуації *науковою проблемою* нашого дослідження є створення психологічної концепції суб'єктогенези майбутнього правника.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Науковцями у працях з педагогіки, психології, юриспруденції висвітлюються такі аспекти підготовки майбутніх правників: довузівська підготовка кандидатів на службу в органи внутрішніх справ України (А. М. Ключко, О. Ю. Пащенко, І. М. Совгір); юридична освіта (В. А. Власіхін, У. Гордон, В. В. Захаров, Я. В. Карнаков, А. І. Кук, А. Ліон-Кан, Ш. Мейер, П. Ф. Нікулін, А. Сіберт, М. Тамайо-Калабресе); клінічна освіта майбутніх правників (О. В. Байков, К. Браун, Р. Є. Гентош, А. Б. Гутніков, П. А. Джой, О. М. Доброхотова, П. Дуглас, М. В. Дулеба, С. І. Молібог, Д. Г. Павленко, О. М. Рекош, Дж. Франк, Ф. Шрег); формування професійних навичок юриста (В. А. Єлов); професійна спрямованість студентів-юристів (В. А. Полянська); формування професійної правосвідомості (О. В. Землянська, О. В. Кобець, П. В. Макушев, М. Я. Соколов); становлення професійної Я-концепції майбутніх юристів (Р. В. Каламаж); формування професійної правової культури керівників і працівників органів внутрішніх справ (В. О. Безбородий, І. П. Зеленко, П. В. Макушев, М. К. Подберезький) та юристів (С. С. Сливка); формування економічної культури (В. С. Рижиков); розвиток професійно значущих якостей юриста (А. М. Бражнікова, В. Л. Васильєв, М. І. Єнікієв, А. Е. Жалінський, М. О. Калашніков, М. М. Сілкін); підготовка курсантів навчальних закладів МВС до професійних дій у нетипових ситуаціях оперативно-службової діяльності (О. М. Корнев, С. Х. Яворський) та екстремальних умовах (В. Г. Андрюсюк); виховна робота у закладах освіти МВС (С. М. Легуша, В. В. Серебряк, М. Й. Штангрет, С. М. Яровий); формування комунікативних якостей (С. М. Богдан, І. О. Шинкаренко), конфліктної (І. В. Ващенко) та професійної компетентності працівників органів внутрішніх справ (О. С. Тубарева); формування соціально-професійної зрілості курсантів вищих навчальних закладів МВС (Г. Х. Яворська); формування позитивного іміджу працівника міліції (І. В. Воробйова); професійно-психологічна підготовка працівників органів та підрозділів внутрішніх справ (В. О. Лефтеров, Л. І. Мороз); управління в органах внутрішніх справ (О. М. Бандурка, В. І. Барко, С. П. Бочарова, О. В. Землянська) та ін.

**Мета статті** – розкриття психологічних механізмів суб'єктогенези людини на етапі професійного навчання у вищому навчальному закладі і розробка на цьому ґрунті психологічної концепції формування майбутнього фахівця як суб'єкта правничої діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Природній зв'язок людини з її діяльністю виражається через поняття «суб'єкт». Закладене у філософсько-психологічній концепції С. Л. Рубінштейна, поняття суб'єкта стало наріжним у психологічній науці, поклато початок суб'єктному підходу, за якого суб'єкт проявляється, твориться і визначається у своїх діяннях й актах творчої самодіяльності, виступає свідомим творцем здійснюваної діяльності, відповідальним за власну активність, що проявляється у його відносинах зі світом та іншими людьми, тобто як суб'єкт життя, що виступає у якості ідеалу або найвищого рівня розвитку людини. Формування суб'єкта діяльності визначається С. Л. Рубінштейном як процес якісного перетворення психічних й особистісних властивостей людини, включених у діяльність і забезпечуючих її здійснення, відповідно до вимог діяльності і критеріїв самої особистості [7].

Концепція С.Л. Рубінштейна знайшла своє відображення у різноманітних теоретико-методологічних підходах: суб'єктно-генетичному, суб'єктно-особистісному, суб'єктно-діяльнісному, діяльнісному, системному, системо-мислєдіяльнісному, освітньо-просторовому, задачному, компетентнісному, породжуючи певні категоріальні визначення поняття суб'єкта [7].

Прослідковуючи різні стадії онтогенетичного руху суб'єкта, представники суб'єктно-генетичного підходу (В. Т. Кудрявцев, С. Д. Максименко, В. В. Селіванов, О. О. Сергієнко, В. О. Татенко, Г. К. Уразалієва) вводять поняття суб'єкта психічної активності та життєвого циклу суб'єкта.

Представники суб'єктно-особистісного підходу, розглядаючи суб'єкт як модус існування особистості (К. В. Карпінський, С. Д. Максименко), вводять поняття: суб'єкта регуляції власної активності (М. Й. Борішевський), суб'єкта життєздійснення (А. В. Брушлінський, С. Д. Максименко, Т. М. Титаренко), суб'єкта психічного життя (Г. С. Костюк).

Представники діяльнісного (Л. І. Анциферова, О. М. Леонтєв, В. А. Роменець, В. М. Сагатовський, В. Д. Шадріков) та суб'єктнодіяльнісного підходів (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, С. Л. Рубінштейн) послуговуються поняттям суб'єкта діяльності, у т.ч. професійної.

З позицій системного підходу (Б. Ф. Ломов, П. Є. Решетніков) суб'єкт виступає одним із рівнів розвитку людини і формою організації його системних властивостей. При включенні у діяльність людина проявляється як суб'єкт, реалізуючи функції самореалізації, об'єктивізації, саморозвитку.

Представники системо-мислєдїяльнїсного пїдходу (Ю. В. Громико, Ю. М. Швалб, Г. П. Щєдровицький) у науковому обїгу використовують поняття суб'єкта колективної мислєдїяльностї та суб'єкта соціального проектування.

З точки зору освітньо-просторового пїдходу (О. Я. Данилюк, Ф. Г. Івлева, Т. В. Ткач) людина постає суб'єктом культури, історичного процесу, власної життєтворчостї.

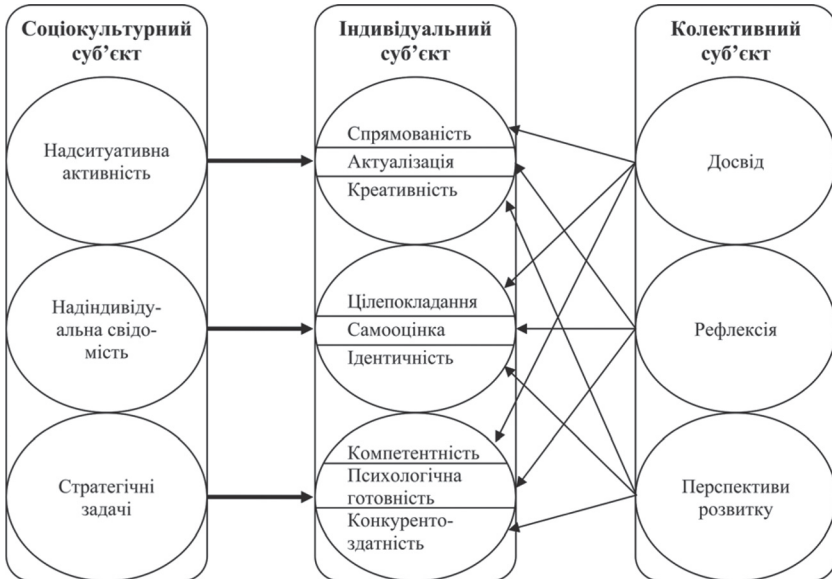
У задачному пїдходї (Г. О. Балл, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконїн, В. О. Моляко, В. В. Рєпкін, М. М. Сїлкін, Ю. М. Швалб) використовуються поняття суб'єкта самозмїнювання.

Представники компетентнїсного пїдходу (А. О. Деркач, Е. Ф. Зеєр, А. К. Маркова, О. М. Новїков, А. П. Павлїченко, А. М. Павлова, Дж. Равен, Н. О. Садовнїкова, Ю. Г. Татур, Ю. М. Швалб) послуговуються поняттям суб'єкта саморозвитку.

Інтегруючи зазначенї теоретико-методологїчні пїдходи, ми трактуємо поняття *суб'єкта як автора діяльностї*, здатного до самотворення та саморозвитку у діяльностї, а також творення культури, суспїльства, цивїлізацїї. З огляду на це, суб'єкт є системою, яку утворюють три нерозривнї взаємопов'язанї пїдсистеми: соціокультурний суб'єкт, колективний суб'єкт, індивідуальний суб'єкт. Кожна пїдсистема має власнї форми прояву. Так, формами прояву соціокультурного суб'єкта є: надситуативна активнїсть, надїндивідуальна свїдомїсть, стратегїчні задачї; колективного суб'єкта – досвїд, рефлексїя, перспективи. Пїдсистема «їндивідуальний суб'єкт» виступає центратором системи, їнтегруючи у собї форми прояву двох їнших пїдсистем. При їнтеграцїї форм прояву соціокультурного і колективного суб'єктїв отримуємо параметри їндивідуального суб'єкта: спрямованїсть, актуалїзацїя, креативнїсть, цїлепокладання, самооцїнка, їдентичнїсть, компетентнїсть, психологїчна готовнїсть, конкурентоздатнїсть (рис. 1).

Формування суб'єкта професїйної діяльностї вїдбувається на стадїї особистїсної суб'єктностї (за В. В. Сєлівановим), для якої характернї: розвиток базових соціогенних потенцїй, розквіт психїчних функцїй, досягнення акме психїчної активностї та внутрїшньої визначеностї, цїльностї. Проте процес формування майбутнього фахївця як суб'єкта професїйної діяльностї – не

рівномірний, нестійкий, відбувається стрибками, кризово насичений. Гармонійне протікання процесу формування суб'єктності під час навчання у вищому навчальному закладі можливе за умови оптимізації освітнього простору вишу, забезпечення якості вітчизняної освіти та ставлення до розвитку особистості професіонала як найвищої цінності суспільства.



*Рис. 1. Форми прояву суб'єктності у сфері діяльності*

Особливостями професійної суб'єктогенези у юнацькому віці є: адаптація до умов навчання у вищому навчальному закладі, формування особистісної готовності до здійснення навчально-професійної діяльності, формування соціокультурних запитів та інтересів, поглиблення інтересів у напрямку спеціалізації, переоцінка життєвих цінностей, планів, перспектив, становлення професійної ідентичності, формування психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності, кар'єрних експектацій, сценаріїв життєздійснення, побудова траєкторії професійного розвитку.

Формування в індивіда здатності бути суб'єктом професійної діяльності відкриває перед ним можливість розвивати цивілізаційну культуру та професійну спільноту у процесі власної самореалізації та професіогенези.

Прояви ентропійних процесів у суспільному житті в Україні, відчуження особистості від держави актуалізують дослі-

дження професійної сфери правничої діяльності (В. В. Бедь, А. М. Бражнікова, В. Л. Васильєв, А. Б. Венгеров, С. Д. Гусарєв, В. Ф. Єнгаличев, М. І. Єнікієв, А. Т. Іваніцький, В. А. Полянська, О. Ф. Скакун, В. М. Синьов, Г. Г. Шиханцов), проте у наявних дослідженнях не представлено інтегративного цілісного уявлення про психологічні аспекти та психологічну структуру правничої діяльності.

Правнича діяльність розглядається нами як організаційна форма соціальних взаємодій, які вибудовуються на підставі культурно-правових норм, що репрезентують ідеальну модель суспільних відносин. Під впливом культурно-правових норм формується правосвідомість учасників соціальної взаємодії. Сформована правосвідомість стає механізмом управління соціальними взаємодіями та гарантом правопорядку. Соціальні взаємодії, у яких реалізуються правові норми, створюють правовий контекст життєдіяльності людини, наділяючи її правосуб'єктністю.

Для характеристики психологічної структури правничої діяльності нами використані такі категорії: норми, свідомість, інститути й інституції, суб'єкт, об'єкт, предмет діяльності, функції та задачі діяльності, нужди, потреби, мотиви, цілі, засоби, методи здійснення діяльності, продукт та результат діяльності, котрі співвідносяться між собою як системні утворення з різних рівнів системи понятійних рядів [3].

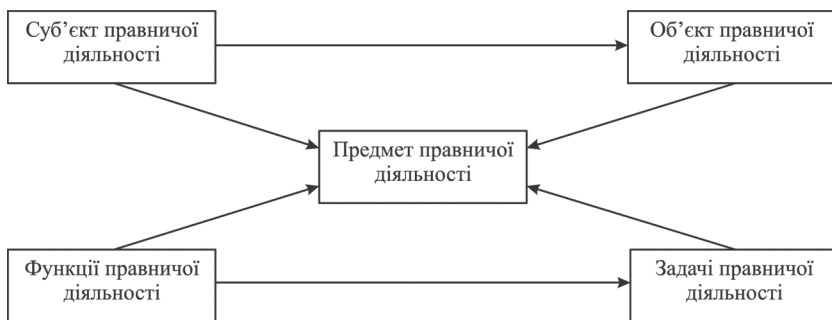
Психологічна структура правничої діяльності складається з трьох блоків:

- *I блок* – соціокультурного призначення (рис. 2);
- *II блок* – загальної структури правничої діяльності (рис. 3);
- *III блок* – функціонування правничої діяльності (рис. 4).

У I блоці – соціокультурного призначення – правнича діяльність розглядається нами як системоутворюючий чинник правової системи. Місія правничої діяльності – регулювання соціальних відносин – відображається в ідеалізованій моделі правовідносин, підґрунтям якої є культурно-правові норми. Ядром ідеалізованої моделі є правосвідомість професійна і буденна. Професійна правосвідомість характеризується експертним рівнем правових знань, духовно-моральним правовим імперативом, високим рівнем соціонормативної саморегуляції та морально-правової відповідальності. Буденна правосвідомість слугує праворозумінню та соціонормативній саморегуляції у соціально-правовій поведінці громадян, спричиняючи їх морально-правову відповідальність перед державою.



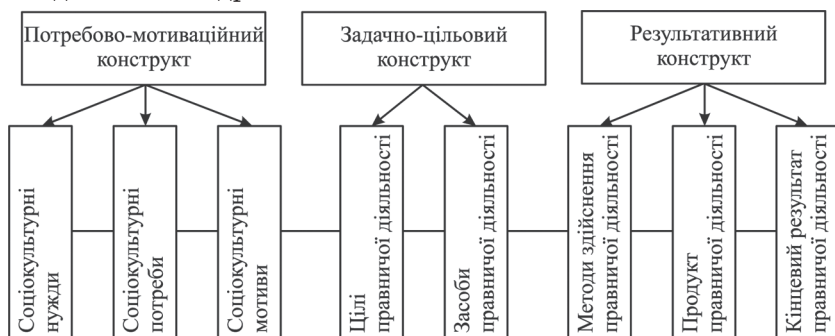
**Рис. 2. Соціокультурне призначення правничої діяльності**



**Рис. 3. Загальна структура правничої діяльності**

II блок психологічної структури правничої діяльності відображає загальну структуру правничої діяльності: суб'єкт, об'єкт, предмет, функції, задачі правничої діяльності. Ці структурні елементи характерні для будь-якого виду діяльності, проте

змістова наповнюваність цих елементів у різних видах професійної діяльності відрізняється між собою.



**Рис. 4. Функціонування правничої діяльності**

Оскільки правнича діяльність розглядається нами як соціальне явище динамічного походження, то III блок моделі представляє функціонування правничої діяльності, яке включає три конструкти: потребово-мотиваційний, задачно-цільовий, результативний. Виділення структурних елементів правничої діяльності дозволяє стверджувати існування її системи та внутрішніх взаємообумовлених зв'язків між ними, котрі визначають порядок здійснення, спрямованість, спроможність та результативність (продуктивність) цього виду професійної діяльності.

Суб'єкт правничої діяльності є ключовим структурним елементом представленої моделі, оскільки діяльність неможлива без суб'єкта. Суб'єкт правничої діяльності має певні соціально-психологічні особливості, а саме: нормативність професійної поведінки, гуманізм, зорієнтованість на верховенство права, експертний рівень правничих знань, високий рівень правосвідомості та правової культури, відповідальність, конфліктостійкість, стресостійкість, соціонормативну саморегуляцію, креативність, публічність, толерантність, комунікабельність, рефлексивність.

Правнича діяльність як соціокультурна практика зорієнтована на побудову громадянського суспільства у державі, що зумовлює необхідність формування нового корпусу правників як суб'єктів професійної діяльності, відповідно до її психологічної структури, що віддзеркалюється у соціально-психологічних особливостях її суб'єкта.

Зважаючи на системність досліджуваного феномена, нами використано комплекс діагностичних процедур, спрямованих на: вимірювання швидкості актуалізації інформації, рівня рефлексивності, рівня мотивації активності особистості у системі



правових норм держави; дослідження самооцінки, креативності, перцептивно-інтерактивної компетентності, комунікативної толерантності, інтерактивного контролю; вивчення профідентичності на основі особистих професійних планів; визначення рівня конфліктостійкості, стресостійкості та соціальної адаптації, особистісної конкурентоздатності, спрямованості особистості, здатності самоуправління, потреби в активності.

На основі моделі суб'єкта професійної діяльності (див. рис. 1) та соціально-психологічних особливостей суб'єкта правничої діяльності нами виокремлено 13 емпіричних показників (табл. 1), що стали підставою для визначення рівня суб'єктності майбутніх правників (табл. 2) та комплексу діагностичних процедур.

У ході дослідження виявлено, що атрибути суб'єктності мають певну динаміку залежно від етапу учбово-професійної діяльності. Кількісний аналіз отриманих даних став підґрунтям їх якісної інтерпретації щодо ступеня виразності основних емпіричних референтів суб'єктності у процесі професійної підготовки під час навчання у вищому навчальному закладі. Якісний аналіз загального відсоткового розподілу свідчить, що у процесі навчально-професійної діяльності майбутніх правників відбувається поступове зростання трьох показників суб'єктності (на рівні тенденції): актуалізації, самооцінки, компетентності (табл. 1).

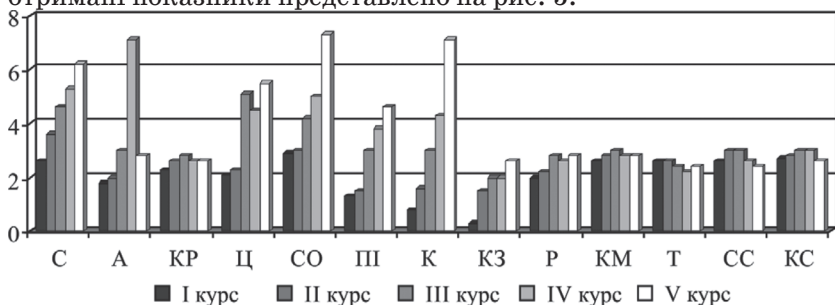
*Таблиця 1*

**Динаміка показників суб'єктності майбутніх правників залежно від етапу навчально-професійної діяльності (в балах)**

Показники суб'єктності	Етапи навчально-професійної діяльності				
	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс
1	2	3	4	5	6
Спрямованість	2,6	2,6	4,6	5,3	6,2
Актуалізація	1,8	2,0	3,0	7,1	2,8
Креативність	2,23	2,58	2,68	2,48	2,45
Цілепокладання	2,1	2,3	5,1	4,5	5,5
Самооцінка	2,9	3,0	4,2	5,0	7,3
Професійна ідентичність	1,3	1,5	3,0	3,8	4,6
Компетентність	0,8	1,6	3,0	4,3	7,1
Конкурентоздатність	0,3	1,5	2,0	2,0	2,6
Рефлексивність	2,0	2,2	2,8	2,6	2,8

Комунікабельність	2,6	2,8	3,0	2,8	2,8
Толерантність	2,3	2,32	2,0	2,14	2,1
Стресостійкість	2,64	3,08	3,04	2,61	2,43
Конфліктостійкість	2,71	2,83	3,06	3,08	2,69
Середній бал за всіма показниками	1,82	2,33	3,19	3,67	3,95

Виявлено, що майбутнім правникам на етапі навчально-професійної діяльності властиві: високий рівень сформованості актуалізації на IV курсі навчання, самооцінки та компетентності – на V курсі навчання у вищому навчальному закладі; середній рівень – за показниками спрямованості (IV, V курси), цілепокладання (III, V курси); низький рівень – за показниками спрямованості (I, II курси), актуалізації (I–III курси), креативності (I–V курси), цілепокладання (I, II курси), самооцінки (I, II курси), профідентичності (I–III курси), компетентності (I–III курси), конкурентоздатності (I–V курси), рефлексивності (I–V курси), комунікабельності (I–V курси), толерантності (I–V курси), стресо- та конфліктостійкості (I–V курси). Наочно отримані показники представлено на рис. 5.



**Рис. 5. Динаміка показників суб'єктності майбутніх правників залежно від етапу учбово-професійної діяльності**

Індивідуальні прояви показників суб'єктності дозволили визначити рівні суб'єктності майбутніх правників: високий, середній та низький (табл. 2).

Показниками високого рівня суб'єктності майбутніх правників слугували: спрямованість на задачу та взаємодію, прагнення до співробітництва, оволодіння новими навичками й уміннями, потяг до пізнання, наявність власної професійної позиції, зорієнтованість на результати правничої діяльності, здатність до швидкої актуалізації інформації, до швидкого і точного відслідковуван-

ня логічних зв'язків і закономірностей, наявність вербалізованих усвідомлених стратегій актуалізації, потреба і прагнення до творчої діяльності, швидкість, оригінальність і варіативність при вирішенні творчих задач, висування оригінальних гіпотез, наявність системи цілей, планування засобів їхнього досягнення, здатність до самоуправління та саморегуляції, ситуаційного аналізу, прогнозування, прийняття рішень та відповідальності за них, самоконтролю, високий ступінь усвідомленості і диференційованості самооцінки, виражена активна профідентичність, прагнення до самореалізації у професійній сфері, формування індивідуального стилю діяльності, неусвідомлена компетентність (Р. Ділтс), конкурентоздатність, висока рефлексивність, комунікабельність, толерантність, стресо- та конфліктостійкість.

Таблиця 2

**Динаміка зміни рівнів суб'єктності майбутніх правників залежно від етапу навчально-професійної діяльності (у %)**

Рівні суб'єктності	Етапи навчально-професійної діяльності				
	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс
Високий	5	7	12	17	24
Середній	17	29	26	48	50
Низький	78	64	62	35	26

Показниками *середнього рівня* суб'єктності майбутніх правників слугували: спрямованість на виконання професійних задач та на себе, домінування власної професійної позиції, прагнення до вдосконалення власної компетентності, до особистої переваги і престижу, домінування власних інтересів, здатність до визначення закономірностей, висування гіпотез, наявність цілей, планування засобів їхнього досягнення, здатність до саморегуляції, самоконтролю, адекватна самооцінка, виражена пасивна профідентичність, усвідомленість професійної діяльності, усвідомлена компетентність (Р. Ділтс), середня рефлексивність, комунікативність, орієнтація на компроміс, прагнення уникати конфлікту, опірність стресу.

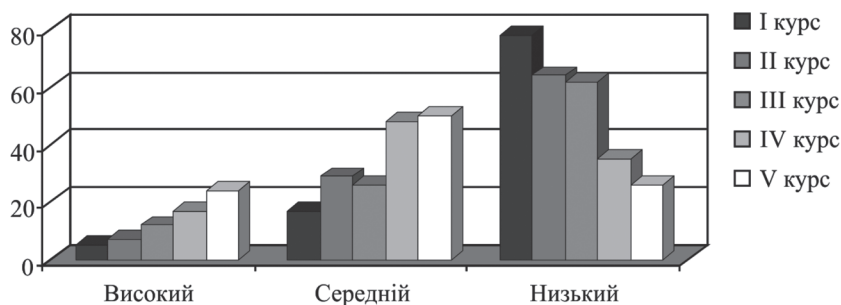
Показниками *низького рівня* суб'єктності майбутніх правників слугували: спрямованість на себе, переважання мотивів власного достатку, прагнення задовольнити насамперед власні домагання, егоцентрична позиція, здатність до визначення загального, відсутність здатності до саморегуляції, самоконтролю, несформованість образу професії, відсутність антиципаційних уявлень про власну професійну діяльність, занижена самооцінка, усвідомлена некомпетентність (Р. Ділтс), низька рефлексив-

ність, відсутність комунікативних здатностей, виражена конфліктність, відсутність стресостійкості.

Виявлено, що для майбутніх правників на етапі навчально-професійної діяльності властиві: високий рівень суб'єктності – 5% першокурсників, 7% другокурсників, 12% третьокурсників, 17% четвертокурсників, 24% п'ятикурсників; середній – 17% першокурсників, 29% другокурсників, 26% третьокурсників, 48% четвертокурсників, 50% п'ятикурсників; низький – 78% першокурсників, 64% другокурсників, 62% третьокурсників, 35% четвертокурсників, 26% п'ятикурсників. Наочно динаміку зміни рівнів суб'єктності майбутніх правників залежно від етапу навчально-професійної діяльності представлено на рис. 6.

У процесі констатувального етапу дослідження визначено рівень сформованості суб'єктності майбутніх правників залежно від етапу учбово-професійної діяльності. Отримані дані дозволили сформувати експериментальні та контрольні групи для подальшого проведення дослідження та визначити зміст формульованого експерименту.

Сформульована нами концепція суб'єктогенези майбутнього правника розглядає становлення суб'єктності студента-юриста у вищому навчальному закладі як результат запровадження суб'єктно-просторової парадигми організації професійної підготовки. Специфіка суб'єктно-просторової парадигми організації професійної підготовки у вищому навчальному закладі полягає у:



**Рис. 6. Динаміка зміни рівнів суб'єктності майбутніх правників залежно від етапу навчально-професійної діяльності**

1) поєднанні індивідуальної та колективної діяльності щодо проектування культуровідповідного освітнього простору вищого навчального закладу, зміни його соціальної інфраструктури;

2) спрямованості процесу професійної підготовки на самозміну суб'єкта, вироблення ним активної соціальної позиції, її логіки та методології;

3) інтеграції суб'єктного і просторового підходів, що обумовлює низку специфічних рис організації професійної підготовки у вищому навчальному закладі: культуровідповідність, безперервність, системність, синхронізацію, конструкціоналізм, єдність інтеграції та диференціації, антропоцентризму, інтенції студента на вибір руху траєкторій в освітньому просторі;

4) основним механізмом організації професійної підготовки виступає психолого-діяльнісне проектування.

Виходячи з фундаментальної ідеї проектування освітнього простору вищого навчального закладу, котра полягає у формуванні конфігурації інтересів, потреб, бажань суб'єктів освіти (Т. В. Ткач), наголошується на поліструктурованості та різноінституціоналізованості освітнього простору, змінюванні соціальної інфраструктури, включенні у неї таких інституціональних утворень, як студентське самоврядування, професійно зорієнтовані громадські організації, психологічна служба, кадрова агенція тощо.

Базовими принципами психолого-діялісного проектування культуровідповідного освітнього простору нами визначено: інтенцію на саморозвиток та самозростання людини як суб'єкта життєздійснення, формування здатності вирішувати професійні задачі, включення студентів у процес побудови і розвитку самої освітньої системи, детальну розробку цілей професійної підготовки і ресурсного забезпечення їхнього досягнення, впровадження інноваційних технологій розвитку суб'єктності, створення системи психологічного супроводу навчально-професійної діяльності, недиз'юнктивність процесу проектування, інваріативність, гнучкість та відкритість освітнього середовища, екологічність освітньої взаємодії, можливість безперервного «занурення» студентів у професійний контекст майбутньої правничої діяльності.

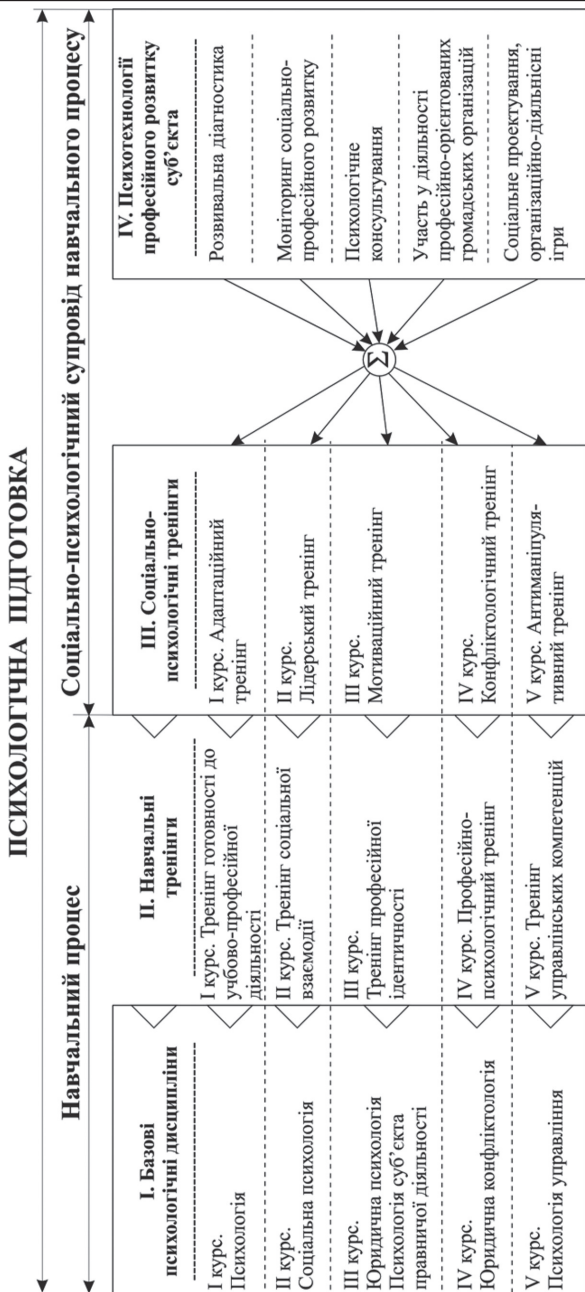
Результатом психолого-діялісного проектування є модель формування суб'єктності майбутнього правника. Представлена на рис. 7 модель включає у себе базові психологічні дисципліни, навчальні та соціально-психологічні тренінги, психотехнології професійного розвитку суб'єкта. Базові психологічні дисципліни та тренінги освоюються студентами на певних рівнях (курсах) професійної підготовки, яку супроводжують психотехнології професійного розвитку суб'єкта, що сприяють становленню повноцінної суб'єктності студентів, спонукають до реалізації ними

особистісного потенціалу, самовдосконалення, самоактуалізації. Вказані компоненти є взаємодоповнювальними, що забезпечує комплексність і цілісність процесу формування суб'єктності майбутніх правників, їх самозміну та саморозвиток. Реалізація означеної моделі передбачає насамперед формування психологічної структури правничої діяльності, оволодіння психотехнологіями фахової діяльності, створення умов для самореалізації суб'єкта у майбутній професійній діяльності через перетворення зовнішніх впливів у професійно-сміслові конструкти, відповідно до логіки психічного розвитку власне суб'єкта. Зусилля студентів спрямовуються на усвідомлену і цільову самозміну, побудову нових моделей життєздійснення, що є результатом вирішення навчальних завдань, які інтегрують професійне навчання та професійну діяльність.

Психологічними умовами реалізації авторської моделі визначено: відтворення в навчально-професійній діяльності психологічної структури правничої діяльності; побудову освітнього процесу з урахуванням якісних характеристик системи; відображення у системі освітніх задач загальної архітекτονіки учбово-професійної діяльності; створення системи освітніх форм і технологій; набуття базових компетентностей; освоєння психологічних технологій правничої діяльності [3].

**Висновки.** Здійснене теоретико-експериментальне дослідження психологічних засад формування майбутнього фахівця як суб'єкта правничої діяльності дозволяє зробити наступні висновки.

1. На підставі аналізу основних теоретико-методологічних підходів до дослідження суб'єктогенези людини поняття суб'єкта діяльності трактується нами як система, що включає у себе три нерозривні взаємопов'язані підсистеми: соціокультурний суб'єкт, колективний суб'єкт, індивідуальний суб'єкт. Кожна підсистема має власні форми прояву. Формами прояву соціокультурного суб'єкта є: надситуативна активність, надіндивідуальна свідомість, стратегічні задачі; колективного суб'єкта – досвід, рефлексія, перспективи. Підсистема «індивідуальний суб'єкт» виступає центратором системи «суб'єкт професійної діяльності», інтегруючи у собі форми прояву двох інших підсистем. При інтеграції форм прояву соціокультурного і колективного суб'єктів отримуємо параметри індивідуального суб'єкта: спрямованість, актуалізація, креативність, цілепокладання, самооцінка, ідентичність, компетентність, психологічна готовність, конкурентоздатність.



**Рис. 7. Психолого-педагогічна модель формування суб'єктності майбутнього правника в умовах вищого навчального закладу**



2. Правнича діяльність розглядається нами як організаційна форма соціальних взаємодій, які вибудовуються на підставі культурно-правових норм, що репрезентують модель суспільних відносин. Під впливом культурно-правових норм формується правосвідомість учасників соціальної взаємодії. Сформована правосвідомість стає механізмом управління соціальними взаємодіями та гарантом правопорядку. Соціальні взаємодії, у яких реалізуються правові норми, створюють правовий контекст життєдіяльності людини, наділяючи її правосуб'єктністю.

Суб'єкт правничої діяльності є стрижневим структурним елементом правничої діяльності, що має певні соціально-психологічні особливості: нормативність професійної поведінки, зорієнтованість на верховенство права, експертний рівень правничих знань, високий рівень правосвідомості та правової культури, відповідальність, рефлексивність.

3. У ході дослідження виявлено, що атрибути суб'єктності мають певну динаміку залежно від етапу навчально-професійної діяльності. Кількісний аналіз отриманих даних став підґрунтям їх якісної інтерпретації щодо ступеня виразності основних емпіричних референтів суб'єктності у процесі професійної підготовки під час навчання у вищому навчальному закладі. Якісний аналіз загального відсоткового розподілу свідчить, що у процесі навчально-професійної діяльності майбутніх правників відбувається поступове зростання трьох показників суб'єктності (на рівні тенденції): актуалізації, самооцінки, компетентності та становлення рівня їх суб'єктності.

Індивідуальні прояви показників суб'єктності дозволили визначити рівні суб'єктності майбутніх правників: високий, середній та низький.

4. Концепція суб'єктогенези майбутнього правника розглядає становлення суб'єктності студента-юриста у вищому навчальному закладі як результат запровадження суб'єктно-просторової парадигми організації професійної підготовки, специфіка якої полягає в інтеграції суб'єктного і просторового підходів, поєднанні індивідуальної і колективної діяльності, спрямованості на самозміну суб'єкта, вироблення ним активної соціальної позиції, її логіки та методології.

**Перспектива досліджень** полягає у розробці теоретико-методологічних засад розвитку суб'єктності правників у процесі професійної діяльності за фахом, дослідженні суб'єктності правників, виділенні показників, критеріїв і якостей професійної суб'єктності, побудові цілісного уявлення про суб'єктогенезу

правників, визначенні психологічних механізмів й умов розвитку професійної суб'єктності спеціалістів-юристів.

### **Список використаних джерел**

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта в изменяющемся обществе / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1996. – №6. – С. 30-41.
2. Євдокимова Н. О. Проблеми професіогенезу в юнацькому віці / Н. О. Євдокимова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 5. – Миколаїв : МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2010. – С. 331–335. – (Серія «Психологічні науки»).
3. Євдокимова Н. О. Психологічна структура правничої діяльності / Н. О. Євдокимова // Актуальні проблеми психології : Екологічна психологія : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. – Т. 7. – Вип. 24. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 88–97.
4. Євдокимова Н. О. Шляхи реформування професійної правничої діяльності під час навчання у ВНЗ / Н. О. Євдокимова // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. – (Серія «Психологія»). – Харків : ХНПУ, 2007. – С. 5–14.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
6. Максименко С.Д. Саморозвиток суб'єкта навчальної діяльності // С.Д. Максименко // Психолог. – 2004. – Лют. (№5). – С. 2-5.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1972. – 423 с.
8. Сергиенко Е.А. Природа субъекта: онтогенетический аспект / Е.А. Сергиенко // Проблема субъекта в психологической науке. – М., 2000. – С. 184-203.
9. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю.М. Швалб. – К.: Миллениум, 2003. – 152 с.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Brushlynskyj A.V. Psyhologyja sub'jekta v yzmenjajushhemsja obshhestve / A.V. Brushlynskyj // Psyhologycheskyj zhurnal. – 1996. – №6. – S. 30-41.
2. Jevdokymova N. O. Problemy profesiog'enezu v junac'komu vici / N. O. Jevdokymova // Naukovyj visnyk Mykolai'vs'kogo

- derzhavnogo universytetu imeni V. O. Suhomlyns'kogo : zbirnyk naukovykh prac' / za red. S.D. Maksymenka, N.O. Jevdokymovoi'. – T. 2. – Vyp. 5. – Mykolai'v : MDU imeni V. O. Suhomlyns'kogo, 2010. – S. 331–335. – (Serija «Psychologichni nauky»).
3. Jevdokymova N. O. Psychologichna struktura pravnychoi' dijal'nosti / N. O. Jevdokymova // Aktual'ni problemy psihologii' : Ekologichna psihologija : zbirnyk naukovykh prac' / za red. S. D. Maksymenka. – T. 7. – Vyp. 24. – Zhytomyr : Vydvo ZhDU im. I. Franka, 2010. – S. 88–97.
  4. Jevdokymova N. O. Shljahy reformuvannja profesijnoi' pravnychoi' dijal'nosti pid chas navchannja u VNZ / N. O. Jevdokymova // Visnyk Harkivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universytetu im. G. S. Skovorody. – (Serija «Psychologija»). – Harkiv : HNPU, 2007. – S. 5–14.
  5. Kostjuk G.S. Navchal'no-vyhovnyj proces i psihichnyj rozvytok osobystosti / G.S. Kostjuk. – K.: Rad. shkola, 1989. – 608 s.
  6. Maksymenko S.D. Samorozvytok sub'jekta navchal'noi' dijal'nosti // S.D. Maksymenko // Psycholog. – 2004. – Ljut. (№5). – S. 2-5.
  7. Rubynshtejn S.L. Problemy obshhej psihologyy / S.L. Rubynshtejn. – M.: Nauka, 1972. – 423 s.
  8. Sergyenko E.A. Pryroda sub'jekta: ontogenetycheskyj aspekt / E.A. Sergyenko // Problema sub'jekta v psihologycheskoj nauke. – M., 2000. – S. 184-203.
  9. Shvalb Ju.M. Celepolagajushhee soznanye (psihologycheskye modely y yssledovanyja) / Ju.M. Shvalb. – K.: Myllyenyum, 2003. – 152 s

**N.O. Jevdokymova. Conceptual approaches to the future specialist's formation as the subject of legal activity.** The author presents the issues in focus of legal activity subject formation. The thesis enriches and elaborates theoretical understanding of legal activity psychological structure and social-psychological peculiarities of its subject, conceptual specificity of subjectivity formation in the process of professional training at higher educational institution. The concept of the genesis of the subject was developed for the future lawyer. The formation of law-student's subjectivity at higher educational institution is considered as the result of introduction of subject-dimensional paradigm of professional training organization which involves the formation of students' study educational area being culturally appropriate, psychological and pedagogical projection of which displays all levels of public legal awareness and activity. A model of subjectivity of a future lawyer in a higher educational institution was created, on the base of

which there has been developed and tested technology of the future lawyers' subjectivity in the process of acquiring basic psychological knowledge, development of vocational and psychological competencies and learning basic psychological technologies legal activities. The psychological determinants of future lawyer's subjectivity formation at higher educational institution are: the reproduction of legal activity psychological structure in teaching-professional activity; the educational process construction including qualitative characteristics of the system; the reflection of educational and professional activity in the system of educational tasks of general architecture; the creation of educational forms and technologies system; the acquisition of basic competencies; the learning of legal activity psychological technologies.

**Key words:** educational training, organization and activity game, educational field, psychological service, psychological technologies of legal activity, subject, technology, educational and professional activity, educational aim.

*Отримано: 16.12.2013 р.*

**УДК 159.923+159.92**

*О.Б. Єгорова, Г.С. Кизим, Т.С. Фесенко*

## **Прояв духовного потенціалу та негативних емоційних станів старшокласників**

**О.Б.Єгорова, Г.С.Кизим, Т.С.Фесенко. Прояв духовного потенціалу та негативних емоційних станів старшокласників.** У статті розглянуто основні підходи й визначення духовності, духовного потенціалу та негативних емоційних станів, що існують у сучасній науці. Здійснено аналіз психологічних теорій з вивчення даних феноменів. Проведено дослідження особливостей прояву духовного потенціалу та негативних емоційних станів в родинах школярів юнацького віку. Встановлено, що у юнаків з більш високим духовним потенціалом в сімейних ситуаціях найменше проявляються негативні емоційні стани (тривожність, конфліктність, почуття неповноцінності та ворожість). Для старшокласників з низьким рівнем духовного потенціалу негативні емоційні стани в родинах є більш типовими та спостерігаються частіше (в більшій мірі – почуття неповноцінності та ворожість в сімейних ситуаціях). Представлено перспективи подальшого дослідження.

**Ключові слова:** духовність, компоненти духовності, духовний потенціал, рівні духовного потенціалу, духовні цінності, негативні емоційні стани, психологічні теорії, особистість, школярі юнацького віку.

**Е.Б.Егорова, А.С.Кизим, Т.С.Фесенко. Проявление духовного потенциала и негативных эмоциональных состояний старшеклассников.** В статье рассматриваются основные подходы и определения духовности, духовного потенциала и негативных эмоциональных состояний, существующие в современной науке. Проводится анализ психологических теорий, изучающих данные феномены. Проведено исследование особенностей проявления духовного потенциала и негативных эмоциональных состояний в семьях школьников юношеского возраста. Доказано, что у старшеклассников с более высоким духовным потенциалом в семейных ситуациях наименее проявляются негативные эмоциональные состояния (тревожность, конфликтность, чувство неполноценности и враждебность). Для старшеклассников с низким уровнем духовного потенциала негативные эмоциональные состояния в семьях являются более типичными и наблюдаются чаще (в большей мере – чувство неполноценности и враждебность в семейных ситуациях). Представлены перспективные пути дальнейшего исследования.

**Ключевые слова:** духовность, компоненты духовности, духовный потенциал, уровни духовного потенциала, духовные ценности, негативные эмоциональные состояния, психологические теории, личность, школьники юношеского возраста.

**Постановка проблеми.** В умовах економічної, соціальної, політичної кризи в українському суспільстві як ніколи гостро постає проблема виховання підростаючого покоління, формування його духовності.

У світовій психологічній (а також філософській) літературі термін «духовність» дотепер не отримав фіксованого визначення і трактується різними авторами по-різному [2; 4; 5; 7; 9; 11; 14; 15]. На основі аналізу робіт, в яких фігурує термін «духовність», починаючи із 90-х років минулого століття і до сьогодні, легко переконатися, що він чи не в більшості випадків виступає як синонім понять «одухотворення», «гуманізм», «пробудження духу»[9].

Духовне, на думку В.Франкла, – це те, що відрізняє людину від тварини, що притаманне лише їй, і тільки їй [14; с. 93].

Центральним, головним джерелом духовності, як вказує В. Шадриков, є усвідомлення себе та своїх стосунків з іншими людьми [15; с. 84].

За В.Москальцем, у психології остаточно утвердилась думка, що духовне життя дорослої людини значною мірою зумовлене досвідом дитинства, основою якого є особливості стосунків із

матір'ю. Якщо дитина була оточена справжньою любов'ю і турботою, то це є одним з фундаментальних позитивних впливів на психіку, що формують відкритість та довіру. Вони необхідні для почування власної неповторності, цінності, гідності, зародження здатності любити і піклуватися про інших. Все це є психічним підґрунтям духовності [6; с.168].

Розвиток духовності особистості в період юності є важливою проблемою. Характеристику юнацького періоду розвитку особистості як сенситивного періоду розвитку духовності підтверджує ряд наукових досліджень [2; 3; 4]. На думку О.Толстих [12], вікові якісні зміни в самосвідомості юнаків, з одного боку, зумовлюють зміну змісту і співвідношення основних структурних компонентів їх особистісної спрямованості та ставлення до дійсності. З другого, – постає необхідність самовизначення, саморозвитку та самовдосконалення. Розвиток духовності юнаків, що розглядається в контексті загального розвитку особистості в юнацькому періоді онтогенезу, постає провідним чинником, який визначає подальше становлення особистості [2; 3; 4; 7].

Емоційне благополуччя школяра, стабільність його поведінки залежать від того, яке місце він займає в колективі, й визначається стосунками з однолітками, батьками, вчителями. Порухення стосунків з оточуючими може викликати негативні емоційні стани [1; 10], що набуває особливої значущості в юнацькому віці [11].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор.** Як уже відзначалось, існують різні підходи щодо трактування поняття «духовність» та її похідних. Так, у «Психологічному тлумачному словнику найсучасніших термінів» (2009) подається поняття «*душевність*», під яким розуміють соціальну потребу жити і діяти «для інших». Душевність характеризується добрим ставленням людини до оточуючих людей, турботою, увагою, готовністю прийти на допомогу, розділити радість і горе; а також це вміння працювати уважно, зацікавлено, з любов'ю – «з душею» [10, с.60].

За визначенням О.Климишин, «*духовність*» є складна динамічна система смислових утворень особистості, репрезентованої етичним, естетичним, інтелектуальним та екзистенційним змістом процесів відображення і конструювання дійсності [2, с. 82].

Як вказує Е.Помиткін, *духовний потенціал* можна визначити як інтеграцію вольових якостей характеру та духовної спря-

мованості особистості, що сприяють визначенню перспективних напрямків подальшого духовного розвитку особистості [7, с.124].

Згідно з принципом формування свідомості, обґрунтованим О. Леонтьєвим, у процесі соціалізації людина засвоює ряд значень, які постають ідеальною, духовною формою кристалізації суспільного досвіду попередніх поколінь та є зафіксованими в формі понять, знань чи навіть у формі вмінь як узагальнені «образи дій» (цит. за [2]).

Відображення об'єктивної дійсності крізь призму добра і зла відбувається посередництвом *моральності* як одного з найважливіших *сміслових компонентів духовності*. Моральність виступає основним змістом духовності (В.Франкл), способом репрезентації духовного світу людини (С. Кримський). І.Кант, розглядаючи амбівалентність людської природи, яка належить двом світам – матеріальному та духовному, наголошував на тому, що саме «моральне Я» людини, притаманне душі, вічності, є доказом буття Бога в людині, доказом її духовності (цит. за [2]).

На думку Е.Фромма, любов – єдина продуктивна, правильна і розумна основа людських взаємин. У ній людина знаходить своє справжнє «Я», реалізує свою істинну природу. Прояв любові як вершини духовності передбачає збереження психологічної автономії особистості іншої людини, прийняття її такою, якою вона є, з усіма позитивами та негативами (В. Кравець), та бажання її вдосконалення в спосіб самопізнання та саморозвитку.

Отже, значення, що першочергово є відображенням дійсності незалежно від індивідуального, особистісного ставлення до неї людини (Б. Братусь), виступає семантичним Всесвітом (В.Налімов), яке, набуваючи змісту суб'єктною значимості, особистісних ставлень перетворюється в особистісний смисл. Сміслові утворення особистості є динамічними смисловими системами, вони несуть в собі об'єктивне відображення дійсності та емоційно-особистісне, афективне ставлення до неї, той сплав афекту та інтелекту, який є особистісним суб'єктивним смислом (Л. Виготський, Б.Братусь) [1; 6; 8; 14; 15].

У психологічному словнику під *психічним станом* розуміють поняття, використовуване для умовного виділення в психіці індивіда відносно статичного моменту [10, с.521]. І далі, автори В. Шапар та ін. розглядають психічні стани в патології (нав'язливі стани), в соціальній психології (паніка), в умовах стресу (бойова обстановка, іспит). Вдалим, на наш погляд, є виділення видів психічних станів в нормі, до яких відносять: 1) прояви уяви – мрії; 2) прояви мислення – сумніви; 3) прояви волі – рішучість,



розгубленість, зібраність; 4) прояви уваги – зосередженість, не-уважність; 5) прояви почуттів – настрої, афекти, ейфорія, тривога, фрустрація та ін. [10]

Як відмічається в роботі [1], В.Смирнов та А.Трохачов (1974) виділяють емоційні реакції та емоційні стани. Емоційні стани характеризуються більшою тривалістю [1, с.19]. Емоційні стани є емоційною складовою психічних станів, яка близька до емоційного тону (настрою). Емоційні стани проявляються в інтонації людини, паузах тощо. Розглядати емоції як стани в свій час пропонував М. Левітов (1964). Більшість психічних станів можна назвати емоційними станами. П. Симонов (1983) пропонує розглядати змішані емоційні стани, що виникають на базі двох співіснуючих потреб [1, с.73]. А ось С. Шехтер з колегами (1964) емоційні стани розглядають як результат взаємодії 2 компонентів: активації та висновків людини про причини її збудження на основі аналізу ситуації, в якій виникла емоція. Деякі автори пов'язують негативні емоції з активацією симпатичного відділу вегетативної нервової системи, а позитивні емоції – з активацією парасимпатичного відділу (П.Анохін, 1957; Л.Калюжний, 1964) [1, с.114-115]. Але П.Симонов (1970) підкреслює, що чисельні експериментальні факти (Р.Бартелт, 1956; Е.Гелхорн, 1964) вказують на участь обох відділів вегетативної нервової системи в реалізації як позитивних, так і негативних емоційних станів [1, с.115].

Проведений аналіз сучасних психологічних досліджень проблеми духовності, духовного потенціалу та емоційних станів засвідчує, що все ще відсутнє однозначне розуміння вказаних понять. Проблемним залишається також питання щодо прояву негативних емоційних станів у старшокласників з різними рівнями духовного потенціалу [1; 2; 6; 7; 8; 9; 10].

**Мета статті** – розкрити сутність духовності й духовного потенціалу та дослідити їх у юнаків, що проявляють негативні емоційні стани в сім'ї.

**Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Дослідження проводилось на базі загальноосвітніх шкіл м. Слов'янська та Слов'янського району Донецької області. Експериментальну вибірку склали випускники загальною кількістю 50 осіб, з яких 28 дівчат та 22 хлопця. Середній вік досліджуваних 15-16 років.

У ході дослідження нами вирішувались наступні *завдання*: дослідити негативні емоційні стани у старшокласників в родині; вивчити орієнтації особистості на духовні цінності в учнів старшого шкільного віку; вивчити духовний потенціал у школя-

рів; встановити відмінності у прояві духовного потенціалу в ранній юності.

Для реалізації поставлених завдань під час дослідження були застосовані наступні *психодіагностичні методи*: спостереження, бесіда, методи математичної статистики (t-критерій Ст'юдента). Також були підібрані спеціальні методики («Кінетичний рисунок сім'ї» Р.Бернса, С. Кауфмана, в модифікації Г.Хоменташка; методика «Здійснення бажань» Е.Помиткіна, методика «Духовний потенціал особистості» Е.Помиткіна), які є надійні та відповідають завданням експерименту.

Перед кожним завданням пропонувалась чітка інструкція. Використання перерахованих методик дозволило виявити нам кількісно та якісно такі показники: емоційні стани, духовні цінності, духовний потенціал тощо.

Методом підрахування середніх групових показників та t-критерію Ст'юдента були виявлені значущі розбіжності.

Так, за методикою «Духовний потенціал особистості» Е. Помиткіна, були виділені групи школярів.

З таблиці 1 видно, що досліджувані параметри мають певний розподіл.

**Таблиця 1**

**Рівневі показники духовного потенціалу старшокласників**

Група	Рівень духовного потенціалу	Відсотки
1	Високий	4
2	Середній	78
3	Низький	18

Так, найменше у старшокласників виражений високий рівень духовного потенціалу – це група 1 (4% від всієї вибірки) і, що характерно, до неї входять сільські випускники шкіл. Це учні з високим рівнем гуманістичних, естетичних, екологічних цінностей; вони здатні до самопізнання та самовдосконалення, а також це люди, які мають високий рівень самореалізації та відповідальності.

На другому місці група 3 (18%) з представниками міських шкіл (!), які мають низький рівень духовного потенціалу. Це проявляється у їхній байдужості до оточуючих та природи. Вони не дотримуються загальнолюдських принципів співіснування та не несуть відповідальності за стосунки.

Абсолютну більшість складає група 2 (78%); у групі є сільські та міські школярі з середнім рівнем духовного потенціалу. Це свідчить про їхню здатність реалізовувати себе у житті, спираючись на такі якості, як вірність, доброзичливість. Вони ма-

ють доброзичливі стосунки з людьми, справедливі з ними та проявляють до них повагу.

Також методика «*Духовний потенціал особистості*» показала, що спостерігається специфіка у прояві структури особистості в кожній групі старшокласників.

З таблиці 2 видно, що середній рівень у випускників групи 3 переважає за шкалою «спілкування» ( $X_{\text{сер.}} = 70,3 \%$ ,  $p < 0,05$ ); ці учні обирають собі надійних друзів, що вміють цінувати гармонію, красу та мистецтво.

А ось у старшокласників групи 1 («високодуховних») найбільше проявляється «характер» ( $p < 0,05$ ) та «психофізіологія» ( $p < 0,001$ ) – обидва показники середнього рівня, що вказує на прагнення жити за принципами загальнолюдського співіснування, прагнення до самопізнання, до самостійного завершення розпочатих справ; бажання використовувати природні методи самооздоровлення, враховувати особливості свого організму, темпераменту, фізично удосконалюватись, підтримувати гармонійні стосунки в родині, вести здоровий спосіб життя.

Таблиця 2

**Середні показники духовного потенціалу в структурі особистості юнаків**

Шкали	Середні показники в групах (у %)			t – критерій Ст'юдента	Значимість показників
	1	2	3		
Спілкування	35,7	39,2	<b>70,3</b>	3,110	$p < 0,05$
Спрямованість	<b>35,7</b>	28,2	22,2	3,132	$p < 0,05$
Характер	<b>57,1</b>	37,7	25,4	3,110	$p < 0,05$
Самосвідомість	<b>42,9</b>	34,4	22,2	8,000	$p < 0,001$
Досвід	<b>31,9</b>	28,6	19,0	3,376	$p < 0,001$
Інтелект	<b>35,7</b>	27,8	22,2	0,759	не значимо
Психофізіологія	<b>50,0</b>	29,7	20,6	17,001	$p < 0,001$

Також юнаки з високим рівнем духовності мають більш розвинені «самосвідомість» ( $X_{\text{сер.}} = 42,9 \%$ ,  $p < 0,001$ ), «спрямованість» ( $X_{\text{сер.}} = 35,7 \%$ ,  $p < 0,05$ ), «інтелект» ( $X_{\text{сер.}} = 35,7 \%$ , не значимо), що свідчить про тенденції до подолання своїх недоліків, реалізації своєї духовності, спостерігання за своїми думками; представники цієї групи точно знають, куди спрямовувати свої здібності та таланти щодо вибору професії, їм цікаво дізнаватися про життя видатних людей; а ще старшокласники бажають зна-

йти внутрішній сенс у багатьох подіях та явищах; намагаються виконувати роботу якнайкраще.

Показники за шкалою «досвід» сягають низького рівня, але також переважають у «високодуховних» школярів ( $X_{\text{сер.}} = 31,9 \%$ ,  $p < 0,001$ ). Отримані дані свідчать про те, що ці учні у вільний час читають книги, що допомагають у самопізнанні, їм цікаво дізнатися про життя видатних філософів та мудреців, які досягли високого рівня досконалості. Від зустрічі з людьми отримують задоволення, якщо їм потрібна їхня увага та піклування.

За методикою «Духовний потенціал особистості» Е. Помиткіна вивчались також орієнтації випускників на духовні цінності.

Цікавим для нас був той факт, що серед досліджуваних виявилися особи, відповіді яких можна оцінити, як відсутність прояву певного показника.

Так, у незначної частини хлопців відсутні естетичні та екологічні цінності, цінності пізнання й самопізнання та самореалізації. Можна стверджувати, що у дівчат (від 3,6% до 10,7%) відсутні цінності гуманістичні, естетичні, екологічні та цінності пізнання й самопізнання. Ці оптанти склали групу 3.

Як видно з таблиці 3, орієнтація на духовні цінності переважає в групі 1 ( $X_{\text{сер.}} = 54,1 \%$ ,  $p < 0,05$ ).

Окремо по кожній групі: у юнаків групи 3 (всі показники по групі низького рівня); групи 2 (показники в межах середнього або низького рівнів) та групи 1 (досліджувані параметри середнього та високого рівнів) переважають цінності самореалізації; для «високодуховних» осіб показник сягає високого рівня і складає  $X_{\text{сер.}} = 85,7 \%$  (не значимо).

**Таблиця 3**

**Середні показники орієнтації на духовні цінності школярів**

Шкали	Середні показники в групах, %			t – критерій Ст'юдента	Значимість показників
	1	2	3		
Гуманістичні	<b>64,3</b>	36,6	20,6	5,707	$p < 0,001$
Естетичні	<b>35,7</b>	26,4	17,5	1,000	не значимо
Екологічні	<b>50,0</b>	29,3	23,8	3,620	$p < 0,001$
Пізнання та самопізнання	<b>35,7</b>	24,9	23,8	0,636	не значимо
Самовдосконалення	<b>64,3</b>	31,1	19,0	4,359	$p < 0,001$
Самореалізація	<b>85,7</b>	38,5	33,3	0,968	не значимо
Відповідальність	<b>42,9</b>	37,0	30,2	0,127	не значимо

X <sub>сеп.</sub>	54,1	32,0	24,0	3,113	p<0,05
-------------------	------	------	------	-------	--------

Тобто школярі проявляють намагання визначити свою майбутню професію згідно з нахилами та здібностями, застосовувати свій потенціал в житті, здатні передбачати заздалегідь деякі події.

Також на підвищеному рівні в учнів групи 1 проявляються гуманістичні цінності та цінності самовдосконалення (p<0,001).

«Високодуховні» юнаки прагнуть зберегти природу (p<0,001), в міру відповідальні (не значимо), прагнуть до пізнання й самопізнання (не значимо) та до прекрасного (не значимо).

Для виявлення сформованості духовної ціннісної орієнтації особистості нами була використана методика «Здійснення бажань» Е. Помиткіна.

З таблиці 4 видно, що цінності, притаманні досліджуваним з різними рівнями духовного потенціалу, мають невеликі розбіжності.

Дані таблиці свідчать, що соціальні (не значимо) та індивідуальні (не значимо) цінності є більш пріоритетними для випускників групи 3 з низьким рівнем духовності. У юнаків із середнім рівнем духовного потенціалу переважають сімейні цінності (не значимо).

Таблиця 4

## Середні показники цінностей старшокласників

Шкали	Середні показники в групах, %			t – критерій Ст'юдента	Значимість показників
	1	2	3		
Індивідуальні	50,0	67,5	<b>70,3</b>	0,759	не значимо
Сімейні	<b>83,3</b>	68,4	59,3	1,320	не значимо
Соціальні	50,0	51,2	<b>63,0</b>	1,134	не значимо
Духовні	<b>83,3</b>	65,0	48,1	1,900	p<0,10

Для «високодуховних» учнів, у порівнянні з іншими, важливими цінностями є сімейні (не значимо) та духовні (p<0,10). Їм властиві такі цінності, як сімейний добробут, слухняні діти в сім'ї, вірність, доброзичливість, допомога потребуючим, гармонія з природою.

Також ми використовували методику «Кінетичний рисунок сім'ї», яка дозволила виявити негативні емоційні характеристики школярів в ситуації родинного спілкування.

Як показано в таблиці 5, у старшокласників групи 1 більш сприятлива сімейна ситуація (не значимо); але все ж бувають негативні емоційні стани в родині.

**Таблиця 5****Середні показники негативних емоційних станів юнаків**

Шкали	Середні показники в групах, %			t – критерій Ст'юдента	Значимість показників
	1	2	3		
Сприятлива ситуація в родині	<b>45,3</b>	41,7	33,6	1,000	не значимо
Тривожність	37,5	40,8	<b>44,9</b>	0,572	не значимо
Конфліктність	38,2	41,6	<b>43,8</b>	0,554	не значимо
Почуття неповноцінності	38,9	39,5	<b>62,5</b>	1,193	не значимо
Ворожість в сімейній ситуації	47,8	55,6	<b>75,0</b>	0,948	не значимо

При порівнянні інших результатів слід відмітити, що розподіл показників негативних емоційних станів по групах має певну закономірність – найнижчі показники спостерігаються в групі 1 (з високим рівнем духовного потенціалу), найбільші результати характерні для представників групи 3 (з низьким рівнем духовного потенціалу).

Так, у «високодуховних» юнаків в сімейних ситуаціях можуть виникати тривожність (не значимо), конфліктність (не значимо), почуття неповноцінності (не значимо) та ворожість (не значимо). При цьому найменше виражена тривожність, найбільше – ворожість в родині. Але всі показники в межах норми, й старшокласники самостійно долають свої негативні емоції.

У школярі з середнім рівнем духовного потенціалу всі показники є більш високі (не значимо). Здобуті дані розподілились таким чином: найменше в родині учні переживають почуття неповноцінності, в більшій мірі проявляється ворожість у сімейній ситуації (не значимо). Негативні емоційні стани цих досліджуваних також можна оцінити як адекватні, що притаманне більшості людей.

Для старшокласників з низьким рівнем духовного потенціалу негативні емоційні стани в родині є більш типовими та спостерігаються частіше (не значимо). При цьому в межах групи 3 найменше проявляється конфліктність ( $X_{\text{сер.}} = 43,8 \%$ , не значимо) та тривожність ( $X_{\text{сер.}} = 44,9 \%$ , не значимо), в більшій мірі – почуття неповноцінності ( $X_{\text{сер.}} = 62,5 \%$ , не значимо) та во-

рожість в сімейній ситуації ( $X_{\text{сер.}} = 75,0 \%$ , не значимо). Останні 2 показники вказують на необхідність проведення корекційно – профілактичної роботи з юнаками цієї групи. Той факт, що в усіх групах перевищують показники ворожості, може бути пов'язаний з ворожою картиною світу у школярів і потребує додаткового вивчення.

Не зважаючи на незначущі розбіжності здобутих показників, ми можемо стверджувати, що має місце тенденція: чим нижчий у юнаків рівень духовного потенціалу, тим більше проявляються у них негативні емоційні стани в сімейних ситуаціях.

Нами запропоновано психологічний тренінг [3; 4; 5; 7; 13] для розвитку духовності у старшокласників.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок в цьому напрямку.**

Аналізуючи вищесказане, можна відзначити, що:

- проблема особливостей прояву духовного потенціалу та негативних емоційних станів в учнів старшого шкільного віку є однією з актуальних на сучасному етапі;
- показники прояву тривожності, конфліктності, почуття неповноцінності та ворожості в сімейній ситуації переважають у школярів з низьким рівнем духовного потенціалу, що дає можливість змінити акценти у навчально-виховній роботі в майбутньому;
- вивчення взаємозв'язку духовного потенціалу з іншими характеристиками родини є перспективою нашого дослідження.

#### **Список використаних джерел**

1. Ильин Е.П. Эмоциональное реагирование как психофизиологическое состояние / Е.П. Ильин // Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2008. – С. 337-340.
2. Климичин О.І. Психологічні особливості розвитку духовності старшокласників у процесі навчання: дис. на здобуття наукового ступеня кандидата психол наук: 19.00.07. / Ольга Іванівна Климичин. – Івано-Франківськ, 2004. – 240 с.
3. Кордунова Н.О Психологічні особливості становлення духовних цінностей старшокласників у процесі навчання: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата психол. наук: 19.00.07. / Н.О. Кордунова. – К., 2001. – 20 с.
4. Матюша І.К. Духовність та її виховання у старшокласників / І.К. Матюша // Психологія та педагогіка. – 1998. – № 3. – С.164-170.



5. Москалець В.П. Психологічні основи виховання духовності в українській національній школі: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора психол. наук: 19.00.07. / Віктор Петрович Москалець. – К., 1996. – 49 с.
6. Москалець В.П. Психологія релігії: Посібник / В.П. Москалець. – К.: Академвидав, 2004. – 240 с.
7. Помиткін Е.О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: Науково-методичний посібник / Е.О. Помиткін. – К.: ІЗМН, 1996. – 164 с.
8. Савчин М.В. Духовний потенціал людини / М.В.Савчин. – Івано-Франківськ: Вид – во «Плай» Прикарпатського університету, 2001. – 203 с.
9. Сатир В. Что я подразумеваю под словом «духовность» / Вирджиния Сатир // Как строить себя и свою семью. – М.: Педагогика-Пресс, 1992 – С. 170-173.
10. Стан психічний / В.Б. Шапар, В.О. Олефір, А.С. Куфлієвський [та ін.] // Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х.: Прапор, 2009. – С. 521
11. Ткачук О. Вплив сім'ї на виховання духовності молоді / О. Ткачук, М. Оліяр // Єдність національного та загальнолюдського у формуванні морально-духовних цінностей: Збірник наукових праць. – Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 2002. – С. 143-146.
12. Толстых А.В. Возрасты жизни / А.В. Толстых. – М.: Мол. гвардия, 1988. – 223 с.
13. Тренинг развития жизненных целей / под ред. Е.Г. Трошихиной. – СПб.: Речь, 2001. – 216 с.
14. Франкл В. Духовность, свобода, ответственность / Виктор Франкл // Человек в поисках смысла: Сборник / пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – С. 93-129.
15. Шадриков В.Д. Истоки духовности. Духовность как выражение человечности / В.Д. Шадриков // Происхождение человечности: Учебное пособие для высших учебных заведений. – М.: Логос, 2001. – С. 84-125.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. П'їн Е.Р. Jemocional'noereagirovaniekakpsihofiziologicheskoe sostojanie / Е.Р. П'їн // Jemocii i chuvstva. – SPb.: Piter, 2008. – S. 337-340.
2. Klymyshyn O.I. Psychologichni osoblyvosti rozvytku duhovnosti starshoklasnykiv u procesi navchannja: dys. na zdobuttja

- naukovogo stupenja kandydata psychol nauk: 19.00.07. / Ol'ga Ivanivna Klymyshyn. – Ivano-Frankivs'k, 2004. – 240 s.
3. Kordunova N.O Psychologichni osoblyvosti stanovlennja duhovnyh cinnostej starshoklasnykiv u procesi navchannja: avtoref. dys. na zdobuttja naukovogo stupenja kandydata psychol. nauk: 19.00.07. / N.O. Kordunova. – K., 2001. – 20 s.
  4. Matjusha I.K. Duhovnist' tai'i' vyhovannja ustarshoklasnykiv / I.K. Matjusha // Psychologija ta pedagogika. – 1998. – № 3. – S.164-170.
  5. Moskalec' V.P. Psychologichni osnovy vyhovannja duhovnosti v ukrai'ns'kij nacional'nij shkoli: avtoref. dys. na zdobuttja naukovogo stupenja doktora psychol. nauk: 19.00.07. / Viktor Petrovych Moskalec'. – K., 1996. – 49 s.
  6. Moskalec' V.P. Psychologija religii': Posibnyk / V.P. Moskalec'. – K.: Akademvydav, 2004. – 240 s.
  7. Pomytkin E.O. Duhovnyj rozvytok uchniv u systemi shkil'noi osvity: Naukovo-metodychnyj posibnyk / E.O. Pomytkin. – K.: IZMN, 1996. – 164 s.
  8. Savchyn M.V. Duhovnyj potencial ljudyny / M.V.Savchyn. – Ivano-Frankivs'k: Vyd – vo «Plaj» Prykarpats'kogo universytetu, 2001. – 203 s.
  9. Satir V. Chto ja podrazumevaju pod slovom «duhovnost'» / Virdzhinija Satir // Kak stroit' sebja i svoju sem'ju. – M.: Pedagogika-Press, 1992 – S. 170-173.
  10. Stan psychichnyj / V.B. Shapar, V.O. Olefir, A.S. Kuflijevs'kyj [ta in.] // Psychologichnyj tлумachnyj slovnyk najsuchasnych terminiv. – H.: Prapor, 2009. – S. 521
  11. Tkachuk O. Vplyv sim'i' na vyhovannja duhovnosti molodi. / O. Tkachuk, M. Olizar // Jednist' nacional'nogo ta zagal'no-ljuds'kogo u formuvanni moral'no-duhovnyh cinnostej: Zbirnyk naukovykh prac'. – Ivano-Frankivs'k: Vyd-vo «Plaj» Prykarpats'kogo universytetu, 2002. – S 143-146.
  12. Tolstyh A.V. Vozrasty zhizni / A.V. Tolstyh. – M.: Mol. gvardija, 1988. – 223 s.
  13. Trening razvitija zhiznennyh celej / pod red. E.G. Troshihinoj. – SPb.: Rech', 2001. – 216 s.
  14. Frankl V. Duhovnost', svoboda, otvetstvennost' / Viktor Frankl // Chelovek v poiskah smysla: Sbornik / per. s angl. i nem. – M.: Progress, 1990. – S. 93-129.
  15. Shadrikov V.D. Istoki duhovnosti. Duhovnost' kak vyrazhenie chelovechnosti / V.D. Shadrikov // Proishozhdenie chelovech-

nosti: Uchebnoe posobie dlja vysshih uchebnyh zavedenij. – М.: Logos, 2001. – S. 84-125.

**O.B. Yehorova, H.S. Kyzym, T.S. Fesenko. The manifestation of spiritual potential and negative emotional states of senior pupils.** The main approaches and definitions of the notion of spirituality, spiritual potential and some negative emotional states existing nowadays in the contemporary science are considered in the article. The analysis of the psychological theories concerning the studies of the above mentioned phenomena was fulfilled. It was defined that the investigation of the peculiarities of manifesting the spiritual potential and its psychological components in the course of the family communication is extremely far from being quite enough. It was cleared up in the course of our research that only 4% of our senior schoolchildren manifest the level of the spiritual potential high enough for their age (graduates of the rural schools prevail over the graduates of the urban schools). The low and middle level of the spiritual potential is inherent for the 18% and 78% of the senior pupils, correspondingly).

Young people with «high spirituality level» manifest negative emotional states to the less degree (anxiety, inferiority complex and hostility). For the senior schoolchildren with the low level of the spiritual potential the most typical emotional states in their families are negative ones; they can be witnessed much more often (the inferiority complex and the feeling of hostility in their household situations – to the greater extent). The indices of hostility prevail in all the groups. It may be connected with the hostile picture of the world in the eyes of schoolchildren and requires the additional research. On the whole the following tendency takes place: the lower is the level of the spiritual potential of the young men, the more manifested are their negative emotional states in different family situations. The perspectives of the further investigations are also presented in the article.

**Key words:** spirituality, components of spirituality, spiritual potential, levels of spiritual potential, spiritual values, negative emotional states, personality, schoolchildren of juvenile age.

*Отримано: 29.01.2014 р.*

## ПРАГМАТИЧНА ОЦІНКА РЕЛІГІЙНИХ СПОСОБІВ ДОЛАЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ

**М.З.Єсип.** Прагматична оцінка релігійних способів долаючої поведінки. Надано прагматичну оцінку релігійним способам долавання труднощів. З'ясовано, що найкорисніші зміни в емоційній, когнітивній та поведінково-вольовій сферах спостерігаються у випадку, коли віруючі одночасно використовують різні релігійні копінг-стратегії. Виявлено, що надання переваги позитивним релігійним способам долаючої поведінки супроводжується покращенням лише настрою. Схильність використовувати негативний тип релігійних копінг-стратегій пов'язана із погіршенням самопочуття, зниженням рівня самоповаги і самоприйняття. Надання переваги конкретним – або позитивним, або негативним копінг-стратегіям – розвиває у людини ригідність у поведінково-вольовій сфері.

**Ключові слова:** релігійні копінг-стратегії, прагматична оцінка, настрій, самоповага, самоприйняття, гнучкість.

**М.З. Есип.** Прагматическая оценка религиозных способов копинг поведения. Подана прагматическая оценка религиозным способам преодоления трудностей. Выяснено, что самые полезные изменения в эмоциональной, когнитивной и поведенчески-волевой сферах наблюдаются в случаях, когда верующие одновременно используют разные религиозные копинг-стратегии. Определено, что предпочтение исключительно положительных религиозных способов копинг-поведения сопровождается улучшением настроения. Склонность использовать исключительно отрицательный тип религиозных копинг-стратегий связана с ухудшением самочувствия, снижением уровня самоуважения и самопринятия. Выбор конкретных – либо положительных, либо отрицательных копинг-стратегий – развивает у человека ригидность в поведенчески-волевой сфере.

**Ключевые слова:** религиозные копинг-стратегии, прагматическая оценка, настроение, самоуважение, самопринятие, гибкость.

**Постановка проблеми.** Особи, які активно впроваджують повчання церкви у своє повсякденне життя, часто застосовують для подолання труднощів релігійні способи долаючої поведінки – релігійні копінг-стратегії. Особливість цих стратегій полягає у тому, що людина звертається до церковної науки та застосовує різноманітні релігійні практики (молитви, піст, бере участь у богослужіннях тощо). Оскільки у житті людей, які визнають існування надприродного світу, релігійний копінг займає чільне

місце, психологи звернули увагу на визначення його ефективності – того, яку користь він приносить для особи [5; 6; 9]. Традиційно у психології оцінка ефективності копінг-стратегій здійснюється для тих віруючих, які визначились з тим, як саме вони впроваджують церковну науку у своє життя, і чітко дотримуються конкретного плану. Однак швидкоплинність щоденних подій вимагає від осіб виявляти гнучкість щодо розв'язання проблем та поєднувати різні стилі. Відтак постає необхідність з'ясувати, як саме, – використовуючи одну чітко визначену стратегію чи все-таки поєднуючи різні способи, що більш ефективним при подоланні життєвих негараздів.

**Метою** дослідження є надання прагматичної оцінки різним релігійним способам долаючої поведінки.

**Аналіз останніх публікацій.** Прагматичний критерій копінг-стратегій передбачає оцінку способів долаючої поведінки, які сприяють досягненню бажаного результату та отриманню користі для особистісного саморозвитку [6; 8]. Прагматична оцінка релігійних копінг-стратегій традиційно у психологічній літературі надається для позитивних та негативних релігійних способів додання труднощів. Позитивний тип релігійних копінг-стратегій пов'язаний зі сприйняттям особою труднощів як таких, завдяки яким вона здобуде корисний для себе урок [7]. Для того, щоби вирішити проблему, людина залучає до співпраці Господа або «передає» справу в його руки. Прагнучи наблизитись до Бога, людина звертається до різноманітних релігійних практик: молиться, відвідує богослужіння, просить прощення за гріхи, намагається духовно відродитись завдяки релігії. Окрім допомоги, яку вона розраховує отримати від Господа, особа також звертається за підтримкою до інших парафіян чи духовенства або надає їй оточуючим. Людина почуває тисну взаємопов'язаність із Богом, який постійно супроводжує її у житті.

Використання негативного типу релігійних копінг-стратегій передбачає переосмислення могутності Бога, який вже не може змінити ситуацію на краще. Особа переконує себе у тому, що саме диявол відповідальний за виникнення проблемної ситуації. Це призводить до того, що Господь, на думку людини, перестає супроводжувати її у скрутні хвилини життя, а релігійна спільнота, яка би мала підтримувати її, не звертає уваги на важкість ситуації, в якій вона перебуває. Будь-яке випробування сприймається як покарання, бо в людини є багато гріхів, на які, як вона вважає, спокусив її диявол.

Прагматична оцінка релігійних способів долаючої поведінки вказує на зв'язок позитивних копінг-стратегій із позитивни-

ми наслідками для людини, негативних – з негативними [7; 9]. Позитивні наслідки передбачають безумовне самоприйняття людиною, зростання у неї самооцінки, особистісний розвиток, наявність сенсу у житті, переживання емоційного благополуччя, щастя, надії та задоволеності життям, покращення психічного здоров'я. Негативні наслідки використання релігійних копінг-стратегій пов'язані із зниженням самооцінки, переживанням неспокою, провини, безпорадності та ворожості [5].

Отримані дані є достатньо однозначними, однак виникає все-таки питання, чи завжди приносить користь ригідність долаючої поведінки, зокрема, використання одних і тих самих стратегій – позитивних чи негативних. Оскільки сучасне життя мінливе та сповнене таких ситуацій, які вимагають від людини більшої гнучкості та вміння пристосовуватись до змін, постає необхідність надання прагматичної оцінки різним релігійним способам розв'язання проблемних ситуацій.

**Аналіз результатів емпіричного дослідження.** З метою надання оцінки ефективності використання релігійних способів долавання труднощів виокремлено ряд емпіричних показників. Оцінка емоційної сфери здійснювалась на підставі показника піднесеного/пригніченого настрою, когнітивної сфери – позитивного/негативного самосприйняття, поведінково-вольової сфери – гнучкості/ригідності поведінки та схильності брати на себе відповідальність за свої вчинки.

Способи долаючої поведінки, які передбачають застосування церковної науки чи релігійних спільнот при зіткненні із труднощами, вивчались на підставі методики «Релігійні копінг-стратегії» К. Паргамента, Г. Кюніґа, Л. Перез в адаптації М. Єсип [1]. Особливості емоційної сфери досліджувались за допомогою методики діагностики домінуючого стану Л. Кулікова; когнітивної сфери – шкали «Позитивний образ себе» методики діагностики домінуючого стану Л. Кулікова, шкал «Самоповага», «Самоприйняття», «Ціннісні орієнтації» тесту самоактуалізації особистості Е. Шострома у модифікації Л. Гозмана та М. Кроза; поведінково-вольової сфери – шкал «Гнучкість поведінки» та «Підтримки» тесту самоактуалізації особистості Е. Шострома у модифікації Л. Гозмана та М. Кроза, а також методики діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Ротера (адаптація Є. Бажіного, С. Голинкіної та О. Еткінда).

Групою людей, відібраною для проведення емпіричного дослідження, є дорослі особи християнського віровизнання (21-35 років). Для громадян України роль релігії, за даними опитування

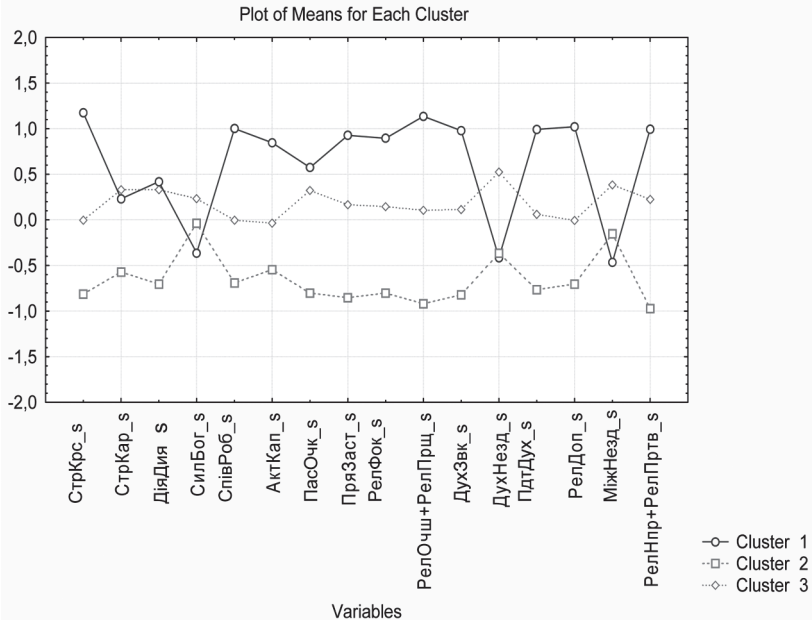
Міжнародного проекту соціального дослідження, яке аналізує суспільні процеси в Європі, постійно зростає. У нашій державі 71,4% населення вважають себе віруючими, що забезпечило громадянам України п'яте місце на континенті за релігійністю [4]. Окрім цього, за останні десять років, згідно з результатами опитування Центру Разумкова, кількість українців, які вірять у Бога, збільшилась на 13% [3]. Зростання релігійності, на думку Президента Соціологічної асоціації України М. Шульги, пов'язане із появою своєрідної моди на віру, коли людина, переоцінивши духовні цінності попереднього політичного режиму, звертається до релігії і зосереджує свою увагу на тих цінностях, які їй пропонує церква [2].

Перш ніж перейти до оцінки використання релігійних способів долаючої поведінки, доцільно виокремити групи осіб за показником релігійних копінг-стратегій. Здійснено це на підставі результатів кластерного аналізу за методом k-середніх за досліджуваними (рис.1).

При порівнянні груп осіб за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу (аналізу варіацій та тесту Шеффе) виявлено таке. Кластер 1 об'єднав тих осіб, які набрали високі бали за шкалами «Оцінка проблемної ситуації як корисної» ( $F=165,58$ ;  $p=0,000$ ;  $M=7,141$ ), «Співробітництво» ( $F=89,80$ ;  $p=0,000$ ;  $M=7,188$ ), «Активна релігійна капітуляція» ( $F=49,96$ ;  $p=0,000$ ;  $M=7,125$ ), «Прохання про пряме заступництво» ( $F=115,88$ ;  $p=0,000$ ;  $M=7,234$ ), «Релігійний фокус» ( $F=96,24$ ;  $p=0,000$ ;  $M=7,016$ ), «Релігійне очищення та прощення» ( $F=200,37$ ;  $p=0,000$ ;  $M=6,938$ ), «Духовний зв'язок» ( $F=115,64$ ;  $p=0,000$ ;  $M=6,859$ ), «Пошук підтримки у духовенства чи парафіян» ( $F=103,15$ ;  $p=0,000$ ;  $M=7,531$ ), «Релігійна допомога» ( $F=95,78$ ;  $p=0,000$ ;  $M=7,203$ ), «Пошук релігійного напрямку та релігійне перетворення» ( $F=184,59$ ;  $p=0,000$ ;  $M=7,141$ ); вищі – за шкалами «Оцінка проблемної ситуації як діяльності диявола» ( $F=46,45$ ;  $p=0,000$ ;  $M=5,984$ ), «Пасивне очікування» ( $F=69,40$ ;  $p=0,000$ ;  $M=6,250$ ), а також нижчі – за шкалами «Переоцінка сили Бога» ( $F=7,79$ ;  $p=0,000$ ;  $M=4,656$ ) та «Незадоволення стосунками у релігійній спільноті» ( $F=18,43$ ;  $p=0,000$ ;  $M=4,719$ ), порівняно із іншими кластерами. Оскільки переважна більшість шкал належить до позитивного типу релігійних способів долання труднощів, цей кластер названо «Особи, які схильні до позитивного типу релігійних копінг-стратегій». Досліджувані, які увійшли до цієї групи, частіше за інших докладають зусилля, щоб отримати у важкій ситуації допомогу від Господа: беруть участь у богослужіннях, просять прощення за гріхи тощо. Труднощі вони



сприймають як частину Божого плану: особа вважає, що зможе духовно відродитись і жити згідно християнських настанов.



**Рис. 1. Графік кластерного аналізу за методом *k*-середніх за досліджуваними згідно з результатами методики «Релігійні копінг-стратегії»**

*Примітка:* Cluster 1 – група осіб, схильних до позитивного типу релігійних копінг-стратегій; Cluster 2 – група осіб, які поєднують різні релігійні копінг-стратегії; Cluster 3 – група осіб, схильних до негативного типу релігійних копінг-стратегій.

Кластер 3 об'єднав тих досліджуваних, хто набрав вищі бали за такими шкалами, як «Оцінка проблемної ситуації як Божої карі» ( $F=27,62$ ;  $p=0,000$ ;  $M=5,711$ ), «Оцінка проблемної ситуації як діяльності диявола» ( $F=46,45$ ;  $p=0,000$ ;  $M=5,825$ ), «Переоцінка сили Бога» ( $F=7,79$ ;  $p=0,000$ ;  $M=5,605$ ), «Духовне незадоволення» ( $F=18,43$ ;  $p=0,000$ ;  $M=6,316$ ), «Незадоволення стосунками у релігійній спільноті» ( $F=18,43$ ;  $p=0,000$ ;  $M=6,035$ ), порівняно із іншими кластерами. Відтак цей кластер названо «Особи, які схильні до негативного типу релігійних копінг-стратегій». Опитані християни, які належать до цієї групи, частіше за інших вважають, що Господь покинув їх у важкій ситуації. Вони припуска-

ють, що Бог втратив свою могутність що-небудь змінити у їхньому житті та допомогти їм подолати труднощі.

За допомогою кластерного аналізу виокремлено також проміжну групу осіб (кластер 2). До неї увійшли досліджувані, результати за шкалами яких наближаються до середнього діапазону стандартизованих балів: «Оцінка проблемної ситуації як корисної» ( $F=165,58$ ;  $p=0,000$ ;  $M=4,283$ ), «Оцінка проблемної ситуації як Божої карі» ( $F=27,62$ ;  $p=0,000$ ;  $M=4,130$ ), «Оцінка проблемної ситуації як діяльності диявола» ( $F=46,45$ ;  $p=0,000$ ;  $M=3,913$ ), «Співробітництво» ( $F=89,80$ ;  $p=0,000$ ;  $M=4,685$ ), «Активна релігійна капітуляція» ( $F=49,96$ ;  $p=0,000$ ;  $M=4,391$ ), «Пасивне очікування» ( $F=69,40$ ;  $p=0,000$ ;  $M=4,163$ ), «Прохання про пряме заступництво» ( $F=115,88$ ;  $p=0,000$ ;  $M=4,326$ ), «Релігійний фокус» ( $F=96,24$ ;  $p=0,000$ ;  $M=4,500$ ), «Релігійне очищення та прощення» ( $F=200,37$ ;  $p=0,000$ ;  $M=3,967$ ), «Духовний зв'язок» ( $F=115,64$ ;  $p=0,000$ ;  $M=3,859$ ), «Пошук підтримки у духовенства чи парафіян» ( $F=103,15$ ;  $p=0,000$ ;  $M=4,217$ ), «Релігійна допомога» ( $F=95,78$ ;  $p=0,000$ ;  $M=4,576$ ), «Незадоволення стосунками у релігійній спільноті» ( $F=18,43$ ;  $p=0,000$ ;  $M=5,207$ ), «Пошук релігійного напрямку та релігійне перетворення» ( $F=184,59$ ;  $p=0,000$ ;  $M=4,174$ ) у порівнянні із іншими групами. На основі отриманих результатів цей кластер названо «Особи, які поєднують різні релігійні копінг-стратегії». Досліджувані, які увійшли до цієї групи, частіше за інших комбінують використання різних релігійних способів розв'язання проблем. Інколи вони прагнуть отримати допомогу від Бога, деколи почуваються покинутими ним у важкій ситуації. Невпевнені стосовно того, якому типу копінг-стратегій – позитивному чи негативному – надати перевагу, віруючі особи схильні використовувати окремі способи долаття труднощів кожного з них.

Постає питання, наскільки коректно прокласифіковані групи досліджуваних. Дискримінантний аналіз вказує на високий відсоток коректності виокремлених груп. Для кластера 1, тих, кому притаманний позитивний тип релігійних копінг-стратегій, цей показник становить 96,88%; кластера 3 (особи з негативним типом) – 97,37%; кластера 2 (досліджувані, які поєднують різні стратегії) – 97,83%.

Аналіз відсоткового співвідношення виокремлених кластерів вказує на те, що переважна більшість опитаних християн (65,9%) все-таки визначилась стосовно релігійних способів долаття труднощів. На нашу думку, це пояснюється тим, що церква закликає своїх вірних повсякчас звертатись до релігійних

практик. Тому християни припускають, що, можливо, Господь допоможе їм успішно розв'язати проблемну ситуацію. Вартим уваги є те, що більшість з них (42,2% досліджуваних) надає перевагу негативному типу релігійних копінг-стратегій. Особи схильні недооцінювати могутність Бога, сумніваються щодо його величчя, вважаючи, що Господь покинув людину у важку хвилину, давши можливість впливати на її життя диявольським силам. Інші опитані (23,7%), навпаки, докладають зусилля, щоби співпрацювати із Богом задля подолання проблем, розраховують на його силу та підтримку. Вони часто моляться, відвідують різноманітні богослужіння, духовно очищаються під час сповіді.

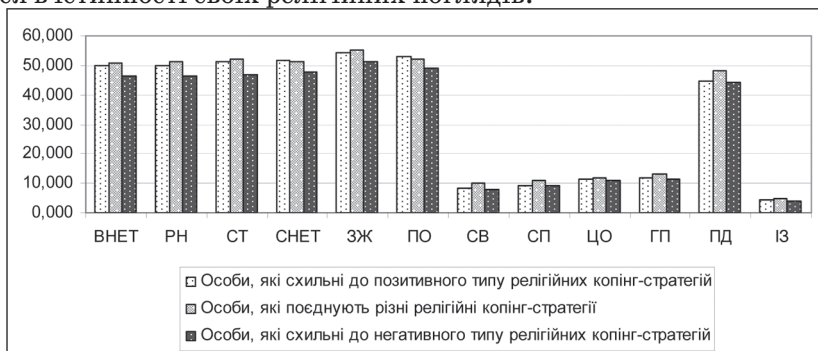
Переважання тих, хто надає перевагу негативному типу способів розв'язання проблемної ситуації, ймовірно, пояснюється таким. Віруючі особи, попри церковну науку, рідко бачать безпосереднє втручання Бога у перебіг подій, які відбуваються у їхньому житті. Тому вони втрачають віру у те, що Господь може що-небудь змінити. Ймовірно, у системі релігійних уявлень віруючої людини відбувається своєрідний зсув: оскільки Бог, на її думку, втратив свою могутність, вона починає усвідомлювати, що існує інша потойбічна сила, яка персоніфікується в образі диявола, впливає на появу труднощів.

Разом з тим кожна третя віруюча особа (34,1%) схильна поєднувати різні релігійні способи долаючої поведінки. Вона то надає перевагу разом із Богом контролювати процес розв'язання проблем, переживати емоційну близькість із ним та членами релігійної спільноти, залучатись до релігійних практик, то, навпаки, перекладає всю відповідальність за додання труднощів на Господа, виявляючи своє незадоволення взаєминами із ним, духовенством та парафіянами.

З метою надання прагматичної оцінки використання релігійних способів долаючої поведінки за різними емпіричними показниками увагу звернуто на результати порівняльного аналізу за t-критерієм Ст'юдентом (рис. 2).

Отож, особи, які орієнтовані співпрацювати з Богом у випадку появи проблемної ситуації, частіше виявляють спокій ( $F=8,168$ ;  $p=0,000$ ;  $M=51,172$ ) та стійкий емоційний тон ( $F=4,572$ ;  $p=0,011$ ;  $M=51,625$ ) у порівнянні з тими, хто розчарувався у всемогутності вищої сили ( $M=47,816$  та  $M=47,000$  відповідно). Опитані, які передбачають, що Бог завжди підтримає їх у важкі хвилини життя, переживають впевненість в успішному розв'язанні проблем. У випадку ж появи сильного емоційного збудження вони частіше зберігають адекватність та ефектив-

ність психічної саморегуляції, порівняно з тими, хто сумнівається в істинності своїх релігійних поглядів.



**Рис. 2. Статистично значущі середні значення для груп досліджуваних, які схильні до позитивного, негативного типу релігійних копінг-стратегій, та тих, хто поєднує ці способи долаючої поведінки, за різними шкалами**

*Примітка:* За емоційну сферу відповідають шкали «ВНЕТ» – «Високий/низький емоційний тонус», «РН» – «Розкутість/напруження», «СТ» – «Спокій/тривога», «СНЕТ» – «Стійкість/нестійкість емоційного тону», «ЗЖ» – «Задоволеність життям».

За когнітивну сферу відповідають шкали «ПО» – «Позитивний образ себе», «СВ» – «Самоповага», «СП» – «Самоприйняття», «ЦО» – «Ціннісні орієнтації».

За поведінково-вольову сферу відповідають шкали «ГП» – «Гнучкість поведінки», «ПД» – «Підтримка», «ІЗ» – «Інтернальність загальна».

Опитаним християнам, які очікують отримати допомогу з боку Бога та членів релігійної спільноти, характерний більш позитивний Я-образ ( $F=4,722$ ;  $p=0,009$ ;  $M=53,172$ ), порівняно з особами, які невпевнені в духовній та релігійній підтримці ( $M=48,895$ ). Попри бачення себе у позитивному світлі, особи, які надають перевагу співпраці з вищою силою задля успішного подолання труднощів, демонструють, однак, нижчий рівень самоповаги ( $F=10,319$ ;  $p=0,000$ ;  $M=8,500$ ) та самоприйняття ( $F=8,794$ ;  $p=0,000$ ;  $M=9,016$ ), порівняно з тими, хто комбінує різні способи волаючої поведінки ( $M=9,902$  та  $M=10,946$  відповідно). Ймовірно, отримані результати можна пояснити, звернувшись до аналізу шкали «Прийняття агресії» тесту самоактуалізації особистості Е. Шострома у модифікації Л. Гозмана та М. Кроза. Зокрема опитані, які дотримуються релігійних настанов при зіткненні із труднощами, заперечують те, що деякі нега-

тивні риси характеру, а саме агресивність, можуть бути природними проявами поведінки людини. Усвідомлюючи те, що іноді вони все-таки виявляють до ближніх неприязнь та ворожість, їм стає важче змиритись із протиріччями у собі. Цей внутрішній конфлікт спричинює зниження рівня самоповаги та самоприйняття у тих, хто переконує себе в істинності релігійних поглядів.

Аналіз поведінково-вольової сфери вказує на такі статистично значущі відмінності. Віруючі, які прагнуть долучити Бога до процесу долаання труднощів, демонструють нижчі бали за шкалами «Гнучкість поведінки» ( $F=5,299$ ;  $p=0,006$ ;  $M=11,609$ ) та «Підтримка» ( $F=6,866$ ;  $p=0,001$ ;  $M=44,688$ ), порівняно з групою, представники якої поєднують різні стратегії для розв'язання проблем. Звертаючись до релігійних практик як засобу у подоланні негараздів, особи частіше виявляють ригідність, чітко дотримуючись встановленої моделі долаючої поведінки, запропонованої іншими. Виявляючи залежність у своїх вчинках від думки та оцінок оточуючих, керуючись системою поглядів, які були розроблені іншими, віруючі стають менш здатними швидко та адекватно реагувати на ситуації, які постійно змінюються і вимагають застосування нестандартного до них підходу.

Перейдемо до аналізу оцінки ефективності використання негативних релігійних копінг-стратегій. Порівняльний аналіз вивчених груп вказує на такі статистичні значущі відмінності (рис. 2). Опитані, які сумніваються у могутності Бога що-небудь змінити у їхньому житті, демонструють низький емоційний тонус ( $F=5,208$ ;  $p=0,006$ ;  $M=46,412$ ), напруження ( $F=5,289$ ;  $p=0,006$ ;  $M=46,544$ ), тривогу ( $F=8,168$ ;  $p=0,000$ ;  $M=47,000$ ), незадоволення життям ( $F=4,723$ ;  $p=0,009$ ;  $M=51,228$ ) та нестійкий емоційний тон ( $F=4,572$ ;  $p=0,011$ ;  $M=47,816$ ), порівняно з тими, хто комбінує різні стратегії долаючої поведінки при появі труднощів ( $M=50,902$ ;  $M=51,304$ ;  $M=52,293$ ;  $M=55,152$ ;  $M=51,348$  відповідно). У ситуації емоційного напруження особи, які не впевнені в істинності релігійних догм, виявляють незібраність та інертність щодо подолання труднощів. Будучи втомленими, у них зменшується ресурс сил, аби завершити розпочату справу до кінця.

Безвихідна ситуація викликає в осіб, які переконані, що Бог покинув їх у важку хвилину життя, переживання неспокою та тривоги. Емоційно напружені, дорослі люди починають вбачати у більшості життєвих ситуацій яку-небудь загрозу для свого повноцінного функціонування. Постійно очікуючи появу несприятливих подій, віруючі виявляють своє незадоволення тим, як складається їхнє життя та як відбувається процес їхньої самореалізації.

Аналіз когнітивної сфери осіб, які розчаровані взаєминами з Богом та членами релігійної спільноти, виявив їхню схильність до критичного оцінювання своїх рис ( $F=4,722$ ;  $p=0,009$ ;  $M=48,895$ ), зниження рівня самоповаги ( $F=10,319$ ;  $p=0,000$ ;  $M=8,061$ ) та самоприйняття ( $F=8,799$ ;  $p=0,000$ ;  $M=9,228$ ), порівняно з іншими групами. Уявляючи себе у негативному світлі, віруючі не виявляють бажання приймати себе незалежно від оцінки своїх недоліків та переваг. Критичне сприйняття себе та свого місця у житті наштовхує дорослих людей, які сумніваються в істинності релігійних догм, переоцінити свої життєві пріоритети та цінності ( $F=3,831$ ;  $p=0,023$ ;  $M=10,956$ ). Особи усвідомлюють, що цінності добра, любові та справедливості є невизначальними у житті на протигагу цінностям сили та авторитету ( $F=3,469$ ;  $p=0,033$ ;  $M=7,789$ ).

Вартим уваги виявився факт подібності поведінково-вольової діяльності у групі опитаних, які схильні використовувати негативні релігійні копінг-стратегії, до тих, хто прагне співпрацювати з Богом. Зокрема особи, які розчаровані у релігії, теж виявляють ригідність поведінки ( $F=5,299$ ;  $p=0,006$ ;  $M=11,570$ ) та несамостійність у прийнятті рішень ( $F=6,866$ ;  $p=0,001$ ;  $M=44,114$ ), порівняно з тими, хто поєднує використання різних способів долаючої поведінки. Неспроможні швидко та адекватно відреагувати на мінливу ситуацію, дорослі люди виявляють залежність від сильного авторитету, думку якого вони поважають. Орієнтовані отримати від цього авторитету підтримку та допомогу, віруючі, сповнені сумнівом у всемогутності Бога, підпадають під вплив «сильнішої» особи, яка вказує шлях до зміни їхнього життя.

Перейдемо до оцінки ефективності використання різних релігійних копінг-стратегій. Результати порівняльного аналізу за  $t$ -критерієм Ст'юдента вказують на такі статистично значущі відмінності (рис. 2). Віруючі, які поєднують у процесі додання труднощів різні способи долаючої поведінки – і позитивні, і негативні, – демонструють вищий емоційний тонус ( $F=5,208$ ;  $p=0,006$ ;  $M=50,902$ ) та більш стійкий емоційний тон ( $F=4,572$ ;  $p=0,011$ ;  $M=51,348$ ), порівняно з групами, які чітко дотримуються обраного стилю додання труднощів. Комбінуючи різні копінг-стратегії, особи стають більш активними у процесі розв'язання проблем. Дорослі люди, виявляючи стенічні емоційні реакції, переживають впевненість в успішному подоланні труднощів ( $F=8,168$ ;  $p=0,000$ ;  $M=52,293$ ) та задоволеність тим, як розгортається їхнє життя ( $F=4,723$ ;  $p=0,009$ ;  $M=5,152$ ). Поєднання різних способів долаючої поведінки залежно від типу ситуації та ресурсів, якими

володіє людина, сприяє зменшенню у них емоційного напруження та неспокою ( $F=5,289$ ;  $p=0,006$ ;  $M=51,304$ ).

Аналіз когнітивної сфери вказує на таке. Особам, які делегують відповідальність за процес розв'язання проблем вищій силі і при цьому критично оцінюють якість цієї «взаємодії», характерний вищий рівень самоповаги ( $F=10,319$ ;  $p=0,000$ ;  $M=9,902$ ) та самоприйняття ( $F=8,799$ ;  $p=0,000$ ;  $M=10,946$ ) у порівнянні з тими, хто використовує чітко визначені – або позитивні, або негативні – копінг-стратегії. Особи, комбінуючи різні способи долаючої поведінки, схильні високо оцінювати свої якості, а також приймати себе незалежно від внутрішніх протиріч. Поважаючи себе, віруючі орієнтуються на соціально значимі цінності – добра, справедливості та взаємоповаги ( $F=3,831$ ;  $p=0,023$ ;  $M=12,000$ ).

При дослідженні поведінково-вольової сфери виявлено, що поєднання позитивних і негативних способів розв'язання проблем, стимулює осіб виявляти більшу гнучкість ( $F=5,299$ ;  $p=0,006$ ;  $M=13,043$ ). Віруючі швидко змінюють свої стратегії долаття труднощів залежно від ситуації: вони можуть поновлювати духовний зв'язок з вищою силою, беручи участь у різних релігійних практиках, або ж виявляють розчарування та незадоволення тим, що Бог не завжди присутній у їхньому житті і покинув у найважчий момент.

Оскільки особа схильна швидко реагувати на мінливу ситуацію, вона надає перевагу тим стратегіям, вибір яких вона здійснила самостійно і не потребує їхнього узгодження із загальноприйнятими поглядами (у даному релігійними цінностями) ( $F=6,866$ ;  $p=0,001$ ;  $M=48,304$ ). Зокрема віруючі можуть докласти зусилля, аби співпрацювати з Богом, однак це не перешкоджає їм критично оцінити «внесок» вищої сили у процес долаття труднощів, вважаючи, що Бог все-таки покинув їх у важку хвилину життя.

Виявляючи гнучкість долаючої поведінки, особи усвідомлюють, що життєві події вони частіше контролюють одноосібно ( $F=3,975$ ;  $p=0,019$ ;  $M=4,685$ ) за рахунок зміни стратегій у кожній конкретній ситуації. Незалежні від зовнішніх оцінок, віруючі сповнені рішучості та впевненості в успішному розв'язанні проблем.

**Висновки.** Церква та релігійна спільнота постійно закликає своїх вірних звертатись по допомогу до Бога у випадку появи труднощів. Однак проведений аналіз вказує на переважання тих християн, які піддають сумніву істинність релігійних догм і не виявляють бажання співпрацювати з вищою силою. Разом з тим



кожна третя віруюча особа виявляє гнучкість у релігійному питанні, поєднуючи залежно від ситуації різні релігійні стратегії долаючої поведінки.

Прагматична оцінка релігійних копінг-стратегій показала, що схильність дорослої людини докладати зусилля, аби залучити Бога до розв'язання проблем, пов'язана із позитивними змінами лише в емоційній сфері – віруючі переживають спокій та впевненість. Попри домінування в осіб, які співпрацюють з вищою силою, позитивного Я-образу, спостерігається зниження у них самоповаги та самоприйняття. Чітке дотримання релігійної науки щодо того, як долати труднощі, супроводжуються, однак, появою ригідності поведінки.

Прагматична оцінка негативного типу релігійних способів додання труднощів вказує на переваження негативних наслідків для особистості. Зокрема з'являється пригнічений настрій, підкреслюються негативні риси в Я-образі та зникає бажання швидко і адекватно реагувати на мінливі ситуації.

Найкорисніші зміни для особистості спостерігатимуться у тому випадку, коли віруючі будуть ефективно поєднувати різні релігійні способи долаючої поведінки – співпрацю з Богом із переоцінкою його всемогутності. Дорослим християнам характерний піднесений настрій, позитивне самосприйняття та гнучкість у поведінці, яка передбачає швидку та адекватну реакцію на мінливу ситуацію.

#### **Список використаних джерел**

1. Єсип М. З. Адаптація методики «Релігійні копінг-стратегії» (RCOPE) К. Паргамент, Г. Кюнїга і Л. Перез / М. З. Єсип // Соціальна психологія. – 2010. – № 2 (40). – С. 150–160.
2. Інтерв'ю Миколи Шулги, доктора соціологічних наук, Президента Соціологічної асоціації України, заступника директора Інституту соціології НАН України: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dc-summit.info/razdely/intervju/1527-intervju-mikoli-shulgi.html>
3. Релігія і влада в Україні: проблеми взаємовідносин: [Електронний ресурс] // Інформаційно-аналітичні матеріали до Круглого столу [«Державно-конфесійні відносини в Україні, їх особливості і тенденції розвитку»], (8 лютого 2011р.). – Режим доступу: [http://www.razumkov.org.ua/upload/prz\\_2011\\_Rlg\\_sml.pdf](http://www.razumkov.org.ua/upload/prz_2011_Rlg_sml.pdf). – 82 с.
4. Українці стають однією із найрелігійніших націй Європи: [Електронний ресурс] // Кореспондент. – 29 квітня 2011

- p. – Режим доступу до статті: <http://ua.korrespondent.net/ukraine/1212519-korrespondent-ukrayinci-peretvoryuyutsya-v-odnu-iz-najreligijnishih-nacij-evropi>
5. Ano G. G. Religious coping and psychological adjustment to stress: A meta-analysis / G. G. Ano, E. Vasconcelles // *Journal of Clinical Psychology*. – 2005. – Vol. 61. – No. 4. – P. 461–480.
  6. Folkman S. Making the case for coping / S. Folkman // *Personal Coping: Theory, research, and application* / ed. by B. N. Carpenter. – London: Praeger, 1992. – P. 31–46.
  7. Pargament K. I. The many methods of religious coping: Development and initial validation of the RCOPE / K. I. Pargament, H. G. Koenig, L. M. Perez // *Journal of Clinical Psychology*. – 2000. – Vol. 56. – No. 4. – P. 519–543.
  8. Pargament K. I. The psychology of religion and coping: Theory, research, practice / K. I. Pargament. – New York: The Guildford Press, 1997. – 548 p.
  9. Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors / K. I. Pargament, B. W. Smith, H. G. Koenig, L. Perez // *Journal for the Scientific Study of Religion*. – 1998. – Vol. 37. – P. 710–724.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Jesyp M.Z. Adaptacija metodyky «Religijni kopiny-strategii» (RCOPE) K. Pargamenta, H. Koeniga I L. Perez / M. Z. Jesyp // *Social'na psihologija*. – 2010. – № 2 (40). – S. 150–160.
2. Interv'ju Mykoly Shul'gy, doktora sociologichnyh nauk, Prezydenta Sociologichnoi' asociacii' Ukrai'ny, zastupnyka dyrektora Instytutu sociologii' NAN Ukrai'ny: [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://dc-summit.info/razdely/intervju/1527-intervju-mikoli-shulgi.html>.
3. Religija i vlada v Ukrai'ni: problemy vzajemovidnosyn: [Elektronnyj resurs] // Informacijno-analitychni materialy do Kruglogo stolu [«Derzhavno-konfesijni vidnosyny v Ukrai'ni, i'h osoblyvosti i tendencii' rozvytku»], (8 ljutogo 2011 r.). – Rezhym dostupu: [http://www.razumkov.org.ua/upload/prz\\_2011\\_Rlg\\_sml.pdf](http://www.razumkov.org.ua/upload/prz_2011_Rlg_sml.pdf). – 82 s.
4. Ukrai'nci stajut' odnijeju iz najreligijnishykh nacij Jevropy: [Elektronnyj resurs] // *Korespondent*. – 29 kvitnja 2011 r. – Rezhym dostupu do statii: <http://ua.korrespondent.net/ukraine/1212519-korrespondent-ukrayinci-peretvoryuyutsya-v-odnu-iz-najreligijnishih-nacij-evropi>

5. Ano G. G. Religious coping and psychological adjustment to stress: A meta-analysis / G. G. Ano, E. Vasconcelles // *Journal of Clinical Psychology*. – 2005. – Vol. 61. – No. 4. – P. 461–480.
6. Folkman S. Making the case for coping / S. Folkman // *Personal Coping: Theory, research, and application* / ed. by B. N. Carpenter. – London: Praeger, 1992. – P. 31–46.
7. Pargament K. I. The many methods of religious coping: Development and initial validation of the RCOPE / K. I. Pargament, H. G. Koenig, L. M. Perez // *Journal of Clinical Psychology*. – 2000. – Vol. 56. – No. 4. – P. 519–543.
8. Pargament K. I. The psychology of religion and coping: Theory, research, practice / K. I. Pargament. – New York: The Guildford Press, 1997. – 548 p.
9. Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors / K. I. Pargament, B. W. Smith, H. G. Koenig, L. Perez // *Journal for the Scientific Study of Religion*. – 1998. – Vol. 37. – P. 710–724.

**M.Z. Yesyp. Pragmatic evaluation of overcoming behavior's religious methods.** In the article a pragmatic assessment of religious ways of overcoming difficulties is given. It was found that the tendency of adult efforts to involve God to solve the problems associated with positive changes only in the emotional sphere – believers experiencing peace and confidence. Despite the dominance of individuals with positive self-image, who cooperate with the highest power, we notice decrease in self-esteem and self-acceptance in them. Strict adherence to religious teachings on how to overcome difficulties, accompanied, however, the appearance of rigidity behavior. It becomes more difficult for a person to adequately respond to the changing situation.

Pragmatic evaluation of negative type of religious ways of overcoming difficulties indicates predominately negative consequences for the individual. It was found that the faithful easily gets into depressed mood and desire to respond to changing situations disappears quickly. Persons emphasize negative aspects of self-image, the level of self-esteem and self-acceptance gets lower.

The most useful change for the individual will be observed in the cases where believers will effectively combine different ways of overcoming religious behavior – cooperation with God the revaluation of His omnipotence. Adult Christians will be characterized by elation, positive self-perceptions and behavioral flexibility, which provide fast and adequate response to the situation.

**Key words:** religious coping strategies, pragmatic assessment, mood, self-esteem, self-acceptance and flexibility.

*Отримано: 15.01.2014 р.*

## **Особливості психологічної готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами в рамках інклюзії**

**О.Є. Іванашко, Н.К. Вічалковська.** **Особливості психологічної готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами в рамках інклюзії.** У статті висвітлено особливості психологічної готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами. Розглядається різнобічність підходів у дослідженні готовності до педагогічної діяльності та виділяються критерії готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами. Розкривається ефективність професійно-психологічного тренінгу, спрямованого на оптимізацію процесу розвитку компонентів психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності студентів-вчителів. Визначено психологічні умови підвищення у студентів рівня емоційно-психологічної активності, інтересу до майбутньої професійної діяльності, зниження напруги, відчуття дискомфорту від вибору майбутньої спеціальності, зниження рівня фрустрації, формування відкритості, зниження особистісного психологічного бар'єру, підвищення самоконтролю, упевненості в собі як у вчителів.

**Ключові слова:** готовність, підготовка, діти з особливими освітніми потребами, професійна діяльність.

**О.Е. Иванашко, Н.К. Вичалковская.** **Особенности психологической готовности будущих учителей к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в рамках инклюзии.** В статье освещаются особенности психологической готовности будущих учителей к работе с детьми с особенными образовательными потребностями. Рассматривается разносторонность подходов в исследовании готовности к педагогической деятельности и выделяются критерии готовности будущих учителей к работе с детьми с особенными образовательными потребностями. Раскрывается эффективность профессионально-психологического тренинга, направленного на оптимизацию процесса развития компонентов психологической готовности к будущей профессиональной деятельности студентов-учителей. Определены психологические условия повышения у студентов уровня эмоционально-психологической активности, интереса к будущей профессиональной деятельности, снижение напряжения, ощущения дискомфорта от выбора будущей специальности, снижение уровня фрустрации, формирование открытости,

сниження личностного психологического барьера, повышение самоконтроля, уверенности в себе как в учителе.

**Ключевые слова:** готовность, подготовка, дети с особенными образовательными потребностями, профессиональная деятельность.

**Постановка проблеми.** З огляду на те, що до категорії дітей з особливими освітніми потребами в першу чергу відносять дітей з вадами фізичного або психічного розвитку, то основна увага зосереджується саме на особливостях психологічної готовності майбутніх учителів до роботи з даною групою учнів. За деякими класифікаціями до цієї ж групи належать діти, позбавлені батьківського піклування, діти з проявами гіперактивності та діти групи ризику, а також учні, що знаходяться на індивідуальному навчанні. Однак, найчастіше дані категорії дітей не є такими, що взаємно виключають одна одну. Важливо зауважити, що тут мова йде лише про дітей, які відвідують загальноосвітні навчальні заклади.

Щодо готовності педагога до роботи з такою категорією дітей, слід звернути увагу на три аспекти: теоретичний, практичний і психологічний. Теоретична підготовка до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами включає в себе: базу знань щодо психофізіологічних особливостей таких дітей, в тому числі, пов'язаних зі специфікою конкретного розладу (ММД, гіперактивність, наслідки ДЦП, розумова відсталість, фізичні вади); знання про особливості їх навчальної діяльності; ознайомленість із методиками роботи з даною цільовою групою.

Практична готовність включає наступні складові: володіння методиками навчальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (в ідеалі, ще й безпосередній досвід роботи); розуміння власних особистісних і професійних обмежень; володіння інформацією про спеціалістів та служби, які здійснюють загальний і спеціальний медичний і соціально-психологічний супровід таких дітей (Монтесорі-терапія, психологічна діагностика та корекція), при потребі перенаправлення або необхідності отримати додаткову інформацію для більш успішної роботи.

Психологічна готовність педагога включає власне толерантне ставлення, усвідомлення власних амбівалентних почуттів (неоднозначних, одночасно позитивних і негативних) та вміння з ними обходитися екологічно для себе та оточення [5].

Як окремі складові готовності педагога працювати з такими дітьми можна виділити роботу з оточенням дитини із особливими освітніми потребами. Така робота передбачає розвиток толерантного ставлення до такої категорії дітей, інших дітей та дорослих. Адже агресивне ставлення інших дітей часто пов'язане

зі страхом і нерозумінням, а не відсутністю співчуття чи загальною озлобленістю, як часто це виглядає. Існують спеціальні програми навчання для роботи з дітьми із особливими освітніми потребами та її оточенням. Наприклад, одним з дієвих варіантів є спеціальна програма «Дитина-дитині», створена Девідом Морлі в 1979 році. Ця програма включає шість інструкцій щодо дітей з фізичними та психічними недоліками і пояснює, як розбиратись в різних видах інвалідності, дає розуміння особливостей таких дітей, їх сильних і слабких сторін.

На сучасному етапі великого значення набуває професійна підготовка майбутніх учителів у ВНЗ до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами. Кінець XIX – початок XX століття характеризується появою нових досліджень у галузі психології та педагогіки щодо організації педагогічного процесу в навчальних закладах, професійних та особистісних якостей педагога, що стало поштовхом до активного розгляду даної проблеми.

Дослідженням проблеми підготовки учителів у різних галузях професійної освіти займалися О. Біда, А. Бойко, О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакова, А. Кузьмінський, О. Мороз, О. Семенов, Т. Симоненко, В. Сластьонін, І. Зязюн, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, С. Литвиненко, І. Зимна, ін.

Сучасні вимоги до педагога висвітлені у законі «Про загальну середню освіту»: «Педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну психолого-педагогічну освіту, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах середньої освіти» [3]. У Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), «Концепції національного виховання» знайшли відображення основні вимоги до підготовки педагогічних кадрів і рівня їх професіоналізму [4].

Реалізація зазначених у цих документах завдань потребує розв'язання низки проблем, однією з яких є підготовка педагогів, які повинні забезпечувати ефективну діяльність загальноосвітньої школи, того соціального інституту, який формує особистість на засадах загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей, що, в свою чергу, окреслює вимоги до інтелектуальних та моральних якостей учителя. Сучасний рівень освіти повинен забезпечувати підготовку фахівців нового покоління, які будуть конкурентоспроможними на міжнародному ринку праці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема професійного розвитку фахівця, становлення його професіоналізму в контексті сучасних гуманістичних підходів успішно розробляється в психології праці, акмеології, професійній педагогіці, що знаходить своє відображення у науковому доробку І.Д.Беха, Є.О.Климова, В.Т.Кудрявцева, С.Я.Батишева, Ю.П.Поваренкова, О.В.Романової, В.В.Рибалки, В.Д.Шадрикова та ін. Фундаментальні основи оновлення вищої педагогічної освіти, розроблення теоретичних і методичних засад професійно-педагогічної підготовки студентів розкриваються в працях В.П.Андрущенко, В.І.Бондаря, Ж.П.Вірної, О.В.Глузмана, В.А.Семиченко, В.О.Сластьоніна, Л.О.Хомич та ін.

Об'єктом досліджень стали різноманітні сторони психолого-педагогічної діяльності та особистості різних категорій працівників освітньо-виховної сфери (А.К.Маркова, Л.М.Мітіна, Л.Л.Хоружа та ін.), серед яких найбільша увага приділяється проблемам педагогічної майстерності (І.А.Зязюн, Н.В.Кузьміна, Н.М.Тарасевич та ін.), педагогічної творчості (В.А.Кан-Калик, С.О.Сисоєва, Р.П.Скульський та ін.), педагогічної культури (Є.В.Бондаревська, І.С.Якіманська), мотиваційно-сміслова регуляція особистості в ході набуття та трансформування її професійного досвіду (Ж.П.Вірна) [1].

М.С.Герцик, О.М.Вацеба [2] тлумачать професію як своєрідну сукупність умінь, навичок, видів діяльності, особистих захоплень та зацікавлень людини, що служить джерелом заробітку, сприяє виявленню творчих здібностей і реалізації власних і суспільних устремлінь. Вона визначає місце людини у соціальній структурі та є джерелом її духовного і матеріального благополуччя. Професія найчастіше пов'язана з освітою, колом інтересів, потребами, вона накладає відбиток на особу, її світогляд, поведінку тощо.

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні та подальшій розробці шляхів і засобів успішної особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя у процесі навчання у ВНЗ.

**Основні завдання:** визначити та обґрунтувати систему засобів для успішного формування у майбутніх учителів психологічної готовності до опанування основами професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності. Зміст психолого-педагогічних знань визначається навчальними програмами. Психолого-



педагогічна підготовленість складається із знань методологічних основ і категорій педагогіки; закономірностей соціалізації і розвитку особистості: суті, цілей і технологій навчання та виховання; законів вікового анатомо-фізіологічного і психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва. Вона є основою гуманістично орієнтованого мислення педагога. Психолого-педагогічні і спеціальні (з предмета) знання є необхідною, але недостатньою умовою професійної компетентності. Практичне розв'язання педагогічних завдань забезпечують уміння і навички, передумовою яких є теоретико-практичні і методичні знання, що виявляється у педагогічній майстерності [7].

Н. П. Волкова визначає педагогічну майстерність як вияв високого рівня педагогічної діяльності. Як наукову проблему дослідники педагогіки та психології тлумачать педмайстерність найвищим рівнем педагогічної діяльності, яка виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних результатів, «синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва, особистих якостей учителя», комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності [7].

Критеріями педагогічної майстерності є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність).

До елементів психолого-педагогічної майстерності належать: гуманістична спрямованість діяльності; професійна компетентність; професіоналізм; педагогічні здібності; сукупність психічних особливостей вчителя, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення; педагогічна техніка (мистецтво, майстерність, уміння).

Зважаючи на те, що розв'язання будь-якого педагогічного завдання зводиться до тріади «мислити – діяти – мислити», що збігається з компонентами (функціями) педагогічної діяльності та відповідними їм уміннями, В.О.Сластьонін розподілив педагогічні уміння на чотири групи [6]: уміння «переводити» зміст процесу виховання в конкретні педагогічні завдання; вивчення особистості і колективу для визначення рівня їх підготовленості до активного оволодіння новими знаннями і проектування на цій основі розвитку колективу й окремих учнів; виділення комплексу освітніх, виховних і розвивальних завдань, їх конкретизація і визначення завдання, що домінує; уміння побудувати і привести в дію логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітньо-виховних завдань; обґрунтований

відбір змісту освітнього процесу; оптимальний відбір форм, методів і засобів його організації; вміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання, приводити їх в дію: створення необхідних умов (матеріальних, морально-психологічних, організаційних, гігієнічних та інших); активізація особистості школяра, розвиток його діяльності, яка перетворює його із об'єкта в суб'єкт виховання; організація і розвиток спільної діяльності; забезпечення зв'язку школи із середовищем, регулювання зовнішніх незапрограмованих впливів; вміння облікувати й оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу та результатів діяльності вчителя; визначення нового комплексу стрижневих і другорядних педагогічних завдань [6]. Отже, головне завдання науково-дослідницької діяльності в педвузі – оволодіння науковими методами пізнання, поглиблене і творче засвоєння навчального матеріалу, формування в майбутніх учителів навчально-дослідницьких навичок і вмінь для активного втручання в навчально-виховний процес з метою цілеспрямованої готовності до виконання майбутньої діяльності.

Ефективність формування готовності студентів до психолого-педагогічної діяльності обумовлюється загальною логікою процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності:

- побудова підготовки студентів як процесу поетапного становлення професійно-особистісної готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності на основі взаємозв'язку теорії і практики, забезпечення інтегративних зв'язків соціально-педагогічної і педагогічної складових змісту підготовки;
- використання інтерактивних методів і форм навчання, що створюють діалогічність, суб'єкт-суб'єктну взаємодію студентів і викладачів у навчальному процесі ВНЗ, потенціалу педагогічної практики і самостійної роботи студентів;
- впровадження професіографічного моніторингу для діагностико-прогностичного аналізу і коригування процесу професійно-педагогічної підготовки студентів на всіх його етапах.

Психологічна готовність студентів до майбутньої професійної діяльності повинна охоплювати, з одного боку, запас професійних знань, умінь і навичок; з другого боку – переконання, здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увагу, високу

працездатність, емоційність, моральний та культурний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій, дій та обов'язків. Формування психологічної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності повинно бути орієнтоване на високопрофесійний рівень діяльності, як на певний орієнтир, еталон майбутньої праці. Професійну підготовку слід пов'язувати з виконанням навчальних завдань, що максимально наближені до реальних виробничих умов діяльності спеціаліста.

Невід'ємним етапом в процесі розвитку психологічної готовності до професійної діяльності відіграють наступні умови її формування:

1. Визначення майбутнього напрямку діяльності з урахуванням особистісних інтересів, нахилів, бажань (профорієнтація студентів в спеціальностях майбутньої діяльності).

2. Максимальне використання можливостей освітнього та соціального середовища (орієнтація на роботу з бібліотечними фондами та залучення майбутніх спеціалістів до участі в студентських конференціях, семінарах).

3. Актуалізація своїх потенційних здібностей та професійних інтересів до майбутньої професійної діяльності (індивідуальний підхід до кожного студента та особистісно-орієнтоване навчання).

4. Організація навчального процесу, спрямованого на задоволення від самого процесу навчання, отримання позитивних емоцій від професійного спілкування, отримання нових знань та здобуття певного фахового рівня (впровадження у навчально-виховний процес інтерактивних методів навчання).

5. Орієнтація студентів на високі стандарти досягнення в професійній діяльності (організація зустрічей обміну досвідом з відомими вітчизняними та зарубіжними спеціалістами в певній галузі).

6. Демонстрація викладачами зразків високого рівня сформованості психологічної готовності особистості до професійної діяльності.

Формування психологічної готовності майбутніх спеціалістів до професійної діяльності повинно спрямовуватися на: пізнання себе, своїх індивідуальних особливостей і можливостей; усвідомлення своїх інтересів, мотивів, бажань, прагнень; позбавлення неадекватної оцінки власних можливостей; вміння бути чесним та справедливим із самим собою та оточуючими; ставлення до себе як до особистості і як особистості в професійній

діяльності; самовдосконалення, самоконтроль, саморозвиток, самовиховання; прагнення досягнути найкращих результатів у професійній діяльності.

**Висновки.** У роботі, присвяченій вивченню психологічної готовності студентів до професійної діяльності, ми розглянули теоретичні підходи до дослідження психологічної готовності визначаючи для себе, що успішне формування професіоналізму особистості та діяльності майбутніх фахівців базується на їх готовності до праці. Провідною складовою готовності до професійної діяльності є психологічна готовність, яка розуміється вченими як комплексне психологічне утворення, як сплав функціональних, операціональних та особистісних компонентів.

Під психологічною готовністю традиційно розуміють психічний феномен, за допомогою якого пояснюють стійкість діяльності людини в полімотивованому просторі. В нашому дослідженні ми окреслили мотиваційно-цільовий аспект психологічної готовності, припускаючи що саме в мотиваційній сфері відбиваються і виявляються найбільш значущі характеристики психологічної готовності до професійної діяльності.

Нами було зроблено спробу вивчення особливостей мотиваційної, емоційно-вольової та операціональної сфери студентів.

Для цього ми вивчили мотивацію навчання у вищій. У цілому спостерігається зміна мотивації досягнення і мотивації навчання у ВНЗ від низького рівня на 1-му курсі до більш високого на 3-му та 5-му курсах.

Конкретними завданнями експериментального етапу дослідження були: діагностика мотивів професійної діяльності та їх спрямованість; оцінка комунікативних вмінь як операціонального компонента професійної готовності майбутніх учителів; з'ясування особливостей саморегуляції особистості майбутнього вчителя як особливості емоційно-вольового компонента; визначення особистісних особливостей студентів педагогічного факультету як майбутніх учителів. Дослідження проводилося серед студентів 5 курсу денної форми навчання Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, за віковим критерієм – 20-21 років.

Для вирішення завдань нами була сформована діагностична модель дослідження, куди увійшли: методика Т.І. Ільїної «Дослідження мотивації навчання у вузі»; методика, розроблена Ю.М. Орловим, «Дослідження потреби у досягненні»; тест, спрямований на дослідження ступеня вираженості потреби у досягненні успіху у будь-якій діяльності, спрямованість людини на успіх;

для діагностики емоційно-вольового компонента – «Самооцінка психічних станів» Г.Айзенка; для опису різних психічних станів – ми обрали шкалу фрустрації; для діагностики операційного компонента готовності до професійної діяльності ми обрали одну із характеристик дослідження – дослідження комунікативних та організаторських умінь студентів як майбутніх учителів.

Для оптимізації процесу розвитку компонентів психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності студентів-вчителів було розроблено та проведено професійно-психологічний тренінг.

**Таблиця 1**

**Порівняльна характеристика сформованості психологічної готовності майбутніх педагогів**

Рівень	Досліджувані			
	(у %)		Середні показники	
	До форм. експер.	Після форм. експер.	До форм. експер.	Після форм. експер.
Високий	25%	33,3%	5,33	5,75
Середній	41,7%	50%	11,6	11
Низький	33,3%	16,7%	17,6	17,3

Отримані результати на етапі повторного дослідження особливостей емоційно-вольового компонента психологічної готовності до професійної діяльності свідчать, що високий рівень досліджуваного параметра в групі зріс на 8,3%. Середній рівень в експериментальній групі зріс на 8,3%. Низький рівень досліджуваного параметра в групі зменшився на 16,6%.

Можна констатувати, що після формувального експерименту у студентів підвищився рівень емоційно-психологічної активності, інтересу до майбутньої професійної діяльності, знизилась напруга, а саме відчуття дискомфорту від вибору майбутньої спеціальності, знизився рівень фрустрації, респонденти стали більш відкритими, зменшився особистісний психологічний бар'єр. Тобто, після формувального експерименту у студентів підвищився самоконтроль, упевненість в собі як у майбутньому вчителіві.

**Список використаних джерел**

1. Вірна Ж.П. Мотиваційно-смілова регуляція у професіоналізації психолога / Ж.П. Вірна. – Луцьк: РВВ «Вежа»; Волин. держ. ун-т імені Лесі Українки, 2003. – 320 с.

2. Герцик М.С. Вступ до спеціальностей галузі «Фізичне виховання і спорт»: Підручник / М.С. Герцик, О.М. Вацеба. – Харків «ОВС», 2005. – 240 с.
3. Закон про загальну освіту» / Верховна Рада України // Закон від 13.05.1999, № 651-XIV. Стан документа: Чинний. Системний номер: 651-14. Текст документа від 27.07.2010.
4. Закон України «Про освіту» №1060-XII, із змінами від 11 червня 2008 року N 290-VI.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
6. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова / Світлана Анатоліївна Литвиненко. – К., 2005.
7. Мижерикова В.А. Введение в педагогическую деятельность / В. А. Мижерикова, М. Н. Ермоленко. – М.: Наука, 2002. – 268 с.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Virna Zh.P., Motyvatsiyno-smyslova rehuliatsiya u profesionalizatsii psykholooha [Motivational and semantic regulation in professionalization of psychologist], Lutsk: Lesia Ukrainka Volyn state university, RVV «Vezha» Publ., 2003. – 320 pp.
2. Hertsyk M.S, Ed., Vstup do spetsialnostei haluzi «Fizychne vykhovannia i sport»: Pidruchnyk [Introduction to the branch specialties «Physical Education and Sports»: Tutorial], Kharkiv: «OVS» Publ., 2005. – 240 pp.
3. «Zakon pro zahalnu osvitu» . Verkhovna Rada Ukrainy. Zakon vid 13.05.1999, № 651-XIV. Stan dokumenta: Chynnyi. Systemnyi nomer: 651-14. Tekst dokumenta vid 27.07.2010. [«The Law on General Education». Verkhovna Rada Ukrainy. The Act of 13.05.1999, № 651-XIV. Document status: Actual. System number: 651-14. Document text of 27.07.2010.]
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» №1060-XII, iz zminamy vid 11.06.2008 N 290-VI [The Law of Ukraine «On Education» №1060-XII, with changes of 11.06.2008. N 290-VI].
5. Zimniaya I. A., Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology], M.: Logos Publ., 2004 – 384 pp.
6. Lytvynenko S. A. Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv do sotsialno-pedahohichnoi diyalnosti: dysertatsia doktora pedahohichnykh

- nauk: 13.00.04 [Theoretical and methodological basis of training of primary school future teachers to social and pedagogical activity: pedagogical sciences doctor's dissertation: 13.00.04], К.: Drahomanov National Pedagogical University Publ., 2005.
7. Myzherykova V.A., Ed., Vvedeniye v pedagogicheskuyu deyatelnost [Introduction to the pedagogical activity]. – М.: Nauka Publ., 2002. – 268 pp.

**O.Y. Ivanashko, N.K. Vichalkovska. Peculiarities of future teachers' psychological readiness to work with children with special educational needs within the inclusion.** The article deals with peculiarities of future teachers' psychological readiness to work with children with special educational needs within the inclusion. The diversity of approaches in studying of readiness to pedagogical activity is examined and readiness criteria of future teachers to work with children with special educational needs are pointed out. The effectiveness of professional and psychological training, aimed at optimizing the development process of components of psychological readiness to the students-teachers' future professional activity is shown. Psychological conditions of increasing students' level of emotional and psychological activity, interest in future professional activity, declining of tension, sense of discomfort from choosing the future speciality, frustration level lowering, formation of openness, personal psychological barrier lowering, increasing of self-control, self-confidence as a teacher are defined.

The theoretical approaches to the study of psychological readiness are displayed. It is mentioned that the successful formation of the personality's professionalism and future professionals' activity are based on their readiness to work. The leading component of professional activity readiness is established to be the psychological readiness, which is understood by scholars as a complex psychological formation, as a fusion of functional, operational and personal components. The study outlines the motivational and purpose aspect of psychological readiness, suggesting that the most significant characteristics of psychological readiness for the professional activity are reflected in the motivational area. There have been made an attempt to study the characteristics of motivational, emotional and volitional and operational spheres of students.

**Key words:** readiness, training, children with special educational needs, professional activity.

*Отримано: 21.01.2014 р.*



## **Аналіз результатів емпіричного дослідження інтернет-залежності підлітків та юнаків**

**О.В. Камінська.** Аналіз результатів емпіричного дослідження інтернет-залежності підлітків та юнаків. У статті аналізуються результати, отримані в процесі визначення інтернет-залежності підлітків та юнаків за рахунок опитування їх батьків. Визначено відмінності в отриманих показниках в залежності від статі, віку, місця проживання, рівня освіти, стажу роботи в інтернеті. Встановлено специфічні особливості прояву інтернет-залежності, її вплив на розвиток молодшої людини, зокрема на адаптованість, соціалізованість, комунікабельність, успішність навчальної діяльності, взаємодію з близькими людьми та друзями.

**Ключові слова:** інтернет-залежність, адикт, адитивна поведінка, особистісні деформації, дезадаптація, конфліктність, ізолюваність, комплекс неповноцінності.

**О.В. Каминская.** Анализ результатов эмпирического исследования интернет-зависимости подростков и юношей. В статье анализируются результаты, полученные в процессе определения интернет-зависимости подростков и юношей за счет опроса их родителей. Определены различия в полученных показателях в зависимости от пола, возраста, места жительства, уровня образования, стажа работы в интернете. Установлены специфические особенности проявления интернет-зависимости, ее влияние на развитие молодого человека, в частности на адаптированность, социализированность, коммуникабельность, успешность учебной деятельности, взаимодействие с близкими людьми и друзьями.

**Ключевые слова:** интернет-зависимость, аддикт, аддитивное поведение, личностные деформации, дезадаптация, конфликтность, изолированность, комплекс неполноценности.

**Постановка проблеми.** Інтернет-залежність сьогодні є актуальною проблемою, оскільки збільшується кількість осіб з проявами адиктивної поведінки при роботі в інтернеті, що зумовлюють зниження рівня життя та деструктивно впливають на розвиток особистості. При цьому часто під вплив віртуального середовища як адиктивного агента попадають саме підлітки та юнаки, які не мають особистісних ресурсів для протистояння його дії, що призводить до втрати зв'язку з реальністю та нега-

тивних наслідків у всіх сферах життя особистості. Отже, постає потреба учасній діагностиці проявів інтернет-залежності або ж схильності до її появи, одним з шляхів якої є опитування батьків дітей підліткового та юнацького віку, які, відповідаючи на питання анкети, визначають, в якій мірі їхній дитині притаманні ознаки залежності від інтернету.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Психологічні особливості інтернет-залежних осіб досліджувалися багатьма вченими. Так, при порівнянні впливу інтернет-залежності на осіб різного віку Х. Турецька встановила певні закономірності. У досліджуваних із підгрупи ранньої дорослості виявлено нижчі показники за рівнем самоповаги, порівняно із юнаками, та загальної самооцінки, порівняно з середньою дорослістю. Показники чіткості «Я-концепції» зростають у підгрупі середньої дорослості, порівняно із юнаками. Причому, найнижчим рівнем чіткості «Я-концепції» характеризується підгрупа ранньої дорослості. На всіх вікових етапах є суттєва відмінність у показниках самоствавлення у неохильних та схильних до інтернет-залежності осіб – в останніх вони перебувають на стабільно нижчому рівні. Найбільш виражені відмінності між групами виявлено на етапі ранньої дорослості, коли у групі схильних до інтернет-залежності простежується зниження, а в неохильних – підвищення практично за усіма показниками самоствавлення. Отже, особливості самоствавлення користувачів інтернету на етапі ранньої дорослості, коли відбувається перехід до самостійного життя, належать до значимих передумов схильності чи неохильності особистості до розвитку інтернет-залежності. У користувачів із високими показниками у сфері самоствавлення відсутні тенденції до інтернет-залежності, тоді як у користувачів із суттєвим зниженням показників самоприйняття, самоповаги та самоінтересу виявляється значна схильність до інтернет-залежності [3].

В. Посохова, досліджуючи особливості життєвого планування інтернет-залежної молоді, дійшла висновку, що у схильних до інтернет-адикції молодих людей спостерігається фактичний брак тенденції до планування власного майбутнього. Через надмірну захопленість інтернетом особистість втрачає контроль над процесами, що відбуваються, виникає, так зване, розмивання кордонів віртуального і реального світів. Має місце фактичне виключення з планів таких сфер життя людини, як інтимно-особистісні стосунки і професійна спрямованість [2, с.156].

Н.Н. Алексеєнко виділив специфічні детермінанти, що сприяють формуванню інтернет-адикції серед молоді, а саме:

*ідентифікація* – молоді люди намагаються визначити своє місце в оточуючому світі; *інтимність і приналежність* – дорослішаючи, людина знайомиться з різними аспектами інтимних відносин з особами протилежної статі, шукає друзів і компанію для того, щоб відчувати себе частиною групи, при цьому інтернет допомагає знайти величезну кількість людей і груп за інтересами; *сепарація від батьків і родини* – молода людина бажає відділитися від батьків, для того щоб самій будувати відносини з людьми, прагне бути незалежною і робити те, чого хоче, при цьому інтернет надає їй для цього унікальну можливість; *рятування від фрустрації* – цей період життя є складним, проходить під тиском навчального закладу, родини й друзів, що викликає необхідність звільнитися від фрустрації в кіберпросторі [1].

При цьому інтернет стає тією сферою, де молода людина почуває себе дорослою, самостійною та значущою. Мережа стає тим середовищем, де людина може усамітнитися, обговорити свої інтереси та проблеми з однолітками, при бажанні зберігаючи анонімність. Саме, перебуваючи в інтернеті, молода людина почуває себе комфортно та впевнено, може задовольнити свої приховані бажання та не контролюється дорослими.

Не дивлячись на вже проведені дослідження, інтернет-залежність залишається недостатньо вивченою, про що свідчить тенденція до подальшого її поширення. Не в повній мірі проаналізовані фактори, що впливають на процес її появи та спонукають до швидкого розвитку. У зв'язку з цим ми організували дослідження цього виду адикції за рахунок проведення анкетування серед батьків підлітків та юнаків з метою виявлення відхилень у їхній поведінці, які свідчили би про наявність інтернет-залежності.

Відповідно, **метою статті** є визначення ступеня інтернет-залежності підлітків та юнаків на основі анкетування їх батьків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для того, щоб отримати інформацію про розвиток в особистості інтернет-залежності, ми поряд з іншими методами та методиками використовували авторську анкету, спрямовану на опитування батьків підлітків та юнаків. Були опитані батьки опитантів старшого підліткового, раннього юнацького та юнацького віку.

Узагальнені результати представлені в таблиці 1.

При аналізі узагальнених показників, отриманих через анкетування батьків, помітно, що 6,7% осіб мають ознаки залежності, які впадають в очі та змушують батьків хвилюватися за своїх дітей, оскільки спостерігаються такі ознаки їх поведінки,

як надмірна захопленість інтернетом, нездатність відволіктися для виконання своїх обов'язків чи навіть спілкування з друзями. Батьки відмічають, що в їхніх дітей знизилась успішність навчання, яке поступово втрачає для особистості свою значущість, оскільки їй важко відірватися від перебування в інтернеті. Батьки також помічають, що при їх спробах переключити увагу дитини на інший вид діяльності вона стає агресивною, проявляє роздратування та ворожість. Відмічається загострення стосунків з дітьми, що в ході розвитку залежності втратили свою конструктивність. Батьки стверджують, що їх діти стали більш замкнутими, важко йдуть на контакт та поступово втрачають зв'язок із реальністю.

Таблиця 1

**Рівень сформованості адикції з урахуванням статі опитантів за анкетною, спрямованою на дослідження інтернет-залежності, за допомогою опитування батьків (%)**

Рівні Респонденти	Залежність	Граничні показники	Відсутність залежності
Всі респонденти	6,7	17,4	76
хлопці	7,3	18,5	74,2
дівчата	5,8	16,2	78

Граничні показники спостерігаються в 17,4% осіб. Батьки стверджують, що їх діти проводять в інтернеті весь свій вільний час, нехтуючи відпочинком та спілкуванням з друзями, оскільки саме в мережі почувають себе найбільш комфортно. Їх захопленість інтернетом призводить до зміни стилю життя. Якщо раніше вони багато гуляли, цікавились різними речами та мали достатньо широке коло інтересів, то тепер найцікавішою діяльністю для дітей є перебування в інтернеті.

Відсутність ознак залежності притаманна 76% осіб, які, на думку, батьків проводять в інтернеті небагато часу, використовуючи його частіше для навчання, ніж для розваги, комп'ютерних ігор чи перебування в соціальних мережах. Батьки стверджують, що їх діти проявляють соціальну активність, мають друзів та люблять проводити з ними час, тобто не страждають від ізоляції та наявності комплексів, які могли б їх підштовхнути до глибокого занурення у віртуальну реальність.

При порівнянні показників батьків хлопців та дівчат не було виявлено гендерних відмінностей. Ознаки залежності помічають батьки 7,3% хлопців та 5,8% дівчат. Вони стверджують, що їх діти втратили здатність до соціальної адаптації та взаємодії з ото-

чючими людьми через спрямованість у віртуальну реальність. Вони постійно говорять про те, що відбувається в інтернеті, тоді як інші теми їх не цікавлять. Втрачається здатність ефективно засвоювати навчальний матеріал, оскільки думки особистості спрямовані в сферу інтернету, що призводить до невстигання та низьких оцінок. Однак цей факт залишає особистість байдужою, а вмовляння батьків зайнятись навчанням викликають тільки агресію.

Граничні показники були відзначені батьками 18,5% хлопців та 16,2% дівчат. Вони стверджують, що їх діти почали більше часу проводити в інтернеті, а відсутність підключення викликає в них роздратування та зниження настрою, вони не знають, чим зайнятись, починають менше цікавитися тим, що приносило задоволення раніше.

На відсутність залежності вказують батьки 74,2% хлопців та 78% дівчат. Вони вважають, що їх діти не захоплюються інтернетом, використовують його час від часу, та не надають цій діяльності особливого значення, оскільки мають багато інших обов'язків та не мають часу на такі «дурниці».

Порівняння показників батьків з урахуванням віку їх дітей представлено в таблиці 2.

**Таблиця 2**

**Рівень сформованості адикції з урахуванням віку опитаних за анкету, спрямовану на дослідження інтернет-залежності, за допомогою опитування батьків (%)**

Респонденти \ Рівні	Залежність	Граничні показники	Відсутність залежності
Старший підлітковий вік	9,3	22,3	68,4
Ранній юнацький вік	6,4	17,5	76
Юнацький вік	4,6	12,7	82,7

Аналізуючи отримані дані ми помітили, що ознаки залежності в більшій мірі виділяються батьками дітей старшого підліткового віку (9,3%), тоді як інші показники дещо нижчі. Батьки стверджують, що їх діти в значній мірі змінилися відтоді як захопились інтернетом, при чому зміни відбувалися поступово, аж поки не призвели до погіршення життя дитини, що проявляється у втраті зв'язків із друзями та знайомими, зміні характеру в сторону підвищення дратівливості та агресивності, емоційної нерівноваженості та неадекватності поведінки, значного зниження успішності навчання. При цьому, спроби відключення

інтернету, ініційовані батьками, призводили до виникнення в їх дитини депресії, або ж викликали втечі з дому, агресивну та непередбачувану поведінку.

На граничні показники також частіше вказують батьки дітей старшого підліткового віку (22,3%). Вони помічають, що їх дитина втратила інтерес до того, що їй цікавило раніше, менше уваги стала приділяти навчанню та спілкуванню з друзями, з неохотою відволікається від діяльності в інтернеті для виконання своїх обов'язків за проханням батьків, ніколи сама не виходить з інтернету без їх вказівки.

Про відсутність залежності свідчать 82,7% батьків юнаків, тоді як інші показники дещо нижчі. Вони стверджують, що діяльність в інтернеті ніяк не впливає на їх дітей, що вони зберігають свою активність та життєрадісність, підтримують зв'язки з друзями та знайомими, приділяють достатньо уваги навчанню тощо.

При подальшому аналізі порівнювалися показники батьків дітей в залежності від місця їх проживання, які представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

**Рівень сформованості адикції з урахуванням місця проживання опитаних за анкетною, спрямованою на дослідження інтернет-залежності, за допомогою опитування батьків (%)**

Респонденти \ Рівні	Залежність	Граничні показники	Відсутність залежності
Обласний центр	10,5	24,3	65,2
Місто обласного підпорядкування	8,7	19,6	71,7
Селище міського типу	5,4	16,3	78,3
Село	1,6	10,5	88

Ознаки залежності в більшій мірі були помічені батьками дітей, які живуть в обласних центрах (10,5%), що пов'язано зі значною розповсюдженістю інтернет-технологій у великих містах, що зробило їх важливою частиною життя їх мешканців. Батьки вказують на те, що для їхніх дітей перебування в мережі стало важливішим, ніж «живе» спілкування, вони витрачають на інтернет весь свій час, часто знаходяться там уночі, коли їх ніхто не контролює, що призводить до фізичного та психічного виснаження, підвищення дратівливості та емоційної нестабільності, втрати здатності зосереджуватися на чомусь іншому.

На наявність граничних показників також в більшій мірі вказують батьки, які разом з дітьми проживають в обласних цен-

трах (24,3%). Вони стверджують, що їх діти проводять в інтернеті багато часу, що заважає їм зосередитися на навчанні та виконувати свої обов'язки. Також вони помічають, що їхні діти стали більш закритими для спілкування з однолітками, однак багато уваги приділяють взаємодії з віртуальними друзями, стверджуючи, що такі контакти приємніші.

На відсутність ознак залежності вказують переважно батьки дітей, що проживають в селах (88%), які вважають, що інтернет не займає важливого місця в житті їх дитини, вона не проявляє по відношенню до такої діяльності особливої цікавості та легко обходиться без нього.

Порівняння даних, отриманих з урахуванням рівня освіти дітей, представлено в таблиці 4.

*Таблиця 4*

**Рівень сформованості адикції з урахуванням рівня освіти опитантів за анкетною, спрямованою на дослідження інтернет-залежності, за допомогою опитування батьків (%)**

Рівні Респонденти	Залежність	Пограничні показники	Відсутність залежності
неповна середня освіта	9,3	20,3	70,4
повна середня освіта	6,4	17,5	76
неповна вища освіта	4,2	14,6	81,2

Ознаки залежності в поведінці своїх дітей з неповною середньою освітою помічають 9,3% батьків, пояснюючи це їх незрілістю та неготовністю заперечувати дії інтернету як адиктивного агента. Батьки вважають, що захопленість інтернетом сьогодні є «модною», оскільки широко поширена в середовищі однолітків їх дітей, що і підштовхує їх проводити в мережі час спочатку «за компанію», а потім інтернет починає захоплювати особистість сам по собі, викликаючи залежність.

Граничні ознаки помічають 20,3% батьків, діти яких мають неповну середню освіту, тоді як інші показники дещо нижчі. Вони відзначають надмірну зацікавленість їх дітей такими видами діяльності в інтернеті, як комп'ютерні ігри та перебування в соціальних мережах, яким приділяється практично весь вільний час дитини, особливо якщо батьки не здатні її проконтролювати та обмежити доступ до інтернету. Знову ж таки, при спробах це зробити діти проявляють ворожість, стають роздратованими та не розуміють позицію батьків, намагаючись підключитися до інтернету з мобільних телефонів, при перебуванні в гостях у друзів чи відвідуючи інтернет-клуби.



На відсутність залежності вказують в більшій мірі батьки юнаків з неповною вищою освітою (81,2%), які вважають, що їх діти вміють регулювати час, що проводиться в інтернеті, не доводять себе до виснаження, перебуваючи в мережі, використовують інтернет частіше для навчання, аніж для інших цілей.

Порівняння отриманих даних з урахуванням досвіду використання інтернету представлено в таблиці 5.

Таблиця 5

**Рівень сформованості адикції з урахуванням стажу роботи опитантів в інтернеті за анкетною, спрямованою на дослідження інтернет-залежності, за допомогою опитування батьків (%)**

Респонденти	Рівні	Залежність	Граничні показники	Відсутність залежності
	До року	6,4	17,3	76,3
	1-5 років	9,3	22,5	68,2
	Більше 5 років	4,2	12,7	83

Ознаки залежності переважно були помічені батьками, діти яких користуються інтернетом від одного до п'яти років (9,3%), що проявляється в наявності нав'язливих думок про інтернет та прагненні перебувати в ньому якнайдовше, тоді як всі інші сфери життя особистості відсуваються на задній план та перестають бути для неї значущими. Батьки стверджують, що їхні діти стали дратівливими і виснаженими, та пов'язують це зі зловживанням перебування в інтернеті, оскільки вони не залишають собі часу для відпочинку, намагаючись кожен вільну хвилину проводити в мережі. Втрачається також самоконтроль над поведінкою, що проявляється в тому, що дитина заходить до інтернету, щоб перевірити пошту, а залишається там упродовж кількох годин. На думку батьків, все це негативно впливає на життя їхньої дитини та викликає зміни в її характері та поведінці.

Пограничні показники також найчастіше виділяють батьки дітей, що користуються інтернетом від одного до п'яти років (22,5%). Вони помічають, що їх діти все більше часу проводять в інтернеті, надаючи йому перевагу над іншими видами діяльності, та використовують його не лише для пошуку інформації, а перш за все для перебування в соціальних мережах, комп'ютерних іграх, «блукання» інтернетом тощо. Для них перебування в інтернеті пов'язано зі зміною психічних станів, служить для підняття настрою, який однак псується при примусовому виході з мережі.

Відсутність залежності частіше відмічають батьки дітей, що користуються інтернетом більше п'яти років (83%). Вони ствер-

джують, що їх діти проводять в інтернеті не дуже багато часу, цікавляться багатьма іншими справами та не проявляють незадоволення та роздратування при необхідності виходу з мережі.

**Висновки.** Аналіз отриманих даних дозволив визначити, що більшість опитаних батьків не знаходять в поведінці своїх дітей ознак інтернет-залежності, однак частина з них помічає симптоми, що можна віднести до пограничних, а ще менша частина – вказує на ознаки вираженої адикції.

Гендерний аналіз отриманих показників не дозволив виявити статистично значущих відмінностей, однак такі відмінності спостерігались при порівнянні показників з урахуванням віку дітей. Так, ознаки залежності в більшій мірі були помічені батьками дітей старшого підліткового віку, тоді як менш вираженими вони є в юнаків.

Порівняння показників з урахуванням місця проживання також дозволило встановити значущі відмінності. Ознаки залежності частіше виділяють батьки дітей, що проживають в обласних центрах, тоді як менш вираженими вони є в мешканців сіл.

Також було виявлено відмінності в залежності від рівня освіти дітей. Так, батьки дітей з неповною середньою освітою частіше виявляють в їх поведінці ознаки адикції, аніж батьки юнаків з неповною вищою освітою.

Відмінності спостерігались також при порівнянні показників з урахуванням досвіду роботи в інтернеті. Було встановлено, що залежність частіше виявляється батьками дітей, що працюють в мережі від одного до п'яти років, а рідше – більше п'яти років.

**Перспективним напрямком дослідження** є проведення подальшого емпіричного дослідження з метою визначення особливостей прояву інтернет-залежності, а також створення програми корекції цього виду адикції.

#### **Список використаних джерел**

1. Алексеенко Н. Н. Психоаналитические аспекты поведения человека в киберпространстве: [Электронный ресурс] / Н.Н. Алексеенко. – Режим доступа: <http://banderus2.narod.ru/98517.html>. – Название с экрана.
2. Посохова В. Особливості життєвого планування Інтернет-залежної молоді / В. Посохова // Психологічні перспективи. – 2004. – Вип.6. – С.150-157.
3. Турецька Х. Вікові особливості самоставлення схильних до Інтернет-залежності осіб: [Електронний ресурс] / Х. Турець-

ка. – Режим доступу: <http://www.social-science.com.ua/%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F>. – Назва з екрана.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Alekseenko N. N. Psihoanaliticheskie aspekty povedenija cheloveka v kiberprostranstve: [Elektronnij resurs] / N. N. Alekseenko. – Rezhim dostupu: <http://banderus2.narod.ru/98517.html>. – Nazvanie s jekrana.
2. Posohova V. Osoblyvosti zhyttjevogo planuvannja Internet-zaleznoi' molodi / V. Posohova // Psihologichni perspektyvy. – 2004. – Vyp.6. – S.150-157.
3. Turec'ka H. Vikovi osoblyvosti samostavlennja shylnyh do Internet-zalezhnosti osib [Elektronnyj resurs] / H. Turec'ka. – Rezhym dostupu: <http://www.social-science.com.ua/%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F>. – Nazva z ekranu.

**O.V. Kaminska. Analysis of empirical study results of adolescents and youths' Internet addiction.** In the article there have been analyzing the results obtained in the process of adolescents and youths' Internet addiction defining through a survey of their parents. There have been defining the differences in obtained indices depending on sex, age, place of residence, level of education, work experience in the Internet, and in any full-parent family brought people who were assessed. There have been determining specific features of Internet addiction manifestation and its impact on the development of a young man in particular adaptation, socialization, communication, success of educational activities, interaction with relatives and friends. The majority of parents were found not to notice in their children's behavior the symptoms of Internet addiction, but some of them noticed symptoms which can be attributed to the border, and an even smaller fraction indicated signs of severe addiction. The author revealed statistically significant gender differences in the resulting indicators, however, such differences were observed when comparing the figures taking into account the age of children. So, depending on the signs there were largely seen parents of older adolescents, whereas they are less pronounced in boys. The comparison of indicators made possible to establish significant differences. Depending on signs of more isolated parents of children living in regional centers there were noticed signs of less pronounced villagers.

**Key words:** Internet addiction, addict, addictive behavior, personal strain, disadaptation, conflict, isolation, inferiority complex.

*Отримано: 11.01.2014 р.*

## Соціально-психологічні детермінанти інгрупового фаворитизму ґендерних груп у соціальній взаємодії

Я.Ю. Кацович. Соціально-психологічні детермінанти інгрупового фаворитизму ґендерних груп у соціальній взаємодії. В статті теоретично обґрунтовується система соціально-психологічних детермінант інгрупового фаворитизму ґендерних груп у вигляді характеристик суб'єкта міжгрупового сприйняття та взаємодії; характеристик груп, які беруть участь у взаємодії; особливостей ситуації міжгрупової взаємодії. Аналізуються індивідуально-психологічні, міжособистісні та групові параметри, які представляють кожну групу. Пояснено специфіку чоловічої і жіночої ґендерних груп, нормативно-рольових вимог до них, особливостей психологічної статі та ідентичностей. Визначено необхідність емпіричного дослідження зазначених параметрів.

**Ключові слова:** інгруповий фаворитизм, ґендерні групи, маскуліність, фемініність, нормативно-рольові вимоги.

Я.Ю. Кацович. Социально-психологические детерминанты ингрупового фаворитизма ґендерных групп в социальном взаимодействии. В статье теоретически обосновывается система социально-психологических детерминант ингрупового фаворитизма ґендерных групп в виде характеристик субъекта межгрупового восприятия и взаимодействия; характеристик групп, принимающих участие во взаимодействии; особенностей ситуации межгрупового взаимодействия. Анализируются индивидуально-психологические, межличностные и групповые параметры, представляющие каждую группу. Обосновывается специфика мужской и женской ґендерных групп, нормативно-ролевые требования к ним, особенности психологического пола и идентичности. Определена необходимость эмпирического исследования указанных параметров.

**Ключевые слова:** ингруповой фаворитизм, ґендерные группы, маскулинность, феминность, нормативно-ролевые требования.

**Постановка проблеми.** Інгруповий фаворитизм, як тенденція яким-небудь чином сприяти членам власної групи на противагу членам іншої групи, останнім часом у вітчизняних психологічних дослідженнях не представлена, хоча проблема міжгрупових зміщень у зарубіжній психології представлена широким колом досліджень. Однак, на наш погляд, вивчення цього феномена в сучасних соціальних умовах є важливим, оскільки

інгруповий фаворитизм належить до явищ міжгрупової взаємодії, яка зазнає змін і трансформацій з розвитком соціальної взаємодії, в тому числі в її гендерній площині. Сьогодні зазнає змін психологічна стать особистості, норми та ролі, які висуваються до кожної статі, трансформуються гендерні стереотипи, з'являються нові форми взаємодії між людьми як представниками певної статі та членами різних гендерних груп.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Більшість проведених досліджень міжгрупової диференціації та інгрупового фаворитизму відображають відмінні від сьогоднішніх соціально-економічні або культурно-історичні умови. До них можна зарахувати роботи Г.М. Андреевої, В.С. Агеева, О.О. Гулевич, А.І. Донцова, Т.Г. Стефаненко, І.Р. Сушкова, J.F. Dovidio, M. Hewstone et. al., J. Jetten et. al., Н. Tajfel, J. Turner та ін.

Дослідження гендерних особливостей міжгрупової диференціації представлено в основному у професійній площині. До них належать роботи Р. Анкер, С.Л. Бем, К. Вільямс, І.С. Кльоциної, Н.В. Кулагіної, М.Г. Ткалич, М. Barreto, R.M. Kanter, однак увага на цьому феномені в таких дослідженнях не акцентується.

Отже, постає необхідність у теоретико-емпіричному дослідженні інгрупового фаворитизму гендерних груп та детермінант цього процесу саме в сучасних умовах розвитку українського суспільства.

**Мета статті** полягає у визначенні основних соціально-психологічних детермінант інгрупового фаворитизму гендерних груп у сучасних умовах соціальної взаємодії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Узагальнення та систематизація підходів до вивчення інгрупового фаворитизму як соціально-психологічного феномену (В.С. Агеева [1], О.О. Гулевич [3], І.Р. Сушкова [9], J.F. Dovidio [12], M. Hewstone et. al. [13], J. Jetten et. al. [14], Н. Tajfel [15], J. Turner [16]) дозволило нам виокремити декілька груп факторів, що впливають на вираженість та інтенсивність інгрупового фаворитизму: характеристики суб'єкта міжгрупового сприйняття та взаємодії; характеристики груп, які беруть участь у взаємодії; особливості ситуації міжгрупової взаємодії (див. табл. 1).

Отже, до основних *характеристик суб'єкта міжгрупової взаємодії* дослідники відносять різноманітні індивідуально-психологічні та соціально-психологічні особливості особистості: система цінностей, самооцінка, Я-образ, вік, стать, рівень освіти, мотивація, емоційний стан, ступінь інгрупової ідентифікації, виразність забобонів та стереотипів та ін. (В.С. Агеев [1], О.О.

Гулевич [3], Р.І. Сушков [9], М. Hewstone et. al. [13], J. Jetten et. al. [14]).

*Таблиця 1*

**Соціально-психологічні детермінанти інгрупового фаворитизму гендерних груп**

№	Група характеристик	Основні соціально-психологічні параметри
1	Характеристики суб'єкта міжгрупового сприйняття та взаємодії	<ul style="list-style-type: none"> <li>• психологічна стать особистості,</li> <li>• гендерна ідентичність,</li> <li>• гендерні уявлення про себе;</li> <li>• гендерні стереотипи, їх виразність стосовно ін-та аутгруп;</li> <li>• ступінь інгрупової ідентифікації з гендерною групою;</li> <li>• міра «типовості» члена гендерної групи.</li> </ul>
2	Характеристики груп, які беруть участь у взаємодії	<ul style="list-style-type: none"> <li>• статус гендерної інгрупи та аутгрупи;</li> <li>• нормативно-рольові вимоги до членів кожної гендерної групи;</li> <li>• гомогенність ін-та аутгруп;</li> <li>• проникність інгрупових кордонів гендерних груп.</li> </ul>
3	Особливості ситуації міжгрупової взаємодії	<ul style="list-style-type: none"> <li>• суспільні норми щодо гендерної рівності;</li> <li>• розмір гендерної інгрупи і аутгруп, які безпосередньо беруть участь у взаємодії;</li> <li>• рівень конкуренції гендерних груп;</li> <li>• позитивність розподілу ресурсів між гендерними групами;</li> <li>• сприятливість положення інгрупи і аутгрупи.</li> </ul>

Оскільки в нашому дослідженні йдеться про інгруповий фаворитизм гендерних груп, то передусім ми виокремлюємо в якості його детермінант особистісного рівня гендерні характеристики особистості, а саме: психологічну стать особистості, її гендерну ідентичність, гендерні уявлення про себе (С.Л. Бем [2], М. Кімелл [4], І.С. Кльоцина[5], О.Г. Лопухова [6], М.Г. Ткалич [10] та ін.).

Психологічна стать особистості визначається як ставлення людини до себе як до чоловіка чи жінки, усвідомлення і прийняття власної статевої належності, засвоєння стереотипів маскулінності і фемінності, які визначають особливості гендерної взаємодії на всіх її рівнях [10].

Психологічна стать може бути фемінною, маскулінною, андрогінною та недиференційованою (О.Г. Лопухова [6]) як у жінок, так і у чоловіків, більшість з яких сьогодні мають андрогінну стать особистості (С. Бем [2], М.Г. Ткалич [10]).

Отже, психологічна стать особистості є системною якістю, формування якої обумовлене біологічно заданою статевою приналежністю індивіда, культурним середовищем, структурою соціально-значимої діяльності і статево-рольовими нормами суспільства, що визначає індивідуальні характеристики, особливості поведінки, способи дії, соціальні позиції й установки особистості [10]. Таким чином психологічна стать також визначає особливості взаємодії між гендерними групами та всередині кожної з груп, що дозволяє визначити гендерні групи, в тому числі і з урахуванням типу психологічної статі (гендерна група маскулітних чоловіків або гендерна група андрогінних чоловіків), між якими відбувається взаємодія.

Гендерна ідентичність – це аспект самосвідомості, що описує переживання людиною себе як представника певної статі. Це одна з базових характеристик особистості, що формується в результаті психологічної інтеріоризації чоловічих чи жіночих рис, у процесі взаємодії «Я» та інших, у ході соціалізації [10].

Однією з основних характеристик гендерної ідентичності є засвоєння особистістю гендерної ролі (способів поведінки людей у залежності від їхніх позицій у статевій диференціації), а також розвиток гендерної самосвідомості (усвідомлення своєї схожості та відмінності із представниками своєї статі, на відміну від протилежної). Саме остання характеристика, на наш погляд, лежить в основі формування інгрупового фаворитизму гендерних груп.

Гендерні уявлення про себе є важливою частиною Я-концепції особистості і представлені на когнітивному рівні розумінням категорій «жінка», «чоловік», «маскулітне», «фемінне» та ін.

Дослідження показують, що міжгрупову диференціацію породжує невизначеність уявлень людини про себе [3].

Наступними важливими характеристиками особистості для інгрупового фаворитизму гендерних груп є гендерні стереотипи, їх виразність стосовно ін- та аутгруп; ступінь інгрупової ідентифікації з гендерною групою, міра «типовості» члена гендерної групи.

Гендерні стереотипи в дослідженнях С. Бем [2], М.Кіммела [4], І.С. Кльоциної [5], В.В. Москаленко [7], С.М. Оксамитної [8] визначаються як різновид соціальних стереотипів, як детерміновані культурою спрощені, стійкі, емоційно забарвлені образи поведінки, риси характеру чоловіків і жінок, які значно впливають на формування гендерно-рольового репертуару особистості та її поведінку.



На інгруповий фаворитизм гендерних груп впливають такі характеристики гендерних стереотипів, як їх позитивність або негативність, та виразність стереотипів по відношенню до ін- та аутгруп. О.О. Гулевич стверджує, що носії негативних гетеростереотипів демонструють більший інгруповий фаворитизм і аутгрупову дискримінацію, ніж носії позитивних [3]. Отже, ті члени групи, у яких сформовані негативні стереотиби щодо протилежної статі або щодо представників своєї статі, які відхиляються від групових норм, будуть мати більш високий рівень інгрупового фаворитизму, ніж ті, у кого сформовані позитивні стереотиби.

Також важливим є рівень вираженості стереотипів: індивіди зі слабовираженими забобонами та стереотипами рідше демонструють міжгрупову диференціацію, ніж ті, у кого цей рівень є високим.

Ступінь інгрупової ідентифікації з гендерною групою також визначає вираженість інгрупового фаворитизму: чим вищий ступінь ідентифікації людини з інгрупою, тим більший інгруповий фаворитизм.

У роботах О.О. Гулевич [3] відзначено, що сильна інгрупова ідентифікація призводить до ряду наслідків, пов'язаних із зміною оцінки інгрупи та її діяльності, емоційного ставлення до неї; зміною оцінки членів аутгрупи; ступенем диференціації між ін- і аутгрупами; психологічним самопочуттям людини.

У випадку з гендерними групами, за результатами досліджень М.Г. Ткалич, спостерігається більша ідентифікація з власною гендерною групою у чоловіків і менша – у жінок [11]. Одне з пояснень – андрогінна стать особистості як жінок, так і чоловіків. Однак, при цьому у чоловіків все одно переважає рівень маскулінності, який є важливим для дотримання жорстких нормативно-рольових вимог до них, а у жінок маскулінність і фемінність представлені в структурі психологічної статі більш рівномірно.

О.О. Гулевич також пов'язує «типовість» члена гендерної групи з вираженістю інгрупового фаворитизму: члени групи, які відповідають прототипу (володіють рисами, які приписуються типовому члену інгрупи), демонструють більший інгруповий фаворитизм і аутгрупову дискримінацію, ніж ті члени групи, які не відповідають прототипу [3]. Отже, «типовий» чоловік або «типова» жінка демонструють вищий рівень інгрупового фаворитизму.

Аналіз підходів до визначення *характеристики груп, які беруть участь у взаємодії* показав, що серед основних дослідники В.С. Агеев [1], О.О. Гулевич [3], І.Р. Сушков [9], J.F. Dovidio

[12], M. Hewstone et. al. [13], J. Jetten et. al. [14] виокремлюють такі: статус інгрупи та аутгрупи, розміри груп, гомогенність інгрупи та аутгруп, легітимність статусу інгрупи, проникність інгрупових кордонів, а також зовнішні загрози існуванню інгрупи, позитивна або негативна асиметрія, нормативно-рольові вимоги до членів інгрупи та ін.

Так само в дослідженнях особливостей гендерної взаємодії С.Л. Бем [2], М. Кіммеда [4], І.С. Кльоциної [5], С.М. Оксамитної [8] М.Г. Ткалич [10], представлені важливі параметри, які визначають особливості цієї взаємодії, а саме: гендерна поляризація та диференціація в різних сферах соціальної взаємодії, різні і достатньо жорсткі нормативно-рольові вимоги до чоловіків і жінок, проблема моногендерних і гетерогендерних груп, проблема токенизму у гендерній взаємодії. Ці соціально-психологічні особливості, на наш погляд, обумовлюють ступінь інгрупового фаворитизму, який можуть демонструвати представники різних гендерних груп.

Отже, на підставі узагальнення наукових підходів, нами було визначено, що до характеристик груп, які беруть участь у взаємодії між гендерними групами, належать: статус гендерної інгрупи та аутгрупи, нормативно-рольові вимоги до членів кожної гендерної групи, гомогенність ін- та аутгруп, проникність інгрупових кордонів гендерних груп.

Загалом, статус інгрупи і аутгрупи суперечливо впливає на інгруповий фаворитизм: найбільший інгруповий фаворитизм демонструється членами високостатусних груп, в той час як члени низькостатусних груп демонструють аутгруповий фаворитизм. Результати інших досліджень доводять, що найбільший інгруповий фаворитизм демонструється членами низькостатусних груп [3]. Суперечливість даних досліджень обумовлена типом груп, які беруть участь у взаємодії.

У визначенні впливу статусу гендерних ін- та аутгруп на вираженість інгрупового фаворитизму ми спираємося на роботи дослідників гендерної проблематики, згідно з якими, ця вираженість залежить від сфери соціальної взаємодії. Наприклад, у професійній сфері, а особливо у сфері управлінської діяльності, чоловіча гендерна група має більш високий статус [2; 4; 10], тому скоріше тут чоловіча група буде демонструвати високий рівень інгрупового фаворитизму, а жіноча гендерна група – аутгруповий фаворитизм, через свої намагання потрапити до «гомогенного чоловічого світу» [4]. Звичайно така ситуація пов'язана із нормативно-рольовими вимогами до чоловіків і жінок.

Отже, нормативно-рольові вимоги до чоловічої і жіночої гендерних груп є різними. М.Г. Ткалич зазначає, що гендерні ролі можна умовно розділити на такі групи: професійні, що вказують, які сфери діяльності більш прийнятні для чоловіків, а які – для жінок; сімейні, які, у свою чергу, діляться на подружні та батьківські; вони визначають норми відносин, поведінку подружжя, батьків і дітей; сексуальні, які диференціюють сексуальну поведінку чоловіків і жінок та визначають відносини між ними в сексуальній сфері [10].

До традиційних норми чоловічої гендерної ролі відносять норму успішності й статусу, фізичної твердості, розумової твердості, емоційної твердості, норму антижіночості. Ці норми відображають сформовані у суспільній свідомості стереотипні уявлення про нормативну маскулінність як еталон чоловічої гендерної ролі [10].

В свою чергу, особливе місце серед норм жіночої гендерної ролі посідає норма необхідності бути як гарною дружиною, матір'ю, домогосподаркою, так і ефективним працівником для жінок, які поєднують сімейне життя та професійну діяльність.

Сьогодні, звичайно, відбуваються певні зміни у системі гендерних ролей як чоловіків, так і жінок, однак більшість з них все ще залишаються статевотиповими, особливо в маскулінній гендерній групі, тому, на наш погляд, саме маскулінна (чоловіча) гендерна група повинна демонструвати вищий рівень інгрупового фаворитизму.

Гомогенність інгрупи і аутгрупи за гендерними ознаками як важлива детермінанта інгрупового фаворитизму сьогодні також зазнає певних змін.

Це обумовлено, в першу чергу, зміною у психологічній статі особистості та гендерній ідентичності, які схиляються у бік андрогінності [2; 4; 5; 10]. Психологічні кордони між чоловічою маскулінністю та жіночою фемінністю частково стираються, з'являється все більше жінок, які набувають маскулінних рис [2; 6; 10].

Окрім цього, як зазначалось вище, змінюється гендерно-рольовий репертуар особистості, передусім, жінок, тому сьогодні гендерні групи за своїми основними властивостями вже не є такими гомогенними.

Однак, є багато інших параметрів, за якими визначається гомогенність гендерної групи: вік, сімейний стан, рівень освіти, соціальний статус та ін. Як показують дослідження, чим більш гомогенною є група, тим більше вона піддається дискримінації

[3]. Згідно з дослідженнями J.F. Dovidio [12], M. Hewstone et. al. [13], J. Jetten et. al. [14], саме по відношенню до гомогенних груп чиниться аутгрупова дискримінація. Водночас такі групи показують високий рівень інгрупового фаворитизму.

Ще однією важливою характеристикою груп є проникність інгрупових кордонів. Як зазначає О.О. Гулевич, найбільший інгруповий фаворитизм і аутгрупова дискримінація характерні для членів великих груп з непроникними кордонами. У даному випадку міжгрупова диференціація виступає в якості виправдання відсутності у її членів свободи вибору [3]. Можна припустити, що чоловіча гендерна група буде мати вищий рівень інгрупового фаворитизму, через те, що норми чоловічої гендерної ролі є більш жорсткими і визначеними, ніж норми жіночої гендерної групи. Чоловіки зазвичай отримують більше покарання за порушення маскуліних норм [3].

Серед *особливостей ситуації міжгрупового взаємодії*, які впливають на вираженість інгрупового фаворитизму гендерних груп, можна виокремити: суспільні норми щодо гендерної рівності; розмір гендерної інгрупи і аутгруп, які беруть участь у взаємодії; рівень конкуренції гендерних груп; позитивність розподілу ресурсів між гендерними групами.

Соціальні норми щодо гендерної рівності є вкрай важливим чинником міжгрупової диференціації, в першу чергу аутгрупової дискримінації. Коли соціальні норми суспільства, в якому існують інгрупа і аутгрупи, відповідають ідеї рівності, її представники рідше демонструють міжгрупову диференціацію, ніж у протилежному випадку [3]. Однак, в Україні гендерна рівність, на жаль, носить скоріше декларативний характер. Реальні суспільні гендерні норми сьогодення, на наш погляд, не сприяють толерантній та конструктивній взаємодії гендерних груп в усіх сферах, особливо в професійній та сексуальній.

Розмір гендерної інгрупи і аутгруп, які безпосередньо беруть участь у взаємодії суперечливо впливає на інгруповий фаворитизм: найбільшим він є у членів невеликих за розміром груп, що пояснюється сильною інгруповою ідентифікацією їх членів; найбільший інгруповий фаворитизм і аутгрупова дискримінація демонструються членами великих за розміром груп [3].

Безпосередня взаємодія гендерних груп спостерігається, наприклад, на робочому місці. За підсумками досліджень, проведених в Україні, з'ясувалося, що в професійному середовищі переважають, так звані, «розбавлені колективи», в яких співвідношення працівників обох статей зміщене щодо тотожного зна-

чення (1/1), або в бік чоловіків, або в бік жінок. Такі колективи були виявлені у 57% вибірки. Зарубіжні дослідження показали, що кількісна представленість різних груп (в тому числі гендерних) в організації розташовується на 3 рівнях: символічному (0-10% представленості); перехідному (11-40%); парному (40-60%) [11].

Отже, в колективах, де одна з гендерних груп суттєво переважає чисельністю іншу (наприклад, в ситуації, коли одна з груп представлена на символічному рівні – рівні посідачів символічного права), може себе проявити інгруповий фаворитизм, але як саме він себе проявить необхідно емпірично дослідити. Однак, як стверджує R.M. Kanter, посідання символічного права призводить радше до зміцнення бар'єрів між гендерними групами в організації, аніж до їхнього руйнування, оскільки різниця між посідачем символічного права і більшістю виражається, стаючи одною – єдиною відмінністю. Тож, до наділених символічним правом співробітників організації (токенів) нерідко ставляться як до представників своєї категорії, тобто як до символів, а не як до індивідів [11], що може стати передумовою інгрупового фаворитизму більшості і аутгрупової дискримінації по відношенню до токенів.

Найбільший рівень інгрупового фаворитизму і аутгрупової дискримінації також характерний для членів групи, що знаходиться в стані конкуренції з аутгрупами, що відчувають загрозу, яка йде від її членів [3]. При цьому зменшення загрози призводить до зменшення міжгрупової диференціації.

Позитивність розподілу ресурсів в ситуації взаємодії гендерних груп також впливає на інтенсивність інгрупового фаворитизму. Ресурси, які розподіляються в ході міжгрупової взаємодії, різняться за ступенем бажаності їх отримання. Позитивні ресурси – це ті, які людина хотіла б отримати, а негативні – отримання яких хотіла би уникнути [3]. Існують чотири типи ситуацій розподілу ресурсів: розподіл позитивних ресурсів, позбавлення позитивних ресурсів, розподіл негативних ресурсів, позбавлення негативних ресурсів. Інгруповий фаворитизм проявляє себе в ситуації розподілу позитивних ресурсів [3].

У гендерних дослідженнях приділяється увага розподілу позитивних ресурсів у різних площинах: в суспільній, політичній, професійній, сексуальній, сімейній та ін. Загалом, дослідники схильються до думки, що маскулінна гендерна група отримує більше позитивних ресурсів майже в усіх сферах соціальної взаємодії (С.Л. Бем [2], М. Кімел [4], J.F. Dovidio [12]). Підкресли-

мо також, що чоловіки, які не належать до маскуліної гендерної групи так само відчують брак позитивних ресурсів.

Сприятливість положення інгрупи і аутгрупи в ситуації міжгрупової взаємодії відображає тенденцію пояснювати соціально небажану поведінку членів інгрупи зовнішніми причинами, а соціально бажану поведінку – внутрішніми. З тлумаченням успіхів аутгрупи відбувається навпаки. В ситуації з гендерними групами логіка таких пояснень відображена в гендерних стереотипах щодо членів аутгруп.

**Висновки.** В результаті теоретичного дослідження соціально-психологічних детермінант інгрупового фаворитизму гендерних груп ми дійшли висновку, що їх можна поділити на три групи: характеристики суб'єкта міжгрупового сприйняття та взаємодії; характеристики груп, які беруть участь у взаємодії; особливості ситуації міжгрупової взаємодії. Припущення, які були зроблені нами щодо інтенсивності прояву інгрупового фаворитизму тією або іншою гендерною групою, потребують подальшої емпіричної перевірки.

#### **Список використаних джерел**

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. – М.: МГУ, 1990. – С. 6-84, 95-102.
2. Бем С.Л. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С.Л. Бем. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 336 с.
3. Гулевич О.А. Психология межгрупповых отношений / О.А. Гулевич. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 432 с.
4. Кіммел М. Гендероване суспільство / М. Кіммел. – К.: Сфера, 2003. – 490с.
5. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика / И.С.Клецина. – СПб.: Алетейя, 2004. – 408 с.
6. Лопухова О.Г. Психологический пол личности: адаптация диагностической методики / О.Г. Лопухова // Прикладная психология. – 2001. – №3. – С. 57-67.
7. Москаленко В.В. Соціальна психологія / В.В. Москаленко. – К.: «Центр учбової літератури», 2008. – 688 с.
8. Оксамитна С.М. Гендерні ролі та стереотипи / С.М. Оксамитна // Основи теорії гендеру. – К.: «К.І.С.», 2004. – С.157-181.
9. Сушков И.Р. Психология взаимоотношений / И.Р. Сушков. – М.: Академический Проект, ИП РАН, 1999. – 448 с.

10. Ткалич М.Г. Гендерна психологія: навч. посіб. / М.Г. Ткалич. – К.: Академвидав, 2011. – 248 с.
11. Ткалич М.Г. Соціально-психологічні характеристики гендерних груп як суб'єктів гендерної взаємодії в організації / М.Г. Ткалич, Я.Ю. Кацович // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України та Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» / За ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. – Запоріжжя: ЗНУ, 2012. – № 2. – С. 76-82.
12. Dovidio J.F. Bridging intragroup processes and intergroup relations: Needing the twain to meet // *British Journal of Social Psychology* (2013). – №52. – PP. 1–24.
13. Hewstone M., Rubin M., Willis H. Intergroup Bias // *Annual Psychological Review*, 2002. – № 53. – PP. 575-604.
14. Jetten J. Intergroup distinctiveness and differentiation: a meta-analytic integration / J. Jetten, R. Spears, T. Posunes // *Journal of Personal and Social Psychology*. – 2004. – Vol.86. – PP. 862-879.
15. Tajfel H. Social identity and intergroup relations / H. Tajfel. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1982.
16. Turner J. Social Categorization and Self-concept: A social cognitive theory of group behaviour / J. Turner // *Advances in group processes*. – London, 1985. – PP. 77-121.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Ageev V.S. Mezhruppovoe vzaimodejstvie: social'no-psihologicheskie problemy / V.S. Ageev. – M.: MGU, 1990. – S. 6-84, 95-102.
2. Bem S.L. Linzy genera: Transformacija vzgljadov na problemu nera-venstva polov / S.L. Bem. – M.: «Rossijskaja politicheskaja jenciklopedija» (ROSSPJeN), 2004. – 336 s.
3. Gulevich O.A. Psihologija mezhruppovyh otnoshenij / O.A. Gulevich. – M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2007. – 432 s.
4. Kimmel M. Genderovane suspil'stvo / M. Kimmel. – K.: Sfera, 2003. – 490 s.
5. Klecina I.S. Psihologija gendernyh otnoshenij: Teorija i praktika / I.S. Klecina. – SPb.: Aletejja, 2004. – 408 s.
6. Lopuhova O.G. Psihologicheskij pol lichnosti: adaptacija diagnosticheskij metodiki / O.G. Lopuhova // *Prikladnaja psihologija*. – 2001. – №3. – S. 57-67.
7. Moskalenko V.V. Social'na psihologija / V.V. Moskalenko. – K.: «Centr uchbovoi' literatury», 2008. – 688 s.



8. Oksamytna S.M. Genderni roli ta stereotypy / S.M. Oksamytna // *Osnovy teorii' genderu.* – K.: «K.I.S.», 2004. – S.157-181.
9. Sushkov I.R. Psihologija vzaimootnoshenij / I.R. Sushkov. – M.: Akademicheskij Proekt, IP RAN, 1999. – 448 s.
10. Tkalych M.G. Genderna psihologija: navch. posib. / M.G. Tkalych – K.: Akademvydav, 2011. – 248 s.
11. Tkalych M.G. Social'no-psihologichni harakterystyky gendernyh grup jak sub'ektiv gendernoi' vzajemodii' v organizacii' / M.G. Tkalych, Ja.Ju. Kacovyh // *Problemy suchasnoi' psihologii'*: zbirnyk naukovyh prac' Instytutu psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrainy ta Derzhavnogo vyshhogo navchal'nogo zakladu «Zaporiz'kyj nacional'nyj universytet» / Za red. S.D. Maksymenka, N.F. Shevchenko, M.G. Tkalych – Zaporizhzhja: ZNU, 2012. – № 2. – S. 76-82.
12. Dovidio J.F. Bridging intragroup processes and intergroup relations: Needing the twain to meet // *British Journal of Social Psychology* (2013). – №52. – PP. 1–24.
13. Hewstone M., Rubin M., Willis H. Intergroup Bias // *Annual Psychological Review*, 2002. – № 53. – PP. 575-604.
14. Jetten J. Intergroup distinctiveness and differentiation: a meta-analytic integration / J. Jetten, R. Spears, T. Posunes // *Journal of Personal and Social Psychology.* – 2004. – Vol.86. – PP. 862-879.
15. Tajfel H. Social identity and intergroup relations / H. Tajfel. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1982.
16. Turner J. Social Categorization and Self-concept: A social cognitive theory of group behaviour / J. Turner // *Advances in group processes.* – London, 1985. – PP. 77-121.

**Y.Y. Katsovych. Social and psychological determinants of gender groups' in-group favoritism in the social interaction.** The article envisages the system of social and psychological determinants of gender groups' in-group favoritism, which consists of personal characteristics of intergroup perception and interaction; the characteristics of groups, which are participating in the interaction; the situation of inter-group interactions. Among the personal characteristics there are psychological sex, gender identity, gender representation of self-concept, gender stereotypes about in-groups and out-groups; the level of identification with gender in-group; measure of «typicality» of a member of gender group. The characteristics of groups, which are participating in the interaction, include social status of gender in-groups and out-groups; gender norms and roles requirements for members of each gender group; the level of in-group and out-group

homogeneity; the permeability of in-group borders. It is shown that the favorable position of in-groups and out-groups in the intergroup interaction situation is displayed with the tendency to explain socially undesirable behavior of in-group's members with the help of external factors and socially desirable behavior – with the internal. The opposite position takes place the interpretation of out-group's success. In the situation with gender groups the logic interpretation is reflected at gender stereotypes concerning out-groups' members.

Situation of intergroup interaction consists of social norms toward gender equality; the size of gender in-group and out-group, which were directly involved in the interaction; the level of competition between gender groups; distribution of positive resources between gender groups; favorable position of in-group or out-group.

**Key words:** in-group favoritism, gender groups, masculinity, femininity, gender stereotypes, gender norms and roles.

*Отримано: 19.01.2014 р.*

УДК 159.923.2

*Л.М. Кобильнік, Т.А. Каткова*

## **Ціннісне самовизначення особистості в сучасному освітньому просторі**

Л.М. Кобильнік, Т.А. Каткова. Ціннісне самовизначення особистості в сучасному освітньому просторі. У статті розглянуто ціннісні орієнтації, які виступають основою для осмислення, пізнання та конструювання цілісного образу соціального світу, для регуляції поведінки людини. Проведено дослідження стосовно усвідомлення провідних життєвих цінностей, особистісних задумів, дальніх життєвих цілей студентів та їх безпосередню доступність, пов'язану із здійсненням конкретних, легко досяжних цілей. Встановлено ступінь розузгодження дезінтеграції у мотиваційно-особистісній сфері студентів, яка свідчить про ступінь незадоволеності поточною життєвою ситуацією, внутрішньої конфліктності, блокади основних потреб, з одного боку, а також про рівень самоактуалізації, внутрішньої ідентичності, інтегрованості, гармонії – з іншого боку. В статті намічаються шляхи подальшого вивчення теми.

**Ключові слова:** мотивація, особистість, самоактуалізація, самовизначення, сенс життя, соціальні життєві орієнтації, студентський вік, цінності, ціннісні орієнтації.

**Л.Н. Кобыльник, Т.А. Каткова.** Ценностное самоопределение личности в современном образовательном пространстве. В статье рассмотрены ценностные ориентации, которые выступают основой для осмысления, познания и конструирования целостного образа социального мира, для регуляции поведения человека. Проведено исследование осознания ведущих жизненных ценностей, личностных замыслов, дальних жизненных целей студентов и их непосредственная доступность, связанная с осуществлением конкретных, легко достижимых целей. Установлена степень рассогласования, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере студентов, которая свидетельствует о степени неудовлетворённости текущей жизненной ситуацией, внутренней конфликтности, блокады основных потребностей, с одной стороны, а также об уровне самоактуализации, внутренней идентичности, интегрированности, гармонии – с другой стороны. Намечаются пути дальнейшего изучения темы.

**Ключевые слова:** мотивация, личность, самоактуализация, самоопределение, смысл жизни, социальные жизненные ориентации, студенческий возраст, ценности, ценностные ориентации.

**Постановка проблеми.** Історичний досвід свідчить, що проблема цінностей завжди була актуальною, її постановка загострювалася, набувала широке соціальне і моральне значення в складні, переломні епохи, коли культурні традиції знецінювалися, колишні ідеологічні та етичні підвалини суспільства піддавалися дискримінації, починалася поспішна їх заміна новими ідеалами і цілями. Соціальні зміни, що зумовили необхідність прийняття кожним членом суспільства відповідальності за свою долю, призводять до поступового утвердження в суспільній свідомості нової системи ціннісних орієнтацій.

Як відмічав Е. Фромм, переконання і цінності не дані особистості в готовому вигляді, не прийняті нею від суспільства пасивно, вони є результатом зусиль та інтелектуальних досягнень у процесі нескінченного життєвого експериментування. Саме тому необхідне становлення таких цінностей, за наявності яких людина могла б відмовитися від соціальної маски й оголити свої справжні потреби; цінностей, які будуть сприяти її розвитку [11].

**Аналіз стану розробленості проблеми.** Категорія цінності, ціннісних орієнтацій є однією з найскладніших у філософії, соціології, культурології та психології. Цінності виступають підставою для осмислення, пізнання і конструювання цілісного образу соціального світу, для регуляції людської поведінки в усіх її проявах при прийнятті рішень в ситуації вибору.

Зміст поняття «цінність» і «ціннісні орієнтації», що використовуються в різних теоріях, багато в чому визначається

суб'єктивною позицією дослідників. У результаті виходить не просто багато визначень одного і того ж, а різні поняття, які перетинаються, але не зводяться один до одного і мають різне смислове навантаження.

У психологічних дослідженнях використовуються різні поняття, подібні за змістом з «цінностями» і «ціннісними орієнтаціями»: О.М. Леонтьєв [8] (особистісний сенс), Д.М. Узнадзе [9] (установка), В.Н. М'ясищев (відношення), В.О. Ядов [9] (диспозиція), Л.І. Божович [2] (внутрішня позиція особистості або спрямованість), Б.Д. Паригін [8] (умонастрій), Б.С. Братусь [3] (сміслові цінності), Д.О. Леонтьєв [4] (сенс), А. Маслоу [5] (мотив), М. Рокич [9] (ціннісні орієнтації).

Найбільше значення ціннісні орієнтації особистості мають в гуманістичній та екзистенціальній психології. На думку К. Роджерса, в структуру самості входять як «безпосередньо пережиті організмом», так і запозичені, «інтроецируємі» цінності, які людиною помилково інтерпретуються як власні [12]. Як зазначає А. Маслоу, при наявності вільного вибору людина сама інстинктивно обирає вищі цінності. При цьому він також, як і К. Роджерс, бачить «життєво необхідну» роль психолога в актуалізації, «пробудженні» внутрішніх цінностей людини [5].

Г. Оллпорт, вважаючи, що джерелом більшості цінностей особистості є мораль суспільства, виділяє також ряд ціннісних орієнтацій, що не продиктовані моральними нормами, наприклад, допитливість, ерудиція, спілкування тощо. Як пише Оллпорт, «цінність, в моєму розумінні, – це якийсь особистісний сенс. Дитина усвідомлює цінність щоразу, коли сенс має для неї принципову важливість» [6]. Самого факту усвідомлення цінностей, проте, не цілком достатньо для їх внутрішнього прийняття особистістю. Осмисленість цінностей, за словами В. Франкла, надає їм об'єктивний, універсальний характер: «як тільки я досягаю яку-небудь цінність, я автоматично усвідомлюю, що ця цінність існує сама по собі, незалежно від того, приймаю я її, чи ні» [12]. Суб'єктивна значимість цінності, на думку Франкла, повинна супроводжуватися прийняттям відповідальності за її реалізацію.

Соціальні аспекти розвитку особистості, лише побічно затронуті З.Фрейдом, отримали подальший розвиток у роботах його послідовників – А. Адлера, К. Хорні, Е. Фромма, Г. Саллівена. В індивідуальній психології А. Адлера важливе місце займає концепція «соціального інтересу», що розуміється як почуття спільності, прагнення вступати в соціальні відносини співпраці,

як джерело активності особистості, що протиставлюється лібідо Фрейда. Соціальний інтерес формується в процесі ідентифікації і є «барометром нормальності». Як відзначають Л. Хьелл і Д. Зіглер, «акцент, зроблений в його теорії на соціальному інтересі як істотному критерії психічного здоров'я, сприяв появі концепції ціннісних орієнтацій в психотерапії» [12].

Аналіз літературних джерел з даної проблеми показав наявність протистояння між сучасними соціальними умовами, котрі висувають особливі вимоги до формування системи ціннісних орієнтацій особистості, і недостатньою вивченістю психологічних факторів і механізмів її розвитку, а також слабкою розробленістю конкретних прийомів відповідного цілеспрямованого впливу.

**Проблематика роботи.** Відмінною особливістю соціокультурних процесів українського суспільства є переоцінка й осмислення цінностей. Те, що зовсім недавно сприймалося як непогнуті постулати, зараз або повністю відкидається, або викликає сумнів у його «корисності», значущості. Характеризуючи сьогодення, слушною є думка Д.О. Леонтьєва: «У наявності ціннісний нігілізм, цинізм, метання від одних цінностей до інших, екзистенційний вакуум і багато інших симптомів соціальної патології, яка виникає на ґрунті перелому ціннісної основи, смислового голодування і вивиху світогляду. Втрачаючи віру в старі цінності, людина втрачає об'єкти для своєї проєкції зовні. Це призводить до того, що вона замикається в собі, а навколишній світ стає для неї чужим і навіть ворожим» [8].

Як зазначає М. Боднар, у студентські роки, коли обирається життєвий шлях і структурується майбутнє, життєві орієнтації особистості формуються з опорою на власну ціннісну систему, оскільки усталена система життєвих орієнтацій у суспільстві відсутня чи досить нестабільна. В останні роки студентська молодь не має змоги безпосередньо спиратись на життєві орієнтації попередніх поколінь, а тому змушена створювати власний досвід [1].

Саме тому, що в студентські роки завершується формування складної системи ціннісних орієнтацій, які характеризуються великими суперечностями, для проведення психологічного дослідження ми обрали вікову категорію старшого юнацького віку. Необхідність звернення до етико-деонтологічних аспектів підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю, формування у них спрямованості на цінності професійної та особистої самореалізації, особливо актуальні в кризовому суспіль-

стві, визначає значимість вивчення закономірностей розвитку системи ціннісних орієнтацій.

Тому **мета нашої роботи** – вивчення процесу ціннісного самовизначення студентів у ВНЗ, формування системи ціннісних орієнтацій, що має гуманістичну спрямованість, яка особливо необхідна для успішної реалізації майбутньої професійної діяльності в системі «людина-людина».

**Матеріали експериментального дослідження.** У дослідженні Я. Поторія зазначається, що «ціннісним орієнтаціям властива така внутрішня напруженість, що здатна пробудити бажання, намір, інтерес, спрямований на конкретний вид діяльності» [7, с. 36]. Ми погоджуємося з думкою автора про те, що завдяки цим властивостям ціннісні орієнтації можуть виконувати такі соціальні функції: прилучати студентів до системи норм і цінностей соціального середовища; сприяти самоствердженню особистості, реалізації її обдарувань, соціальних очікувань, самоактуалізації; забезпечити гармонізацію внутрішнього світу особистості, систематизацію її знань, норм, стереотипів.

Для з'ясування питання про усвідомлення провідних життєвих цінностей, особистісних задумів, дальніх життєвих цілей студентів та їх безпосередню доступність, пов'язану із здійсненням конкретних, легко досяжних цілей було застосовано методу Є. Фанталової [10].

Аналіз отриманих даних показав деякі особливості ціннісних орієнтацій студентів різного фаху (табл. 1).

*Таблиця 1*

**Ієрархія цінностей майбутніх психологів і педагогів**

Ранг	Група А (студенти-психологи)	Бал	Ранг	Група Б (студенти-педагоги)	Бал
1	Сім'я	9,5	1	Кохання	8,5
2	Кохання	7,7	2	Здоров'я	8,4
3	Здоров'я	7,0	3	Сім'я	8,2
4	Друзі	6,8	4	Друзі	8,1
5	Впевненість у собі	6,6	5	Свобода	6,2
6	Свобода	6,3	6	Впевненість у собі	5,8
7	Матеріально забезпечене життя	5,6	7	Матеріально забезпечене життя	5,7
8	Пізнання	4,6	8	Пізнання	4,7
9	Цікава робота	4,3	9	Активне діяльне життя	3,0
10	Активне діяльне життя	3,0	10	Цікава робота	2,9
11	Творчість	2,6	11	Творчість	2,3

12	Краса природи та мистецтва	1,8	12	Краса природи та мистецтва	2,2
----	----------------------------	-----	----	----------------------------	-----

У системі розподілу ідеальних цінностей майбутніх психологів і педагогів спостерігається майже однакова картина. Вищі рангові місця посідають такі поняття, як сім'я, кохання, здоров'я, друзі. Менш значущими для студентів обох груп є свобода, впевненість у собі, матеріально-забезпечене життя та пізнання. Нарешті, на останніх рангових місцях опинилися такі поняття: цікава робота, активне діяльне життя, творчість, краса природи та мистецтва.

У ієрархії доступностей (табл. 2) спостерігається велика кількість розбіжностей у відповідях досліджуваних. Для студентів-психологів більш доступними є спілкування з друзями, можливість отримувати знання, впевненість у своїх силах, можливість кохати та бути коханими. Майбутні педагоги вважають доступними передусім: друзів, впевненість у собі, здоров'я, кохання, пізнання.

Таблиця 2

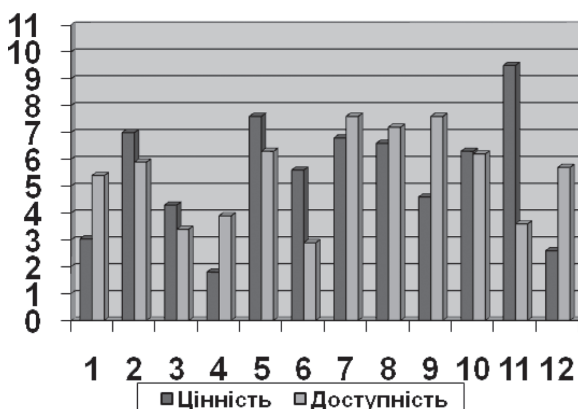
## Ієрархія доступностей майбутніх психологів і педагогів

Ранг	Група А (студенти-психологи)	Бал	Ранг	Група Б (студенти-педагоги)	Бал
1	Друзі	7,7	1	Друзі	8,8
2	Пізнання	7,6	2	Впевненість у собі	7,3
3	Впевненість у собі	7,2	3	Здоров'я	7,2
4	Кохання	6,3	4	Кохання	6,8
5	Свобода	6,2	5	Пізнання	6,2
6	Здоров'я	5,9	6	Свобода	6,0
7	Творчість	5,7	7	Активне діяльне життя	5,8
8	Активне діяльне життя	5,4	8	Сім'я	4,8
9	Краса природи та мистецтва	3,9	9	Краса природи та мистецтва	3,4
10	Сім'я	3,6	10	Творчість	3,3
11	Цікава робота	3,4	11	Цікава робота	3,2
12	Матеріально забезпечене життя	2,9	12	Матеріально забезпечене життя	3,0

Для досягнення внутрішнього комфорту і душевного спокою величезне значення має відсутність розбіжностей у системі цінностей людини. Тому ми виявили найбільш суперечливі твердження студентів.



## Студенти-психологи



**Рис. 1. Порівняльний аналіз цінностей та доступностей майбутніх психологів**

Позначення на рисунку. *По горизонталі:* 1-активне, діяльне життя; 2-здоров'я; 3-цікава робота; 4-краса природи та мистецтва; 5-любов; 6-матеріально-забезпечене життя; 7-друзі; 8-впевненість у собі; 9-пізнання; 10-свобода; 11- щасливе сімейне життя; 12-творчість.

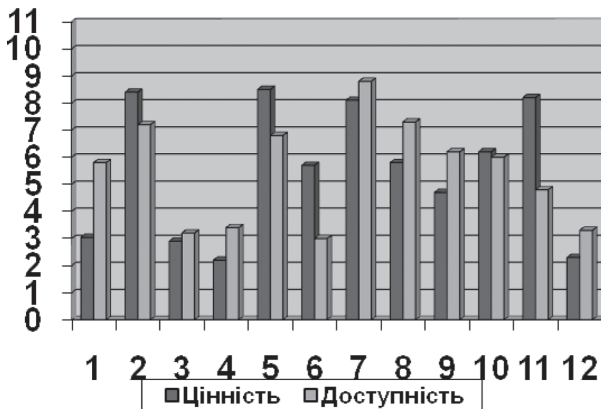
*По вертикалі:* кількість набраних балів.

Досить розбіжні результати показали респонденти групи А (рис. 1), щодо оцінки сфер сім'ї (індекс розбіжності дорівнює 5,6), творчості (3,1), пізнання (3,0), матеріально-забезпеченого життя (2,7). Як виявилось, свобода не особливо цікавить майбутніх психологів, оскільки ступені цінності і доступності майже збігаються (0,1).

Найбільш суперечливі твердження студентів групи Б (рис. 2) стосуються сім'ї (3,4), активного, діяльного життя (2,8), матеріально-забезпеченого життя (2,7). Меншу зацікавленість студенти-педагоги показують стосовно цікавої роботи (0,3) та свободи (0,2), оскільки ступені цінності і доступності цих понять в уявленні досліджуваних майже збігаються, що говорить про їх задоволення.

В методиці Є. Фанталової особливо важливий показник розбіжності у системі цінностей респондентів є у тому випадку, коли цінність більша за доступність ( $Ц > Д$ ), оскільки саме ця невідповідність може спричинити відсутність почуття внутрішнього благополуччя, душевного спокою та уповільнення темпів самоактуалізації особистості.

## Студенти-педагоги



**Рис. 2. Порівняльний аналіз цінностей та доступностей майбутніх педагогів**

**Позначення на рисунку.** По горизонталі: 1-активне, діяльне життя; 2-здоров'я; 3-цікава робота; 4-краса природи та мистецтва; 5-любов; 6-матеріально-забезпечене життя; 7-друзі; 8-впевненість у собі; 9-пізнання; 10-свобода; 11- щасливе сімейне життя; 12-творчість.

По вертикалі: кількість набраних балів.

Найбільшу потребу студенти різного фаху відчувають у родині, оскільки більшість з них мешкає у гуртожитках та відчуває нестачу сімейного тепла, турботи. Розбіжність за цінністю здоров'я говорить про існуючі проблеми студентів у цій сфері. Юнацький вік характеризується активним пошуком супутника життя, тому майбутні психологи і педагоги високо цінують кохання, що не завжди є доступним і реалізованим.

Отже, важливим напрямком підвищення самоактуалізації студентської молоді є пошук важливих цінностей і смислів, що дали б змогу знайти себе уже зараз, наповнили б життя цікавим змістом.

Для студентів-психологів творчість і пізнання є менш значущими, ніж інші цінності, але вони мають можливість реалізувати власний потенціал у навчально-виховному процесі. Для майбутніх педагогів найбільш доступним є активне діяльне життя, дещо менше – пізнання і творчість.

На думку гуманістичних психологів, однією з ознак самоактуалізованої особистості є впевненість у майбутньому дні. Тому наступним етапом нашого дослідження було виконання студен-

тами творчого завдання «Як я планую провести наступні 10 років мого життя».

Проведення контент-аналізу письмових творчих робіт дозволило нам виокремити найбільш пріоритетні лінії ціннісно-сислової сфери майбутніх психологів та педагогів, визначити ставлення студентів до свого майбутнього.

Ефективність самореалізації майбутніх фахівців залежить не стільки від реальних зовнішніх умов, скільки від того, як вони їх розуміють і оцінюють стосовно себе у даний момент та у майбутньому.

Більшість студентів (92%) має позитивне уявлення про майбутнє, пов'язане з кар'єрою, коханням, створенням сім'ї, народженням дітей.

*«Хочу, щоб у мене була щаслива дружна сім'я, щоб усі тепло і комфортно себе відчували. Хочу працювати, займатися улюбленою справою, у якій я би могла вдосконалюватися як професіонал. Хочу, щоб ця робота приносила велику допомогу і підтримку оточуючим...»* (Яна С. – майбутній психолог).

Негативне уявлення про майбутнє мають 4% студентів, які пов'язують його з бажанням узяти від життя все, що можна, зараз, а потім, що буде те і буде. До цієї групи ми також віднесли студентів з невирішеними проблемами сьогодення, що затьмають їх уявлення про майбутнє.

Також виявлено групу осіб (4% – студентів-психологів та 8% студентів-педагогів), які нейтрально ставляться до свого майбутнього. Опитувані будують деякі плани на найближчі кілька років, до яких входить закінчення університету, робота за фахом, забезпечення матеріальної незалежності, утворення сім'ї тощо. Але до кінця респонденти не впевнені у реалізації задуманого, сподіваються на волю випадку.

*«Спочатку хочу закінчити університет, це вже 4 роки, а потім піти працювати. Якщо вийде влаштуватися працювати раніше, то хотілося б перевестися на заочну форму навчання. Але як часто буває, все, що задумано, не здійсниться, і тоді доведеться діяти залежно від ситуації. Час покаже»* (Максим С. – майбутній педагог).

У деяких творах життєві події майбутніх фахівців (8%) розгортаються за межами України.

*«Я думаю, що у мене є варіанти знайти гарну роботу, але шкода, що вони не пов'язані з Україною, оскільки, те цікаве, що пропонується, знаходиться за межами країни. Але, все ж, якщо будуть привабливі пропозиції, то можна і залишитися»* (Володимир М. – майбутній педагог).

Аналізуючи письмові творчі роботи, ми виявили дві основні лінії самоактуалізації опитуваних: 92% студентів-психологів та 96% студентів-педагогів орієнтовані на реалізацію себе як висококваліфікованих фахівців; одночасно самореалізовуватись у сімейному житті схильні 92% майбутніх психологів та 72% майбутніх педагогів.

Студенти пов'язують майбутнє також із бажанням виховувати, навчати дітей (60% респондентів групи А та 32% респондентів групи Б). Невисокі показники, як для студентів педагогічного ВНЗ, на нашу думку, пов'язані з падінням престижу даної професії.

На думку науковців, падіння престижу професії учителя і матеріальне становище освітян нині відіграють не останню роль у життєвих планах майбутніх фахівців [67].

Останнім часом серед студентської молоді простежується тенденція до фінансової незалежності. Причому майбутні педагоги (40%) більше відчують потребу у цьому, ніж майбутні психологи (28%).

Бажання пізнавати себе і світ мають лише 8% студентів-педагогів та 28% студентів-психологів, які заради досягнення цієї мети готові отримати другу освіту і, таким чином, розширити світогляд та власні можливості на шляху самоактуалізації своєї особистості.

**Висновки.** За результатами проведеного дослідження ми виявили розбіжності у мотиваційно-потребнісній сфері студентів, що свідчить про ступінь незадоволеності поточною життєвою ситуацією, внутрішньою конфліктністю, блокадою потреб у щасливому сімейному житті, коханні та здоров'ї. Оцінювальне ставлення майбутніх фахівців до себе виникає на основі переживань, що входять до раціональних моментів самосвідомості. Пережиті емоційні стани, почуття впливають на різні види діяльності досліджуваних, зокрема, і на навчальну.

Невідповідність цінностей та їх доступностей є чинником гальмування темпів самоактуалізації особистості студентів. За результатами проведення методики Є. Фанталової, ми визначили, що для майбутніх психологів і педагогів доступність пізнання перевищує його цінність. Тобто можливість розширення своєї освіти, світогляду, загальної культури, інтелектуального розвитку є недостатньо нагальною потребою для студентів ВНЗ.

Аналіз творчих робіт студентів показав, що, по-перше, на найближчий час найголовнішим для більшості з них є завершення навчання в університеті. По-друге, після закінчення навчання респонденти планують знайти порядну роботу, знайти своє місце у суспільстві, реалізуватись. По-третє, вони планують

налагодити особисте життя: створити сім'ю, народити та виховати дітей. Але для цього, на думку опитуваних, потрібно зробити все, щоб забезпечити нормальне дитинство новому поколінню, тобто мати певну стабільність (політичну, економічну, соціальну, матеріальну).

*Перспективи подальших досліджень* ми бачимо у розробці та апробації тренінгу практичного самопізнання, спрямованого на активізацію процесу формування цінностей, поліпшення емоційного стану студентів, визначення перспективних життєвих і професійних цілей.

### Список використаних джерел

1. Боднар М.Б. Вплив етнопсихологічних життєвих орієнтацій на самоактуалізацію студентської молоді: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / М.Б. Боднар. – [Захищена 02.07.2004; Затв. 13.10.2004]. – К., 2004.
2. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под. ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежной. – М.: Педагогика, 2000.
3. Братусь В.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии / В.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С.9-16.
4. Леонтьев Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 3 – С. 57 – 65.
5. Маслоу А. По направлению к психологии Бытия / А. Маслоу; Пер. с англ. Е.Рачковой – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002.
6. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды/ Г. Олпорт. – М.: Смысл, 2002.
7. Поторій Я.І. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери студентів / Я.І. Поторій // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 2. – С. 36-39.
8. Психология личности в трудах отечественных психологов / Составитель Л.В. Куликов. – СПб: Питер, 2000.
9. Психологія особистості: Словник-довідник / За редакцією П.П.Горностаєва, Т.М.Титаренко. – К.: Рута, 2001.
10. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта/ Е.Б. Фанталова. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ» – М., 2001.
11. Фромм Э. Человек для себя/ Э. Фромм. – Мн.: ООО «Попурри», 1998.
12. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб: Изд-во «Питер», 2000.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bodnar M.B. Vplyv etnopsy'xologichny'x zhy'ttjevy'x oriyentacij na samoaktualizaciju students'koyi molodi: Dy's. ... kand. psy'xol. nauk: 19.00.05. /M.B. Bodnar. – [Zaxy'shhenia 02.07.2004; Zatv. 13.10.2004]. – K., 2004.
2. Bozhovy'ch L.Y'. Y'zuchenye moty'vacy'y' povedeny'ya detej y' podrostkov / Pod. red. L.Y'. Bozhovy'ch y' L.V. Blagonadezhnoj. – M.: Pedagogy'ka, 2000.
3. Bratus' B.S. Опыт обоснованья gumany'tarnoj psy'xology'y' // Voprosy psy'xology'y'. – 1990. – # 6. – S.9-16.
4. Leont'ev D.A. Professy'onal'noe samoopredelenye kak postroye nye obrazov vozmozhnogo budushhego/ D.A. Leont'ev, E.V. Shelobanova // Voprosy psy'xology'y'. – 2001. – # 3 – S. 57 – 65.
5. Maslou A. Po napravleny'yu k psy'xology'y' Vyty'ya / Per. s angl. E.Rachkovej /A. Maslou. – M.: Y'zd-vo ЭКСМО-Press, 2002.
6. Olport G. Stanovlenye ly'chnosty': y'zbrannye trudy/ G. Olport. – M.: Smysl, 2002.
7. Potorij Ya.I. Osobly'vosti cinnisno-moty'vacijnoyi sfery' studentiv / Ya.I. Potorij// Prakty'chna psy'xologiya ta social'na robota. – 2002. – # 2. – S. 36-39.
8. Psy'xology'ya ly'chnosty' v trudax otechestvenny'x psy'xologov / Sostavy'tel' L.V. Kuly'kov. – SPb: Py'ter, 2000.
9. Psy'xologiya osoby'stosti: Slovny'k-dovidny'k / Za redakciyeyu P.P.Gornostaya, T.M.Ty'tarenko. – K.: Ruta, 2001.
10. Fantalova E.B. Dy'agnosty'ka y' psy'xotherapy'ya vnutrennego konfly'kta/ E.B. Fantalova. – Samara: Y'zdatel'sky'j dom BAXRAX – M., 2001.
11. Fromm Э. Chelovek dlya sebya/ Э. Fromm. – Mn.: OOO «Popurry'», 1998.
12. X'ell L. Teory'y' ly'chnosty' / L. X'ell, D. Zy'gler. – SPb: Y'zd-vo «Py'ter», 2000.

**L.M. Kobyl'nik, T.A. Katkova. Valuable self-determination of the individual in modern educational space.** According to the survey results, we found differences in need-motivational sphere of students, indicated the degree of dissatisfaction with the current situation in life, inner conflict, blockade needs of a happy family life, love and health. Specialists' estimated future relations to themselves occur on the basis of experiences outside the rational aspects of consciousness. Experienced emotional states, feelings affect the various activities of the test as well and training. Mismatch values and their availability are the factors of inhibition rates of students' self-actualization. According to the results of the procedure E. Fantalova we determined that availability of knowledge is greater than its value for

future psychologists and educators. The opportunity to expand their education, philosophy, general culture and intellectual development is not enough challenge for the university students. Analysis of creative works of students showed that, firstly, for the near future mainly for most of them there is the completion of training at the university. Secondly, after graduation respondents are planning to find a decent job, find their place in society, to be realized. Thirdly, they plan to establish a personal life: a family, give birth and raise children. But for this, according to respondents, everything must be done to ensure a normal childhood to a new generation, that is to have some stability (political, economic, social, and material). We see the prospects for further studies in the development and testing of training practical self-knowledge, to energize the process of formation of values, to improve students' emotional state, identifying promising life and professional goals.

**Key words:** motivation, personality, self-actualization, self-determination, the meaning of life, social life orientation, student age, values, value orientations.

*Отримано: 9.01.2014 р.*

УДК 159.9.07

*Е.О. Ковалёва*

## **Проблема психологической готовности мужчин к обретению статуса отца**

**Е.О. Ковальова.** Проблема психологічної підготовки чоловіків до набуття статусу батька. У статті розглянуто основні аспекти проблеми підготовленості чоловіка до народження дитини. Метою роботи є розглянути особливості психологічної готовності чоловіка до батьківства. Основним методом роботи виступає системних підхід у психології як за сіб систематизації інформації стосовно заявленої теми статті. Визначено основні ознаки готовності чоловіка до народження дитини. Виявлено наслідки непередготовленості людини до набуття статусу батьківства. Перелічено основні аспекти відношення чоловіка до вагітної партнерки/дружини. Розкрито особливості поведінки чоловіків, очікуючих народження дитини. Матеріали представленої статті можуть бути використані сімейними психологами для більш ефективної підготовки чоловіків до батьківства.

**Ключові слова:** батьківство, уявлення про батьківство, готовність до народження дитини, неготовність стати батьком, відношення до вагітності.



**Е.О. Ковалёва. Проблема психологической готовности мужчин к обретению статуса отца.** В статье рассмотрены основные аспекты проблемы подготовленности мужчины к рождению ребенка. Целью работы является рассмотрение особенностей психологической готовности мужчин к отцовству. Основным методом данной работы выступил системный подход в психологии как средство систематизации знаний касательно заявленной темы статьи. Определены признаки готовности мужчины к рождению ребенка. Выделены последствия неподготовленности человека к обретению статуса отцовства. Перечислены отдельные аспекты отношения мужчины к беременной партнерше/жене. Раскрыты поведенческие особенности мужчин, ожидающих рождения ребенка. Материалы данной статьи могут быть использованы семейными психологами для более эффективной подготовки мужчин к отцовству.

**Ключевые слова:** отцовство, представление об отцовстве, готовность к рождению ребенка, неготовность стать отцом, отношение к беременности.

**Постановка проблемы.** В современном обществе вопрос психологической готовности к отцовству приобретает особую важность, поскольку происходит трансформация представлений о семейной жизни в целом. В частности, многие мужчины склонны отодвигать хронологические рамки рождения ребенка в силу стремления реализовать собственный потенциал в личностном и профессиональном плане. В результате этого зачастую возникает проблема неготовности стать отцом.

Научная новизна данной работы заключается в раскрытии основных аспектов психологической готовности мужчин к рождению ребёнка и отцовству в целом.

**Цель работы:** проанализировать проблему психологической готовности мужчин к обретению статуса отца.

**Задачи работы:**

- 1) рассмотреть основные особенности проблемы психологической готовности/неготовности мужчин к обретению статуса отцовства;
- 2) раскрыть отдельные аспекты отношения мужчины к беременной партнерше/жене;
- 3) описать поведенческие особенности мужчин, чья партнерша/жена является беременной.

При написании данной статьи автор руководствовался системным подходом в психологии с целью комплексного рассмотрения и описания поставленной проблемы.

**Разработка проблемы.** Рождение ребенка представляет собой нормальный кризис в жизни родителей. Подробное развитие представлений о перинатальном периоде как о кризисе началось

с Г. Бибринг, которая предложила рассматривать беременность как нормальный кризис. Л. Брюдаль показала, что этот кризис, в отличие от многих других, затрагивает как психические, так и телесные процессы [1, 4, 6, 10]. Важные жизненные перемены часто сопровождаются стрессом и требуют результативного общения при совместном решении ряда проблем. Приспособление к роли родителя является главной задачей развития в период взрослости, которая особенно сложна при появлении первого ребенка. Молодым родителям необходимо изменить социальный и экономический уклад своей жизни, переоценить и изменить существующие отношения.

Средний возраст «вступления в отцовство» в России равняется 24 годам (для мужчин с высшим образованием – 25,5). При этом мысли и фантазии о будущем отцовстве, планы воспитания ребенка занимают в голове молодого человека в 300 раз меньше места, чем в голове молодой женщины (а в детстве их вообще не было, в отличие от девочек, которые играли с куклами). Планы молодого мужчины связаны с профессиональным совершенствованием, карьерным ростом, с приобретением машины, квартиры и других ценностей, с расширением любовного и сексуального опыта. Отцовство же вносит в них существенные коррективы, а некоторые просто разрушает, требует от мужчины повышенной ответственности, ведь теперь он должен обеспечить стабильный доход для семьи, выполнять множество дополнительных обязанностей. Таким образом, будущий отец находится в амбивалентной ситуации: он радуется и гордится предстоящим отцовством и, вместе с тем, переживает фрустрацию по поводу нарушения своих жизненных планов.

Готовность к отцовству зависит зачастую от социальной и культурной группы, к которой причисляет себя мужчина: для высокообразованных, интеллектуальных, амбициозных мужчин характерен меньший интерес к отцовству как таковому, равно как и к семейным ценностям. Могут иметь определенное значение также религиозные и этнические факторы. Отцовство может быть органично вписано в те или иные традиционные представления о социально должном, которые наследуются мужчиной вместе с групповой идентичностью. Однако формальная и социальная готовность к отцовству вовсе не гарантирует внутренней психологической готовности к нему.

Роль мужчины в период беременности женщины весьма значима, в связи с чем появился термин «беременная пара», поскольку специалисты в области психологии и перинаталь-

ного развития считают, что можно и нужно говорить о том, что мужчина и женщина не только вместе начинают ребенка, но и вынашивают. Существует концепция «энергетической матки», которую вокруг беременной жены создает муж. В центре находится женщина, в которой зарождается хрупкое, несформированное тело будущего ребенка. «Энергетическая матка» защищает их от опасностей внешнего мира, если речь идет о любящих супругах. На внешнем уровне то, насколько прочную защиту жене создает муж, проявляется в том, в какой степени он оказывает поддержку во время беременности, и, прежде всего, в психологическом плане. Если женщина чувствует себя со своим партнером «как за каменной стеной», то можно утверждать, что «энергетическая матка совершенна» [10].

В реальности такая неподготовленность может проявляться в неумении мужчины взять на себя ответственность за психическое и физическое состояние матери, особенно в период беременности и первый год жизни ребенка, когда это более всего необходимо. Молодой муж иногда просто не может понять, почему спокойная и тактичная жена в первые месяцы беременности стала вспыльчивой и раздражительной или почему она, просидев дома с ребенком и «ничего не делая», жалуется на усталость.

Можно предположить, что успешность формирования образа отца зависит от наличия сформированного образа мужчины в семье. Отцовство является традиционным продолжением и развитием традиционной маскулинной модели, в рамках которой мужчина заботится как об общем благосостоянии семьи, так и о женщине, занимающей в значительной мере зависимое положение и сконцентрированной в большей степени на вопросах внутри семейной пары. Традиционные гендерные роли и так предполагают, что мужчина в большей степени заботится о контактах с внешним миром и выполняет функцию защитника. Однако в реальности в современных семьях мы можем наблюдать весьма широкий спектр гендерных ролей и не все из них совпадают с традиционными. Многие пары находят патриархальные установки и стереотипы неприемлемыми для себя в глобальной перспективе. В некотором смысле мужчине, который желает построить более открытые, равноправные и современные отношения в своей семье, может быть сложнее привыкнуть к статусу отцовства.

Однако, осознание отцовства есть совершенно самостоятельный психологический феномен, независимый полностью от традиционной гендерной роли мужчины и выполнения им ролей защитника и ответственного главы семейства. Будучи здоровой

и сформированной личностью мужчина вполне может принять на себя вышеперечисленные функции в качестве необходимой временной меры (на период беременности и первых лет жизни ребёнка).

Важным аспектом генерирования психофизического напряжения для «беременной пары» является вопрос кардинального изменения сексуальной жизни, что может быть значительным стрессом как для мужчины, так и для женщины. Для обоих происходит кардинальное изменение самоощущения и самоидентичности, что может создать серьёзные проблемы в области секса. Причём, если у мужчины они имеют психологический характер, то у женщины ещё и физиологический. В литературе можно встретить разные мнения по вопросу о возможности секса на средних и поздних стадиях беременности, а также о влиянии беременности на уровень либидо женщины – этот вопрос является в значительной степени индивидуальным и требует отдельно консультации с врачом. Что касается самоощущения будущего отца, то мы можем отметить во-первых, что отсутствие сексуальной жизни зачастую является основным элементом фрустрации, которую испытывает мужчина, находясь рядом с беременной женой и, во-вторых, высока вероятность формирования комплекса отторжения жены в связи с её беременностью. У мужчин, личностные особенности которых включают в себя низкий уровень сепарированности от матери, беременность жены может полностью исключить восприятие последней как желанного сексуального объекта, в том числе и в дальнейшей жизни. Это происходит на фоне абсолютно нормального и даже на первый взгляд «идеального» формирования восприятия себя как отца. Мужчина внешне с радостью принимает на себя эту роль, а партнершу начинает воспринимать преимущественно как будущую мать в самом возвышенном смысле. При этом, что характерно для такого склада личности, секс как «низменная» категория из общения на весь срок беременности исключается. Это чревато, во-первых, тем, что даже в дальнейшем мужчина не сможет воспринимать свою жену в сексуальном плане и будет искать удовлетворения соответствующих импульсов вне брака. Во-вторых, вероятно общее резкое снижение уровня эмоциональной близости и доверительности, мужчина начинает идентифицировать жену с родительской фигурой и относится к ней в большей степени с почитательностью, чем с теплотой. Женщина в такой ситуации может начать чувствовать себя эмоционально обделённой, отчуждённой, несмотря на всю фактически окружающую её заботу.

Встраивание конструкта ребенка в самосознание мужчины намного сложнее подобного процесса осознания у женщин [3]. Для молодых мужчин беременность партнерши – это возможность обретения зрелой мужественности. Возможно, отцовские чувства для своего развития требуют больше сознательных, целенаправленных усилий. Обоим супругам, а в особенности мужу, приходится принимать все физиологические изменения, которые происходят в организме женщины (легко любить женщину красивую и стройную, но нужно уметь видеть её и за «огромным» животом).

Страх быть ненужным является мощным переживанием данного периода. Вероятность потери влияния, контроля над отношениями отражает опасение, что с рождением ребенка жена получает преимущество, связанное со знанием, что «лучше для ребенка», и будет использовать эти аргументы для давления на мужа при решении сложных вопросов. Хотя эти страхи могут не осознаваться, они все же влияют на поведение мужчины: проблемы, возникающие во время беременности, приводят к нарушению отношений в диаде «отец – ребенок», семье в целом. Отец может отказаться от своей экзистенциальной, социализирующей роли, если на ранних этапах развития ребенка не возникло никаких чувств.

Причиной возникновения страха и дистанцирования со стороны будущего отца могут быть и вышеупомянутые физиологические изменения. В процессе беременности мужчина соприкасается с женственностью, выраженной максимально физиологично более тесно, чем это, вероятно, имело место быть за время предшествующих отношений. В архаических обществах беременная женщина полностью изолировалась от мужского общества на поздних стадиях беременности, любое соприкосновение с ней для мужчины считалось «табу», оскверняющим действием. Естественно, что подобные архаические суеверия в современном обществе невозможны, но тем не менее многие мужчины вследствие воспитания и среды считают для себя неприемлемым каким-то образом соприкасаться с физиологическими аспектами женственности вне собственно сексуальной сферы. Выражаясь в терминах системной семейной психотерапии происходит смешение гендерных подсистем семьи: мужской и женской. Если до периода беременности эти границы были чрезмерно жесткими, то могут возникнуть определённые проблемы. Если же границы обладали достаточной гибкостью, то мужчина сможет принять изменения без особого дискомфорта.

В том случае, если у мужчины есть синдром навязчивой чистоты в том или ином виде или другой сходный психический комплекс, возникающие эмоции страха и отвращения могут стать достаточно сильными для возникновения реального конфликта. Не совсем адекватным может быть и поведение женщины в том случае, если она пытается требовать от мужчины полного и безоговорочного понимания всех аспектов её жизни, сопереживать которым он не способен просто в силу своего пола.

В представлениях будущих отцов затруднена самооценка по шкале идеального отца [2], т.е. процесс осознания себя отцом находится в развитии и не закончен. Правомерно считать, что этот период является периодом проверки готовности к отцовству.

Формирование сознания отцовства неизбежно связано с рефлексией мужчиной собственного опыта, связанного с общением с отцом. Мужчина всегда так или иначе оценивает себя относительно собственного отца и в зависимости от того, как развивались их отношения, может испытывать различные эмоции по данному поводу. Он может опасаться повторить негативный опыт, повторить те же самые ошибки, «унаследовать» негативные черты собственного отца. И наоборот, идеализация отцовского образа может вызвать у мужчины опасения «не соответствовать» этому высокому образу. Это может стать проблемой, особенно если реальный отец постоянно присутствует в психологическом поле и обладает такой чертой характера как склонность к постоянной критике. Эта и другие формы давления со стороны родительской семьи абсолютно недопустимы для мужчины в той же мере, что и для женщины.

Мужчина, выросший в неполной семье, будет опасаться опыта отцовства как такового и, вероятнее всего, сознательно или бессознательно отрицать его. Кроме того, даже при наличии искреннего желания быть отцом мужчина, очевидно, будет осознавать то, что у него недостаёт соответствующих нормальных моделей поведения. Возникающее беспокойство по поводу их отсутствия всегда возникает на стадии подготовки к обретению статуса отца и в идеале должно бытьотрефлексировано и проработано. При наличии серьёзных психологических травм, связанных с общением с отцом в детстве, желательно обратиться к психотерапевту.

Наличие позитивно осознаваемой связи с собственным отцом является необходимым компонентом формирования у мужчины собственной готовности стать отцом. Помимо социально приемлемых образцов поведения, которые передаются и воспроизводятся, очень важным является осознание причастности

к семейной истории, осознание преемственности и продолжения рода. Именно поэтому в период «беременной пары» может повыситься фактический интерес к семейной истории, к просмотру старых фотографий или разговорам с родителями. В том случае, если семейная история отсутствует или же она трагична, мужчине гораздо сложнее формировать у себя готовность к отцовству, хотя нельзя сказать, что это невозможно.

Проблемой может оказаться неготовность одного из супругов к предстоящим переменам как следствие неадекватности или несформированности представлений о родительстве. Если оба супруга с радостью ждут ребенка, каждый из них готов изменить свою жизнь. Однако так происходит не всегда: в отношении к грядущим переменам один из супругов играет роль ведущего, а другой – ведомого. Ведомый (часто это бывает муж), не испытывая особого стремления стать родителем, воспринимает этот шаг как долг или вынужденную необходимость. Даже если он активно обсуждает тему рождения ребенка, из этого совсем не следует, что он к этому готов. Иногда данное решение выглядит как своеобразная сделка: один супруг получает согласие другого в обмен на обещание, что все останется по-прежнему. Если это обещание не пересматривается и после рождения ребенка, то молодым родителям нелегко сформировать «родительскую пару». Обычно жена в этой ситуации, стремясь выполнить обещанное, изо всех сил пытается сохранить прежний уклад жизни, оберегая мужа от проблем, связанных с рождением ребенка, и испытывая одновременно сильное чувство тревоги и одиночества. Психологическая нагрузка, которая на неё при этом ложится, часто приводит ее на грань нервного срыва.

Определенный дискомфорт после рождения ребенка может испытать и мужчина. Если он внутренне не готов к предстоящим в семье изменениям, чувство гордости может быстро смениться чувством тревоги, в некоторых случаях приобретающей такие масштабы, что брак оказывается под угрозой. Чтобы эта тревога улеглась, должна быть проделана определенная душевная работа, для которой нужно время. Поэтому женщине в данной ситуации необходимо быть мудрой и терпеливой [8].

Проблемы с формированием адекватного осознания родительства могут возникнуть в том случае, когда истинной причиной решения завести ребёнка оказывается не подлинная внутренняя готовность к этому шагу, а стремление посредством этого «запланированного кризиса» уйти от проблем реально существующих в супружеской жизни. Так, рождение ребёнка может пока-



заться обоим будущим родителям хорошим решением проблемы экзистенциального тупика и отсутствия адекватных жизненных ориентиров. В этом случае крайне вероятно будущая фрустрация с обострением отрицательных проблем, что, конечно, не может способствовать формированию адекватного осознания статуса отца.

В вопросе о появлении ребёнка женщина может играть роль ведущего руководствуясь сознательно или, чаще, бессознательно не совсем честными мотивами. Рождение ребёнка может быть, на уровне бессознательных процессов, способом повысить свою значимость, повысить уровень контроля над ситуацией в отношениях, укрепить отношения и сделать их более стабильными, управляемыми и прогнозируемыми. В дальнейшем развитии подобная ситуация влечёт за собой тяжёлый психологический кризис для самой женщины, хотя на стадии «беременной пары» она может быть вполне довольна сложившейся расстановкой сил. Тогда как мужчине в этом случае очень сложно адекватно сформировать адекватное отношение к отцовству, поскольку он чувствует себя объектом манипуляции. Сам факт рождения ребёнка значим для него менее, чем факт борьбы за контроль внутри отношений. В семейных парах, в которых рождение ребёнка было частью стратегии манипуляции, отец обычно тем или иным образом отстраняется от участия в его воспитании, вовсе уходит из семьи или начинает страдать какой-то из форм зависимого поведения (пьянство, наркомания, трудовогоголизм).

Нужно также сказать, что фантазия о подобной манипуляции со стороны женщины может возникать у инфантильного незрелого мужчины без всяких для того оснований, поскольку возможность такой манипуляции подразумевается рядом стереотипов массовой культуры и может использоваться мужчиной в качестве самооправдания собственной незрелости. Исходя из этого, мы можем сказать, что одной из основных предпосылок формирования здорового отношения к отцовству является абсолютная уверенность мужчины в том, что он не стал объектом манипуляции или давления, что решение было принято им полностью самостоятельно.

Вызванный предстоящим отцовством стресс американский психотерапевт Ф. Питман назвал синдромом приближающегося отцовства [5]. В чистом виде данный синдром встречается у 25% будущих отцов и исключительно при ожидании первенца. Максимальной выраженности через эмоциональную подавленность и даже депрессию он достигает на 5-6 месяце беременности, когда отцовство уже неотвратимо.

Однако существует и противоположная точка зрения на вопрос готовности мужчин к отцовству. Опрос мужчин, чьи жены беременны, проведённый нами в 2012 г., показал разницу паттернов поведения по сравнению с теми мужчинами, которые не планируют иметь детей.

Уровень эгоцентризма в группах респондентов, не планирующих заводить детей в ближайшей перспективе, выше показателя групп будущих родителей. Жизнь людей, переживающих период беременности, меньше подчинена собственным интересам, сосредоточена на мыслях о новом человеке, который вскоре появится на свет. В то время, когда холостые мужчины предоставлены сами себе (в этом возрасте они уже более автономны, еще не связаны брачными обязательствами перед супругой и детьми), мужчины, находящиеся на пороге отцовства, не могут позволить думать лишь о себе.

Приходится думать еще о двух близких ему людях; собственное «Я» отодвигается на задний план, превращаясь в устойчивое «Мы». Вследствие давления на личность мужчины данных обстоятельств (беременность жены) формируется потенциальная опасность для появления депрессий, что, в свою очередь, есть причина так называемого синдрома приближающегося отцовства.

Мужчины, чьи жены беременны, не склонны рисковать (более ответственные, стабильны в поведении) и демонстрируют уровень готовности к риску в три раза ниже мужчин-холостяков. В период ожидания первенца жизнь будущего отца становится ценной не только для него, но и для двух других близких людей (мамы и будущего малыша), и снижение показателя готовности к риску свидетельствует об осознанности этой перемены. Прослеживается влияние установок и представлений мужчины: в ситуации беременности партнёрши будущий отец рассматривает ценность собственной жизни не только относительно самого себя, но и относительно жены и еще не родившегося человека, которые в этот период особенно нуждаются в материальной, психоэмоциональной поддержке, а также в наличии посредника социальных связей и контактов.

Необходимо отметить, что психологическая готовность к отцовству определяется сформированностью

- всех сторон личности, предполагающих выполнение возложенных обязанностей и принятых обязательств;
- представлений об отцовстве, то есть знание и желание исполнять функции отца в семье и в воспитании ребенка;

- оценки собственной готовности стать отцом, то есть готовности принять на себя ответственность за жизнь и благополучие другого человека, ребенка [9].

**Выводы.** Согласно поставленным целям и задачам необходимо сделать следующие выводы.

1. Для мужчин период беременности партнёрши/жены является значимым этапом, при котором происходит дополнение и корректировка имеющихся представлений об отцовстве. Так называемый «инстинкт отцовства» предполагает наличие комплекса врожденных реакций, предопределяющих поведение отца в направлении заботы о жене и детях и их защиты. Только ожидаемый или новорожденный ребенок уже дает отцу возможность почувствовать наличие «отцовского инстинкта», ощутить себя защитником, продемонстрировать родительскую любовь и привязанность. Отец в этом процессе так же подвержен психологическим кризисам, и в том случае, если у него самого не решены проблемы детской привязанности к собственному отцу и матери, то для него возрастает риск психопатологических нарушений.

2. Отношение мужчины к женщине, вынашивающей его ребенка, определяется степенью его внутренней подготовленности к возможности стать отцом. В частности, «готовые» мужчины в большей степени склонны проявлять заботу о беременной партнерше/жене, принимать на себя ответственность за чужую жизнь, отодвигать собственные потребности на второй план ради будущего ребенка, в отличие от мужчин, не имеющих таковой готовности.

3. Мужчины, чья партнёрша/жена является беременной, в целом становятся более ответственными и не склонны прибегать к большому риску, поскольку ощущают необходимость перестройки собственных паттернов поведения для осуществления полноценной заботы как о женщине, вынашивающей их ребенка, так и о самом ребенке.

**Рекомендации.** Содержание данной статьи может быть использовано в работе семейных психологов и психотерапевтов для более эффективного взаимодействия с семьями, планирующими рождение ребенка.

#### **Список использованных источников**

1. Биосоциальная природа материнства и раннего детства / под ред. А.С. Батуева. – СПб.: Питер, 2007. – 374 с.
2. Борисенко Ю. В. Опыт исследования этапов формирования отцовства / Ю. В. Борисенко // Психология в вузе. – 2007. – № 1. – С. 27-40.

3. Борисенко Ю. В. Психология отцовства / Ю. В. Борисенко // Журнал практического психолога. – 2007. – № I. – С. 12-21.
4. Васина А. Н. Факторы, влияющие на телесный опыт женщины в послеродовом периоде. Междисциплинарные проблемы психологии телесности: матер, межведомственной науч.-практ. конф. (20-21 октября 2004 г.) / ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М.: МГУ, 2004. – С. 21-19.
5. Гавриев С. А. Гендерная идентичность: поиск, достижение и самореализация личности, или Очень личное о гендерной психологии / С. А. Гавриев // Человек. Сообщество. Управление. – 2005. – № 4. – С. 45-53.
6. Грибкова О. В. Беременность как событие матери и еще не родившегося ребенка / О. В. Грибкова // Личность и бытие: Личность и отдельные аспекты её бытия: матер. Всеросс. науч.-практ. конф. (Краснодар, 14-15 октября 2002 г.) / под ред. З. И. Рябикиной, В. В. Знакова. – Краснодар, 2003. – С. 151-153.
7. Гурко Т. А. Родительство: социологические аспекты / Т.А. Гурко. – М.: Смысл, 2003. – 212 с.
8. Мельничук Т. Рождение ребенка: эпоха перемен // URL: [http .7/www. 7ya. ru/pub/ fa m i 1 v/birth-ki d. asp](http://www.7ya.ru/pub/fam11v/birth-kind.asp). (дата обращения: 21.10.2012)
9. Полеев А. Рядом с беременной женщиной / А. Полеев // Беременность и роды. – 2005. – С.72-73.
10. Психологическая диагностика / под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. – СПб.: Питер, 2007. – С. 289-301.

#### **Spisok ispol'zovannyh istochnikov**

1. Biosocial'naja priroda materinstva i rannego detstva / pod red. A.C. Batueva. – SPb.: Piter, 2007. – 374 s.
2. Borisenko Ju. V. Opyt issledovanija jetapov formirovanija otcovstva / Ju. V. Borisenko // Psihologija v vuze. – 2007. – №1. – S. 27-40.
3. Borisenko Ju. V. Psihologija otcovstva / Ju. V. Borisenko // Zhurnal prakticheskogo psihologa. – 2007. – № I. – S. 12-21.
4. Vasina A. N. Faktory, vlijajushhie na telesnyj opyt zhenshhiny v poslerodovom periode. Mezhdisciplinarnye problemy psihologii telesnosti: mater, mezhvedomstvennoj nauch.-prakt. konf. (20-21 oktjabrja 2004 g.) / red.-sost. V.P. Zinchenko, T.S. Levi. – M.: MGU, 2004. – S. 21-19.
5. Gavriev S. A. Gendernaja identichnost': poisk, dostizhenie i samorealizacija lichnosti, ili Ochen' lichnoe o gendernoj psihologii / S. A. Gavriev // Chelovek. Soobshhestvo. Upravlenie. – 2005. – № 4. – S. 45-53.

6. Gribkova O. V. Beremennost' kak sobytie materi i eshhe ne rodivshegosja rebenka / O. V. Gribkova // Lichnost' i bytie: Lichnost' i otdel'nye aspekty ejo bytija: mater. Vseross. nauch.-prakt. konf. (Krasnodar, 14-15 oktjabrja 2002 g.) / pod red. Z. I. Rjabikinoj, V. V. Znakova. – Krasnodar, 2003. – S. 151-153.
7. Gurko T. A. Roditel'stvo: sociologicheskie aspekty / T. A. Gurko. – M.: Smysl, 2003. – 212 s.
8. Mel'nichuk T. Rozhdenie rebenka: jepoha peremen // URL: [http://www.7ua.ru/pub/fa\\_m\\_i\\_1\\_v/birth-ki\\_d.asp](http://www.7ua.ru/pub/fa_m_i_1_v/birth-ki_d.asp). (data obrashhenija: 21.10.2012)
9. Poleev A. Rjadom s beremennoj zhenshinoj / A. Poleev // Beremennost' i rody. – 2005. – S.72-73.
10. Psihologicheskaja diagnostika / pod red. M. K. Akimovoj, K. M. Gurevicha. – SPb.: Piter, 2007. – S. 289-301.

**Y.O. Kovaliova. The problem of men's psychological readiness to the appropriation of father's status.** In the paper we described the main aspects of men's readiness to the birth of the child. The aim of the work is to examine the characteristics of psychological readiness of men for fatherhood. In paper the problem of human's perception of child's birth was examined. The main method of this work is a systematic approach in psychology as a means of knowledge organization concerning the stated topic of the article. The basic signs of men's readiness for the birth of a child were identified.

Men's capability for high level of responsibility and of taking care about women and expected child is main indication of readiness for fatherhood. The conception of pregnant couple as energetic and psychological integrity was examined. Necessary changing of perception expected parents depends on such factors as psychological maturity and correspondence to gender patterns. Period of pregnancy is a «training» in men's perception, it allows to custom for an idea of the fatherhood and father's role. The consequences of unpreparedness to the status of fatherhood attainment are revealed. The list of some aspects of the men's relationship to a pregnant partner/wife is presented.

Common attitude to pregnancy is also important. Unwillingness to be a father can cause intense emotional and physiological stresses and can provoke situation of conflict inside family system. Behavioral characteristics of men's waiting for the child's birth were revealed. Men's behavior in pregnant couple changes in dramatic way: they became more responsible, more stable, with less inclination for risk. The materials of this paper may be used by family psychologists for better men's preparation for fatherhood.

**Key words:** fatherhood, an idea of fatherhood, a readiness to have a child, unwillingness to be a father, attitudes toward pregnancy.

*Отримано: 25.01.2014 р.*

## **Психологические и физиологические особенности «коронарного» типа личности (обзор)**

**І. М. Конарева.** Психологічні та фізіологічні особливості «коронарного» типу особистості (огляд). В огляді описано деякі психологічні особливості «коронарного» типу особистості (з поведінкою типу А). Наведено результати досліджень змін параметрів активності автономної нервової системи та ЕЕГ в умовах вирішення різних задач у осіб типів А та Б. Відмічено, що суб'єкти типу А в цілому демонструють підвищену інтенсивність arousal-реакцій, що проявляється в значному зростанні частоти серцевих скорочень, рівня систолічного кров'яного тиску, LF-компонента кардіоінтервалограми, рівня адреналіну в плазмі крові та ін. Описано моделі та теорії, що інтерпретують фізіологічну реактивність патерну типу А.

**Ключові слова:** поведінка типу А, «коронарний» тип особистості, фізіологічна реактивність, arousal, енцефалограма, частота серцевих скорочень, спектр кардіоінтервалограми.

**И. Н. Конарева.** Психологические и физиологические особенности «коронарного» типа личности (обзор). В обзоре описаны некоторые психологические особенности «коронарного» типа личности (с поведением типа А). Излагаются результаты исследований изменений параметров активности автономной нервной системы и ЭЭГ в условиях решения различных задач у лиц типов А и Б. Отмечается, что субъекты типа А в целом демонстрируют повышенную интенсивность arousal-реакций, что проявляется в значительном возрастании частоты сердечных сокращений, уровня систолического кровяного давления, LF-компонента кардиоинтервалограммы, уровня адреналина в плазме крови и др. Описываются модели и теории, объясняющие физиологическую реактивность паттерна типа А.

**Ключевые слова:** поведение типа А, «коронарный» тип личности, физиологическая реактивность, arousal, энцефалограмма, частота сердечных сокращений, спектр кардиоинтервалограммы.

**Постановка научной проблемы.** Своевременное объективное выявление поведения «коронарного» типа (поведение типа А) и его психофизиологических детерминант позволит снизить риск появления сердечно-сосудистых и других заболеваний на ранних стадиях их возникновения у подобных индивидуумов. Этому помогут знания объективных электрографических предикторов

поведения типов А и В. Известно, что субъекты типа А в целом демонстрируют повышенную интенсивность arousal-реакций. Однако в результатах оценки количества и направленности физиологических сдвигов у лиц «коронарного» типа нет единогласия.

**Цель статьи:** описать психологическую гетерогенность конструктора «коронарный» тип личности и результаты ретроспективных исследований изменений параметров активности автономной нервной системы и энцефалограммы (ЭЭГ) в условиях решения различных задач у лиц типов А и В.

**Анализ последних исследований по этой проблеме.** У определённых лиц акцентированы такие поведенческие черты, как способность к длительной борьбе за достижение цели при значительном сопротивлении со стороны и высокая склонность к соперничеству. Им свойственны ощущение постоянной нехватки времени, нетерпеливость, раздражительность и агрессивность, стремление к доминированию в коллективе и потребность контролировать других, деятельность «на износ» и стремление к достижению успеха в профессиональной сфере за счёт других сторон жизни, неумение отдыхать и ждать. Люди с подобным паттерном поведения были квалифицированы Фридманом и Розенманом как относящиеся к так называемому поведенческому типу личности А. Людей с противоположным паттерном поведения и чертами личности относят к типу В. Естественно, что значительная часть субъектов не соответствует полностью указанным описаниям и поэтому классифицируется как промежуточный тип АВ [1].

Личностные и поведенческие особенности типа А считаются отчетливым фактором риска развития ишемической болезни сердца, инфаркта миокарда, стенокардии, атеросклероза, и поэтому данный тип получил второе название – «коронарный». Некоторые кардиологические ассоциации добавили в список факторов риска «коронарных» заболеваний еще одну особенность индивидуумов, относящихся к типу А, – низкую устойчивость к стрессу [2]. Распространённость данного психологического типа в популяции связывают с действием ряда существенных социально-экономических факторов современной цивилизации и укладом жизни большинства населения промышленно развитых стран. Куйпер и Мартин считают, что «цена» усилий, затраченных на реализацию поведения типа А, перевешивает выгоды от такого поведения, и поэтому паттерн типа А можно считать неадекватным стилем индивидуальности, снижающим качество жизни [3].



Поведение типа А исследуется в русле нескольких основных направлений. Преимущественно изучаются психологические детерминанты поведения типа А и их соотношение с клиническими проявлениями сердечно-сосудистых заболеваний [4]. Работы подобного рода осложняются следующим обстоятельством. Поскольку существуют несколько подходов для определения типа А, представления о психологическом конструкте самого этого типа достаточно расплывчаты. В качестве соответствующего инструмента наиболее распространён опросник Дженкинса; его использование считается, однако, некоторыми исследователями несколько менее точной диагностической процедурой, чем применение «классического» метода структурированного интервью Фридмана и Розенмана [5]. Полагают, что ответы в ходе интервью находятся в большей связи со значениями физиологических переменных организма [6].

Лица, относящиеся к так называемому «коронарному» типу А, в целом характеризуются повышенной эмоциональностью в ходе реагирования на изменения внешних условий и действий неожиданных раздражителей (arousal). Это отражается в ряде объективных показателей, например, в более высокой реактивности сердечно-сосудистой системы (ССС), увеличенной тонической электропроводимости кожи и увеличенной десинхронизации частотных компонентов ЭЭГ в париетальной правополушарной области [7].

Анализируя доступную литературу по данному вопросу, мы нашли только единичные работы об особенностях ЭЭГ у лиц с разными типами поведения, по Дженкинсу. Баннелл отмечал (1980), что индивидуумы, относящиеся или приближающиеся к «коронарному» типу, демонстрировали более интенсивное подавление  $\alpha$ -ритма, которое коррелировало с более значительным повышением частоты сердечных сокращений (ЧСС) и более интенсивной вазоконстрикцией в условиях тестов, обусловливающих «отключение от сенсорного потока» (решение математических задач, задач на оценку времени и самоиндукция представлений об изменении температуры среды) [8].

Кеттерер (1982) выявил, что во время эмоциональных воспоминаний субъекты с высокими оценками по типу А (по сравнению с лицами типа А с более низкими баллами) проявляли тенденцию к большей мощности левополушарной париетальной  $\alpha$ -активности и характеризовались большими автономными проявлениями arousal (измерения тонической проводимости кожи). Результаты были обсуждены в терминах гипотезы, согласно ко-

торой эмоциональный arousal выступает как механизм копинга, активизирующий познавательные ресурсы левого полушария и тем самым смещающий фокус внимания для облегчения достижения цели. Автор также отметил, что в то время как другие лица могут расслабиться в ситуации отдыха, индивидуумы типа А испытывают так называемое чувство «неопределенно виноватый» («vaguely guilty»), будучи заняты обдумыванием разных вопросов [7].

Цинцирипин обнаружил (1986), что у лиц типа А при курении (т. е. при поступлении в организм никотина) доминирование в ЭЭГ относительно низкочастотных высокоамплитудных  $\alpha$ -колебаний сменяется превалированием высокочастотной  $\beta$ -активности. В то же время у лиц типа Б в этих условиях происходит усиление относительно высокоамплитудного  $\theta$ -компонента ЭЭГ [9]. Джилберт (1987) показал, что при курении сигарет с высоким содержанием никотина у лиц типа А увеличивается ЭЭГ-реакция arousal в правом полушарии, а у лиц типа Б – в левом, причем сигареты с низким уровнем никотина оказывали противоположный эффект. Автор объяснил полученные результаты различной латерализацией никотиновых холинергических рецепторов у данных групп лиц [10]. Таким образом, исследований, посвященных подробному анализу показателей ЭЭГ и ССП у поведенческих типов А и Б нам почти не удалось найти, кроме вышеперечисленных сообщений и ряда собственных работ [11, 12], несмотря на длительную историю физиологического изучения этих паттернов поведения.

Фредриксон и соавт. (1999) заключили, что у лиц типа А интенсивность измеренных на периферии гипофизарных, адреналовых и кортикоидных ответов выше, чем у субъектов типа Б. Они с помощью позитронно-эмиссионной томографии измеряли региональный мозговой кровоток (rCBF) у женщин при демонстрации нейтрального видеоролика (изображений пейзажей). Абсолютные значения rCBF у типа А билатерально в гипоталамусе и гиппокампе (структурах, связанных с регулированием активности АНС и стресса) были значительно больше. Не наблюдалось достоверных различий rCBF в путамене, амигдале, таламусе, хвостатом ядре, цингулярных дугах, первичной и вторичной визуальной коре, дорсолатеральной префронтальной, орбитофронтальной и темпорополярной областях коры. Эти корковые и подкорковые области включают в себя паралимбические и лимбические структуры, обеспечивающие познавательные и эмоциональные функции. Полученные результаты поддержи-

вают представление о том, что различия между типами А и В в подкорковой нервной деятельности базируются на различиях в автономной регуляции НС (вернее, имеют в основе ее дисрегуляцию) и вносят вклад в увеличенный риск сердечно-сосудистых заболеваний у лиц с поведением типа А [13].

В литературе неоднократно отмечалось, что представители типа А (как взрослые, так и дети) по сравнению с лицами типа В демонстрируют более высокую физиологическую реактивность, проявляемую в признаках активации симпатoadренальной системы и ряде биохимических сдвигов, и поэтому сложилось соответствующее устоявшееся мнение. Демброский и соавт. (1978) показали, что физиологические ответы на действие стресса у субъектов типов А и В неидентичны еще до появления коронарной сердечной болезни (КСБ). Показатели, не различимые у представителей этих паттернов в покое, были разными во время реализации перцептивно-моторных или познавательных навыков. У типа А систолическое артериальное давление (САД) и ЧСС были выше, в то же время гальванические показатели кожи и значения скорости реакции не различались. Поэтому была предложена гипотеза, что тип А является более симпатореактивным и к тому же неустойчивым в аспекте симпато-парасимпатических отношений, и именно эта сверхреактивность может быть звеном в цепи, ведущей к развитию КСБ [14]. С этого времени во многих других работах эта гипотеза нашла поддержку [15].

На репрезентативной выборке подростков 13-18 лет у представителей типа А нашли повышенную вариативность и большие пиковые значения САД. На эти показатели существенно влияли такие переменные, как скорость ответа во время интервью и высокий уровень враждебности. Авторы предположили, что физиологические проявления особенностей типа А у представителей различных возрастов весьма подобны [16].

Конструкт типа А состоит из многих психологических переменных, которые по-своему влияют на проявления физиологических параметров. Деламагер и соавт. (1989) изучали сердечно-сосудистую реактивность (ССР) у лиц типов А и В в ситуациях социального взаимодействия во время диалогов, вызывающих или не вызывающих проявления враждебности, нехватки времени, соревновательности. Независимо от пола (и у мужчин, и у женщин) в ситуации враждебности достоверно повышались значения диастолического артериального давления (ДАД) и ЧСС (причем прирост ЧСС у мужчин достоверно отличался от прироста ЧСС у женщин). В ситуации недостатка времени были

выявлены достоверные различия значений для САД, тогда как в ситуации соревнования различий обнаружено не было. Авторы считают, что тип А не представляет собой критического детерминанта ССР индивидуума; они поддерживают гипотезу о влиянии ситуативных факторов и их поведенческого выражения на характер ССР. Конструкт типа А гетерогенен по природе, и он может различаться у индивидуумов по составляющим его психологическим компонентам, по-разному влияющим на ССР. Рассматривая результаты, полученные только для лиц типа А, авторы выявили, что САД было больше в ситуациях враждебности и нехватки времени [17].

Какие же субкомпоненты паттерна типа А более сильно связаны с ССР и, в итоге, с коронарной болезнью? Вспомним в этой связи работу Емэна и соавт. В ней было обнаружено, что у лиц типа А степень учащения сердечного ритма и увеличение скорости проведения пульсовой волны (мера, связанная с  $\beta$ -адренергической активацией) при переходе от состояния покоя к выполнению перцептивной моторной задачи были тесно связаны с чертами раздражительность и нетерпение и не связаны с факторами потребность в достижении и конкурентоспособный [18]. Считается, что один аспект типа А – враждебность – связан с КСБ наиболее сильно [19].

В ряде работ были показаны изменения физиологических параметров у лиц типа А в зависимости от ситуативных факторов. Так, есть данные, что лица типа Б психологически и физиологически возбуждены только в период напряженной работы, тогда как лица типа А – и в период бездеятельности. Об этом судили по ряду биохимических показателей, в частности по уровням катехоламинов и кортизола в крови, а также по параметрам сердечного ритма [20]. Манук и Кранц (1984) для объяснения этого типа реактивности предлагают модель «преобладающего состояния» (Prevailing State Model), когда измеренная в лаборатории степень физиологической реактивности может предсказать типичный уровень arousal в повседневной жизни. Тип А, оцененный в лаборатории как более реактивный, демонстрирует большее тоническое возбуждение и на действие средовых событий [21].

В ситуациях конкурентной борьбы и/или социально-враждебного окружения, лица типа А показывают большее увеличение САД и уровня норадреналина в сыворотке крови, чем субъекты типа Б [22]. У лиц типа А в тест-ситуации с высоким денежным штрафом за неправильный ответ ЧСС возростала бо-

лее интенсивно. В тех же условиях люди типа Б реагировали по парасимпатическому варианту, т. е. снижением ЧСС и другими соответствующими вегетативными проявлениями [23].

Манук и Кранц (1984) объясняют «ситуативный» тип реактивности моделью «обратной активации» (Recurrent Activation Model), когда типы А и Б не различаются по arousal в состоянии покоя, но различаются по их физиологическим ответам в ситуациях психологического вызова, особенно в ситуациях угрозы чувству собственного достоинства, угрозы потери контроля или при негативном межличностном взаимодействии [21]. В целом лицам типа А свойственно выбирать такие задачи, которые сопровождаются изначально большей реактивностью [см. обзор 24].

В ретроспективных обзорах было показано, что в результатах оценки количества и направленности физиологических сдвигов у индивидуумов «коронарного» типа нет единогласия. Контрада и соавт. в своем обзоре (1985) прокомментировали, что лица типа А и Б однозначно различаются по уровням САД и адреналина плазмы крови, несколько слабее – по величине ЧСС и уровню норадреналина в плазме, а наиболее слабо – по значению ДАД. Однако в ситуациях, когда результаты выполнения работы долгое время не поддаются контролю, лица типа А могут демонстрировать физиологическую гипореактивность [6].

Харбин в своем обзоре (1989) также отметил, что лица типа А характеризуются более частым пульсом, более высоким САД, более высокой концентрацией норадреналина в крови, чем лица типа Б. В то же время достоверных различий концентраций адреналина и кортизола в этих группах не наблюдалось. Мужчины типа А по сравнению с женщинами реагировали на нагрузки более выраженным подъемом артериального давления и учащением пульса. Он указал, что эти результаты зависят от типа познавательных и сенсорных (психомоторных) задач, от вида психодиагностического инструмента и более очевидны для мужчин [5]. У женщин, относящихся к типу А, в таких ситуациях обнаруживались более выраженные реакции вазоконстрикции, изменения ЭКГ, плетизмограммы, ЭМГ мышц лица, кожно-гальванического рефлекса и респираторных движений [25].

Некоторые исследователи изучали изменения физиологической реактивности лиц типов А и Б отдельно в гендерных выборках. Фридман и соавт. (1975) нашли, что в ситуации соревнования у мужчин-рабочих типа А уровни плазменного артеренола, холестерина и триглицеридов были выше, чем у лиц типа

Б (в случае артеренола – на 30 %). При этом концентрация адреналина в период между пробами не изменялась [26].

Розенман и Фридман еще в 1961 г. показали у женщин типа А (идентифицированного по признакам поведения, а не на основании результатов интервью) более высокие уровни холестерина в сыворотке и гипертензию с повышением ДАД. Однако после этого лишь немногие авторы находили более или менее четкие различия между типами А и Б у женщин. Это могло быть связано с относительной немногочисленностью работ с обследованием женских выборок [см. работы: 27, 28]. МакДугалл и коллеги (1981) не нашли различий кардиоваскулярных реакций у женщин типов А/Б в ситуации действия холодового стрессора и определения времени реакции выбора. Однако в ходе проведения структурированного интервью и викторины по истории было отмечено повышение САД (без изменений величин ДАД и ЧСС). При этом подобные различия отмечались только в случаях диагностики лиц типа А с помощью структурированного интервью, а не опросника Дженкинса [22].

У представителей «коронарного» типа также в ряде случаев не было выявлено однозначных изменений нейроэндокринных параметров. Одними из первых серьезные нейроэндокринные изменения при усиленной деятельности АНС у лиц типа А выявили Вильямс и коллеги (1982). В течение решения умственной задачи мужчины типа А демонстрировали бóльшую степень вазодилатации мышечного кровеносного русла и более высокие уровни секреции норадреналина, адреналина и кортизола, чем лица типа Б. В течение же сенсорной задачи на время реакции было найдено увеличение уровня тестостерона, а у лиц с наличием семейной истории гипертензии – кортизола [29]. Эти результаты показали, что у индивидуумов с поведением типа А активность гипофизарно-адреноренкортикальной системы повышена.

В целом исследования связи между компонентами поведения типа А и содержанием катехоламинов в плазме немногочисленны, несмотря на тот факт, что адреналин, норадреналин и дофамин являются важными регуляторами сердечно-сосудистой и почечной функций. Катехоламины индуцируют гемодинамические изменения, обеспечивают мобилизацию липидов и повышения свертываемости крови. Бóльшую катехоламинэргическую реактивность у типа А на действие психологических стрессоров выявили Гласс и Контрада [30]. Сообщалось, что у лиц типа А при выполнении напряжённых задач отмечался высокий уровень адреналина и норадреналина в моче, а при решении упрощенных

задач – більша секреція кортизола; причем различий в качестве работы между указанными типами не наблюдалось [31].

С учетом этих фактов считают, что поведение типа А связано с несколько повышенной устойчивой активностью симпатико-адреналовой системы [6], хотя отдельные данные противоречат этой точке зрения. Некоторые авторы считают лиц типа Б не «релаксированными», а склонными к подавлению тревожных реакций [32]. В ряде работ не было обнаружено повышенной физиологической реактивности у представителей типа А. Еще Houston (1983) и Holmes (1983) отметили довольно слабую корреляцию между поведением типа А и показателями симпатической физиологической реактивности. Приводились, однако, данные, что тип А превышает тип Б по частоте и/или продолжительности эпизодов гиперответов в течение целой жизни [6]. Кроме того, у представителей типа А наблюдалось более длительное время восстановления после симпатического arousal, вызванного выполнением задачи Струпа на перцептивный конфликт [33].

Миртек (1995), выполнив мета-анализ результатов исследований прошлых лет, отметил только наличие однозначного достоверного различия между показателями САД. По другим показателям (ДАД, ЧСС, вариабельность сердечного ритма, сердечный выброс, производительность работы сердца, амплитуда пульсового объема, период пульса, электродермальная активность, температура кожи, электромиограмма, частота дыхания и поглощение кислорода, уровни адреналина и норадреналина) достоверных различий найдено не было. Автор поэтому заключает, что концепция большей физиологической реактивности лиц с паттерном типа А не является валидной в свете ретроспективного анализа [34]. Некоторые авторы даже обсуждают возможность того, что поведение типа А у пациентов с КСБ имеет защитную функцию, т. е. не увеличивает риск смертности у пациентов с КСБ [35].

Таким образом, изначально и наиболее часто изучалась ассоциация между выраженностью паттерна типа А и такими кардиографическими показателями, как ЧСС и уровень давления крови. Изучение же спектральных параметров ВСР началось с 90-х годов XX в.; причем количество таких работ к настоящему времени остается относительно небольшим. Камада и коллеги выявили у мужчин типа А больший показатель соотношения частотных компонентов кардиоинтервалограммы LF/HF в период отдыха (но не во время решения арифметических задач), т. е. лица типа А показали преобладание симпатической актив-



ности [36]. Сато и соавт. у женщин типа А, по сравнению с предстательницами типа В, выявили большие значения низкочастотной составляющей LF и соотношения LF/HF, и эти значения увеличились во время выполнения психомоторной задачи. Лица типа А отмечали к тому же большее субъективное восприятие умственной нагрузки. Достоверных различий показателей ЧСС и давления (САД и ДАД) обнаружено не было [37]. Йерагани и Кумар (2000) у лиц типа А нашли только некоторую тенденцию к большим значениям показателей LF и HF [38]. Более подробный анализ различий между паттернами А и В по кардиоинтервалографическим показателям был приведён в нашей работе [39].

Генезис поведения типа А все ещё полностью не раскрыт. То ли факторы поведения типа А выступают как детерминанты увеличения активности ЦНС (и АНС в частности), то ли такое поведение является следствием конституциональных изменений работы мозговой активности. Тем не менее, паттерн поведения типа А детерминирован поведенчески и конституционально; это подтверждается тем фактом, что ЧСС выше у данных лиц, даже находящихся под общим наркозом [40].

С учетом вышеизложенного подчеркнем, что главная уязвимость данных литературы о типах А и В – это теоретическая слабость конструкта А/В, а также отсутствие теории, которая объясняла бы несогласованность результатов. Несмотря на огромное количество феноменологических данных, понимание природы физиологических реакций типа А пока весьма ограничено. Конечно, какие-то гипотезы все же были выдвинуты.

Гласс (1977) предположил, что поведение типа А – это копинговый ответ на угрозу потери контроля; оно вызвано действием средовых стимулов и соответствующие физиологические гиперответы отражают копинговые усилия обеспечить контроль над стрессовыми событиями. Когда индивидуумы типа А сталкиваются с трудностями, не поддающимися контролю, сначала они пробуют с ними справиться, проявляя поведение конкурентоспособности, стремления к достижению, нетерпения и враждебности. Если же эти усилия заканчиваются повторной неудачей, то такие лица впадают в состояние беспомощности (helplessness). Повреждение ССС следует за резкими изменениями соотношения симпатической и парасимпатической деятельности в подобных ситуациях [19].

Питтнер и Хьюстон (1980) пытались объяснить больший уровень психофизиологического arousal у типа А наличием конструкта чувства собственного достоинства. В их исследовании у лиц

типа А (мужчин), по сравнению с субъектами типа Б ЧСС, в ситуациях угрозы физического удара и угрозы чувству собственного достоинства повышалась в большей мере, причём в последней ситуации также повышалось САД и ДАД [15]. Вильямс и соавт. (1982) предположили, что различия в реактивности типов А/Б связаны со специфическими способами когнитивной обработки информации, свойственной лицам данных типов [29]. Другие гипотезы предполагают, что релевантные ситуативные переменные (типа вида стимула и трудности задачи) влияют на реактивность через увеличение копингового усилия или мотивации.

Существует также точка зрения, что поведение типа А является результатом такого психологического базиса, который обуславливает физиологическую реактивность как результат прямого последствия поведенческого ответа или как дополнительное проявление основного психологического процесса. Кранц и коллеги (1982, 1983) предложили психобиологическую модель поведения типа А, в которой паттерн типа А рассматривается как следствие совместной детерминации симпатической реактивности, определяемой основным конституционным фактором, с одной стороны, и механизмов обратной связи, посредством чего периферические симпатические изменения транслируются в тип поведения А. Под воздействием бета-адреноблокатора пропранолола поведенческие проявления типа А уменьшаются, а изменения ЧСС ослабляются. Данная модель примечательна тем, что предполагает наличие промежуточных переменных между типом А и физиологической реактивностью. В рамках «сомато-физической» модели поведения типа А роль ответов симпатической нервной системы и обработки информации об этих ответах рассматривается как дополнительный фактор, способствующий проявлениям эмоционального поведения [41, 42].

Куйпер и Мартин (1989) предложили психосоциальную модель типа А. По их представлениям, это навязчивый (компульсивный), ориентированный на работу тип поведения, связанный с попытками противодействовать дисфункциональным самооценочным стандартам. Поскольку эти стандарты часто завышены, лица типа А будут расстраиваться, испытывать отрицательные аффекты и в результате ощущать неудовлетворенность жизнью и формировать отрицательное представление о себе [3].

Паттерны поведения А и Б, описанные Фридманом и Розенманом, определяются сочетаниями достаточно сложной совокупности специфических факторов темперамента, особенностей

емоціональної сфери, установок и ценностей, приобретённой мотивації и стратегий сопротивления стрессу [43]. Показано [44], что чем более выражен тип А, тем меньше оценка силы процесса торможения и сильнее проявляются процессы возбуждения и подвижность нервных процессов (по опроснику Стреляу). В целом поведение типа А часто соотносится с высокими уровнями экстраверсии и нейротизма (по опроснику Айзенка) [44, 45]. Люди типа А, по сравнению с представителями типа В, характеризуются большей физической, косвенной и вербальной агрессивностью и высоким интегральным индексом агрессивности [44]. Считается, что противоречие между стремлением к межличностным контактам, эмоциональной отзывчивостью, с одной стороны, и враждебностью – с другой, обуславливает хроническое эмоциональное напряжение у лиц типа А [46].

Лица типа А имеют более выраженную мотивацию достижений, чем лица типа В [34, 45]. Гласс (1977) предположил, что в основе поведения типа А лежит повышенная потребность обеспечить контроль над внешними событиями [19]. В субъективно неконтролируемой ситуации с негативным исходом лица типа А склонны в большей степени, чем лица типа В, считать своё поведение реализованным на уровне ниже нормативного, сердятся на себя и приписывают себе ответственность за причины негативного исхода ситуации. Иными словами, они характеризуются интернальным локусом контроля [47]. Лица типа А более чувствительны к ситуациям, в которых контроль может быть утерян и проявляют большие физиологические ответы (чем лица типа В) на стрессоры, не поддающиеся контролю. У них в ситуации наличия контроля наблюдались большие уровни ЧСС, САД и ДАД, в ситуации без контроля – большее САД, а в случае неустойчивого контроля – большее ДАД [48]. Наиболее подробно связь между паттерном типа А и локусом контроля описал Керколди и соав. [см. 49].

Отмечено, что определённые показатели темперамента ребенка уже в возрасте трёх – четырёх лет являются предикторами поведения типа А во взрослом возрасте (21 год). Стремление к достижениям у лиц типа А коррелировало с высокими способностями к адаптации и, в то же время, с негативным настроением в раннем детстве, а нетерпеливость и раздражительность – с низкими значениями сенсорных порогов, выносливости и адаптируемости [50]. Среди других характеристик темперамента, коррелирующих с типом А, называют импульсивность и ориентацию на получение вознаграждения [51].

Таким образом, анализ психологических характеристик лиц типа А показал, что в данном паттерне объединены поведенческие и личностные особенности индивидуума, поэтому «коронарный» тип можно считать стилевой характеристикой личности. Следует учитывать и социальные условия формирования данного типа поведения – борьба за существование у лиц типа А выступает как доминирующий жизненный стиль [51]. Они применяют активный проблемно-фокусированный копинг, не пользуются социальной поддержкой и более чувствительны к отрицательной обратной связи о себе [24].

Лица типа А не просто реагируют на окружающие стимулы, а «создают и пролонгируют» действие стрессора через своё поведение и познавательную стратегию. Особенно лица типа А отрицают и подавляют те особенности ситуаций, которые мешают активному копингу [24]. Как следствие этого, они могут научиться хронически игнорировать сопутствующий субъективный дистресс, например, подавлять отрицательные эмоциональные состояния или не замечать не релевантные данной задаче стимулы. Это затрудняет их осознание и адаптивное изменение способа жизни [7].

Анализ психологических особенностей здоровых лиц типа А показывает, что эти характеристики перекликаются с личностными особенностями пациентов, страдающих сердечно-сосудистыми заболеваниями. Предвестниками фатальных форм ишемической болезни сердца являются высокие показатели тревожности и нейротизма, склонность к депрессии, ригидность [4]. Установлено также, что до развития болезни для лиц типа А были характерны повышенная враждебность, лёгкость перехода к ярости, недоверчивость, конфликтность, заниженная самооценка, гиперреактивность [52]. Таким образом, манифестация поведения типа А у человека является прогностическим признаком развития сердечно-сосудистых заболеваний, в частности тяжелого атеросклероза, а также тяжести протекания постинфарктного периода. Редуцирование паттерна А с помощью психотерапии в заметной степени предотвращает появление второго инфаркта или внезапной «сердечной» смерти [53].

**Выводы.** В заключение ещё раз подчеркнём, что «коронарный» тип личности связан с определённой спецификой нейрогуморальных и физиологических реакций. На эмпирическом уровне взаимосвязь между паттерном поведения типа А и ССР неоднозначна. Это соотношение является ситуационно специфическим. Как и было показано выше, оно часто обнаруживается только при определённых ситуативных обстоятель-

ствах. Другая основная причина неоднозначности связи может состоять в том, что данное соотношение является специфическим только для определённых психологических черт поведения типа А. В-третьих, мужчины типа А отличаются большей физиологической реактивностью, чем женщины того же типа; это может быть объяснено разным гормональным балансом у лиц разного пола. В целом у лиц типа А интегральная интенсивность активации ЦНС повышена, и системы сердечно-сосудистой регуляции функционируют с высоким напряжением; это и увеличивает вероятность серьёзных нарушений кардиоваскулярной функции.

#### Список использованных источников

1. Rosenman R.H. Modifying type A behavior pattern /R.H. Rosenman, M. Friedman // *Psychosomatic Research*. – 1977. – v. 21, № 4. – P. 323-331.
2. Prevention of Coronary Heart Disease. Report of WHO Expert Committee. Technical Report Series 678, World Health Organization. – Geneva, 1992.
3. Kuiper N.A. Type A behavior: A social cognition motivational perspective /N.A. Kuiper, R.A. Martin // *The psychology of learning and motivation: Advancing in research and theory*. – 1989. – v. 24. – P. 311-341.
4. Агеенкова Е.К. Психосоматические аспекты развития сердечно-сосудистых заболеваний. (История вопроса) /Е.К. Агеенкова // *Вестник Белорусского государств. университета*. Сер. 3. – 1999. – № 2. – С. 56-60.
5. Harbin T.J. The relationship between the type A behavior pattern and physiological responsivity: A quantitative review / T.J. Harbin // *Psychophysiology*. – 1989. – v. 26, № 1. – P. 110-119.
6. Contrada R.J. Psychophysiological correlates of type A behavior: Comments on Houston (1983) and Holmes (1983) / R.J. Contrada, R.A. Wright, D.C. Glass // *Res. Pers.* – 1985. – v. 19, № 1. – P. 12-30.
7. Ketterer M.W. Lateralized representation of affect, affect cognizance and the coronary-prone personality /M.W. Ketterer // *Biological Psychology*. – 1982. – v.15, № 3/4. – P. 171-189.
8. Bunnell D.E. Individual differences in alpha rhythm responsivity: intertask consistency and relationship to cardiovascular and dispositional variables /D.E. Bunnell // *Biological Psychology*. – 1980. – v. 10, № 3. – P. 157-165.

9. Cinciripini P.M. The effects of smoking on electrocortical arousal in coronary prone (Type A) and non-coronary prone (Type B) subjects /P.M. Cinciripini // Psychopharmacology. – 1986. – v. 90, № 4. – P. 522-527.
10. Gilbert D.G. Effects of smoking and nicotine on EEG lateralization as a function of personality /D.G. Gilbert // Personality and Individual Differences. – 1987. – v. 8, № 6. – P. 933-941.
11. Konareva I.N. Peculiarities of EEG in subjects with coronary-prone (type A) behavior /I.N. Konareva //Neurophysiology. – 2011. – v. 42, № 4. – P. 286-293.
12. Konareva I.N. A coronary-prone type of personality: Peculiarities of event-related EEG potentials /I.N. Konareva // Neurophysiology. – 2011. – v. 42, № 5. – P. 354-361.
13. Fredrikson M. Higher hypothalamic and hippocampal neural activity in type A than type B women /M. Fredrikson, G. Wik, H. Fischer // Personality and Individual Differences. – 1999. – v. 26, № 2. – P. 265-270.
14. Dembroski T.M. Components of the type A coronary-prone behavior pattern and cardiovascular responses to psychomotor performance challenge /T.M. Dembroski, J.M. MacDougall, J.L. Shields [et al.] // Behav. Med. – 1978. – v. 1, № 2. – P. 159-176.
15. Pittner M. S. Response to stress, cognitive coping strategies, and the Type A behavior pattern /M.S. Pittner, B.K. Houston // Personality and Social Psychology. – 1980. – v. 39, № 1. – P. 147-157.
16. Siegel J.M. Blood pressure variability and the type A behavior pattern in adolescence /J.M. Siegel, K.A. Matthews, C.J. Leitch // Psychosomatic Research. – 1983. – v. 27, № 4. – P. 265-272.
17. Delamater A. M. Cardiovascular correlates of type A behavior components during social interaction /A.M. Delamater, R. Albrecht, J.A. Smith, M.J. Strube // Psychosomatic Research. – 1989. – v. 33, № 5. – P. 644-650.
18. Öhman A. Components of type A behavior and task-induced cardiovascular activation /A. Öhman, H. Nordby, S. Svebak // Psychophysiology. – 1989. – v. 26, № 1. – P. 81-88.
19. Glass D.C. Behavior patterns, stress, and coronary disease / D.C. Glass. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. – 1977. – 240 p.
20. Frankenhaeuser M. Note on arousing Type A persons by depriving them of work /M. Frankenhaeuser, U. Lundberg, L. Forsman // Psychosomatic Research. – 1980. – v. 24, № 1. – P. 45-47.

21. Manuck S.B. Psychophysiologic reactivity in coronary heart disease /S.B. Manuck, D.S. Krantz // *Behav. Med. Update.* – 1984. – v. 6, № 3. – P. 11-15.
22. MacDougall J.M. Effects of types of challenge on pressor and heart rate responses in type A and B women /J.M. MacDougall, T.M. Dembroski, D.S. Krantz // *Psychophysiology.* – 1981. – v. 18, № 1. – P. 1-9.
23. Perkins K.A. Heart rate change in type A and type B males as a function of response const and task difficulty /K.A. Perkins // *Psychophysiology.* – 1984. – v. 21, № 1. – P. 14-21.
24. Smith T.W. On states, traits, and processes: A transactional alternative to the individual difference assumptions in type a behavior and physiological reactivity / T.W. Smith, F. Rhodewalt // *Research in Personality.* – 1986. – v. 20, № 3. – P. 229-251.
25. Pfiffner D. Psychophysiological reactivity in type A and B woman during a rapid information processing task /D. Pfiffner, P. Elsinger, R. Nil [et al.] // *Experientia.* – 1986. – v. 42, № 2. – P. 126-131.
26. Friedman M. Plasma catecholamine response of coronary-prone subjects (type A) to a specific challenge /M. Friedman, S.O. Byers, J. Diamant, R.H. Rosenman // *Metabolism.* – 1975. – v. 24, № 2. – P. 205-210.
27. Lawler K.A. Type A behavior and psychophysiological responses in adult women /K.A. Lawler, A. Rixse, M.T. Allen // *Psychophysiology.* – 1983. – v. 20, № 3. – P. 343-350.
28. Lawler K.A. Type A behavior and physiological responsivity in young women /K.A. Lawler, L. Schmied, V.P. Mitchell, A. Rixse // *Psychosomatic Research.* – 1984. – v. 28, № 3. – P. 197-204.
29. Williams R.B. Type A behavior and elevated physiological and neuroendocrine responses to cognitive tasks /R.B. Williams, J.D. Lane, C.M. Kuhn [et al.] // *Science.* – 1982. – v. 218, № 4571. – P. 483-485.
30. Glass D.C. Type A behavior and catechalamines: a critical review. / D.C. Glass, R. Contrada // *Frontiers of clinical neuroscience: norepinephrine.* – Baltimore, MD: Williams & Wilkins. – 1984. – P. 346-367.
31. Lundberg U. Adrenal-medullary and adrenal-cortical responses to understimulation and overstimulation. Comparison between Type A and Type B persons / U. Lundberg, L. Forsman // *Biological Psychology.* – 1975. – v. 9, № 2. – P. 79-89.



32. Lanfranchi B. Type A behavior and psychophysiological reactivity: A 27-month follow-up /B. Lanfranchi, D. Pfiffner, R. Nil, K. Bättig // *Psychophysiology*'88: Proc. 4th Conf. Int. Organ. Psychophysiol. (Prague, Sept. 12-17). – Prague. – 1988. – P. 157.
33. Hart K.E. Type A behavior and cardiovascular recovery from a psychosocial stressor /K.E. Hart, J.L. Jamieson // *Human Stress*. – 1983. – v. 9, № 1. – P. 18-24.
34. Myrtek M. Type A behavior pattern, personality factors, disease, and physiological reactivity: a meta-analytic update / M. Myrtek // *Person. Individ. Diff.* – 1995. – v. 18, № 4. – P. 491-502.
35. Ragland D.R. Type A behavior and mortality from coronary heart disease /D.R. Ragland, R.J. Brand // *New Eng. J. of Med.* – 1988. – v. 318, № 2. – P. 65-69.
36. Kamada T. Power spectral analysis of heart rate variability in Type As and Type Bs during mental workload /T. Kamada, S. Miyake, M. Kumashiro [et al.] // *Psychosomatic medicine*. – 1992. – v. 54, № 4. – P. 462-470.
37. Sato N. Power spectral analysis of heart rate variability in type A females during a psychomotor task /N. Sato, T. Kamada, S. Miyake [et al.] // *Psychosomatic Research*. – 1998. – v. 45, № 2. – P. 159-169.
38. Yeragani V. K. Heart period and QT variability, hostility, and type-A behavior in normal controls and patients with panic disorder /V.K. Yeragani, H.V. Kumar // *Psychosomatic Research*. – 2000. – v. 49, № 6. – P. 401-407.
39. Конарева И. Н. Особенности кардиоинтервалографических показателей у лиц с типами поведения А и Б /И. Н. Конарева // *Ученые записки Таврического национального университета*. – 2011. – Т. 24 (63), № 2. – С. 161-168.
40. Krantz D.S. Type A behavior and coronary artery bypass surgery: Intra operative blood pressure and perioperative complications /D.S. Krantz, J.M. Arabian, S.E. Davia, J.S. Parker // *Psychosom. Medicine*. – 1982. – v. 44, № 4. – P. 273-284.
41. Krantz D.S. Propranolol medication among coronary patients: Relationship to Type A behavior and cardiovascular response / D.S. Krantz, L.A. Durel, J.E. Davia [et al.] // *Human Stress*. – 1982. – v. 8, № 3. – P. 4-12.
42. Krantz D.S. Psychobiological substrates of the Type A behavior pattern /D.S. Krantz, L.A. Durel // *Health Psychology*. – 1983. – v. 2, № 4. – P. 393-411.

43. Hinton J.W. Dissection of «type A»: psychometric and psychophysiological approaches /J.W. Hinton // *Activ. nerv. super.* – 1980. – v. 2, № 4. – P. 255-272.
44. Конарева И.Н. Индивидуально-психологические детерминанты «коронарного» типа личности / И.Н. Конарева// *Ученые записки Таврического национального университета.* – 2010. – Т. 23 (62), № 3. – С. 79-88.
45. Lobel T.E. Personality correlates of Type A coronary-prone behavior /T.E. Lobel // *Personality Assessment.* – 1988. – v. 52, № 3. – P. 434-440.
46. Урванцев Л.П. Психология соматического больного [Электронный ресурс] /Л.П. Урванцев // *Медицинская психология в России.* – Ярославль, 2000. Рукопись. – Режим доступа: medpsy.ru.
47. Furnham A. Type A behavior pattern and attributions of responsibility /A. Furnham, A. Hillard, C. Brewin // *Motiv. and Emot.* – 1985. – v. 9, № 1. – P. 39-51.
48. Pittner M.S. Control over stress, Type A behavior pattern and response to stress /M.S. Pittner, B.K. Houston, G. Spiridigliozzi // *Personality and Social Psychology.* – 1983. – v. 44, № 3. – P. 626-637.
49. Kirkcaldy B.D. The influence of type A behaviour and locus of control upon job satisfaction and occupational health /B.D. Kirkcaldy, R.J. Shephard, A.F. Furnham // *Pers. and Individ. Differ.* – 2002. – v. 33, № 8. – P. 1361-1371.
50. Steinberg L. Early temperamental antecedents of adult type A behavior /L. Steinberg // *Dev. Psychol.* – 1985. – v. 21, № 6. – P. 1171-1180.
51. de Flores T. Behavior pattern A: Reward, fight or punishment? / T. de Flores, M. Valdes // *Pers. and Individ. Differ.* – 1986. – v. 7, № 3. – P. 319-326.
52. Waltz M. Empirical correlates of the type A behavior pattern / M. Waltz, B. Badura, G. Kaufhold [et al.] // *Activ. nerv. super.* – 1988. – v. 30, № 2. – P. 113-114.
53. Haaga D.A. Treatment of the type A behavior pattern / D.A. Haaga // *Clinical Psychology Review.* – 1987. – v. 7, № 5. – P. 557-574.

#### **Spisok ispol'zovannyh istochnikov**

4. Ageenkova E.K. Psihosomaticheskie aspekty razvitiya serdechno-sosudistyh zabolevanij. (Istorija voprosa) /E.K. Ageenkova

- kova //Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 3. – 1999. – № 2. – S. 56-60.
39. Konareva I.N. Osobennosti kardiointervalograficheskikh pokazatelej u lic s tipami povedenija A i B /I.N. Konareva // Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta. – 2011. – T. 24 (63), № 2. – S. 161-168.
44. Konareva I.N. Individual'no-psihologicheskie determinanty «koronarnogo» tipa lichnosti /I.N. Konareva // Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta. – 2010. – T. 23 (62), № 3. – S. 79-88.
46. Urvancev L.P. Psihologija somaticheskogo bol'nogo [Jelektronnyj resurs] /L.P. Urvancev // Medicinskaja psihologija v Rossii. – Jaroslavl', 2000. Rukopis'. – Rezhim dostupa: medpsy.ru.

**I.M. Konareva. Psychological and physiological peculiarities of a coronary-prone personality type (a review).** Some psychological peculiarities of a coronary-prone type of the personality (with behavior of A type), in particular, high emotionality, aggressiveness, hostility, motivation for the achievements, are described. The behavioral pattern of A type is believed to be based on intense ambitions to control external events; this behavior is a coping response for the threat of losing control. Results of the studies of changes in the parameters of the autonomous nervous system and EEG under conditions of resolving of different behavioral tasks in persons of types A and B are described. It is emphasized that subjects of type A demonstrate, in general, higher intensity of arousal responses; this is manifested in significant rises of the heart rate, level of the systolic blood pressure, increases in the LF component of the cardiointervalogram, blood plasma level of adrenaline, and also in desynchronization of EEG frequency components, etc. The manifestations of activation of the sympathoadrenal system in persons of types A and B were found to be affected by psychological peculiarities, situational variables (stimulus type and difficulty of the task, age and gender specificities) and are dependent even on the type of psychodiagnostic instruments. It should be recognized that estimates of the number, direction, and intensity of physiological shifts in «coronary-type» persons are controversial in many cases. Models and theories interpreting the psychophysiological reactivity of the type-A behavioral pattern are described. The main vulnerability of the published data on the A/B types is related to the theoretical weakness and imperfectness of this construct and also to the absence of the valid theory interpreting the discrepancies between results.

**Key words:** Type-A behavior pattern, coronary-prone type of the personality, physiological reactivity, arousal, EEG, heart rate, spectrum of the cardiointervalogram.

*Отримано: 14.01.2014 р.*

## **Прояв психомоторики у різних типах професій**

**С.М. Кондратюк. Прояв психомоторики у різних типах професій.** Здійснено аналіз теоретичних підходів до вивчення психомоторики особистості, зокрема її психомоторних якостей. Розглянуто психомоторику загалом і в контексті різних сфер життєдіяльності. Виділено психомоторні якості у різних типах професій, а саме: «людина-людина», «людина-природа», «людина-техніка», «людина-знакова система», «людина-художній образ». Проаналізовано психологічне вивчення професійної діяльності з метою виявлення вимог до індивідуальних особливостей людини, до професійно важливих якостей (властивостей, функцій тощо) особистості, а також оцінюється ступінь значущості цих індивідуальних особливостей для ефективного виконання даної діяльності. Розглянуто психограми, в яких подаються психомоторні якості людини, які є професійно важливими для даної професійної діяльності.

**Ключові слова:** психомоторика, психомоторні якості, психомоторні акти, психомоторні здібності, психограма, професіограма, життєдіяльність, види професій.

**С.Н. Кондратюк. Проявление психомоторики в различных типах профессий.** Осуществлён анализ теоретических подходов к изучению психомоторики личности, в частности её психомоторных качеств. Рассмотрена психомоторика в целом и в контексте различных сфер жизнедеятельности. Выделены психомоторные качества в различных типах профессий, а именно: «человек-человек», «человек-природа», «человек-техника», «человек-знаковая система», «человек-художественный образ». Проанализировано психологическое изучение профессиональной деятельности с целью выявления требований к индивидуальным особенностям человека, требования к профессионально важным качествам (свойствам, функциям и т.д.) личности, а также оценивается степень значимости этих индивидуальных особенностей для эффективного выполнения данной деятельности. Рассмотрены психограммы, в которых подаются психомоторные качества человека, которые являются профессионально важными для данной профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** психомоторика, психомоторные качества, психомоторные акты, психомоторные способности, психограмма, профессиограмма, жизнедеятельность, виды профессий.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Вивчення прояву психомоторики сьогодні є важливою та складною проблемою вікової, загальної, практичної психології та психології праці.

Підвищені вимоги до фахівця зумовлюють спрямований розвиток його індивідуальних особистісних і рухових здібностей, що мають прикладне значення в професійній діяльності. Адже при постійному вдосконаленні техніки та автоматизації процесу діяльності робота працівника ускладнюється та потребує оптимального використання психофізіологічних резервів організму.

**Аналіз останніх досліджень.** Результати аналізу наукових праць з проблеми дослідження, зокрема роботи М. О. Бернштейна, Є. П. Ільїна, В. В. Клименка, В. П. Озерова, К. К. Платонова, І. М. Сеченова, А. І. Шинкарюка та інших, свідчать про те, що психомоторика відображає різні сторони рухової діяльності людини. Дослідники вивчають психомоторний розвиток особистості у дитячому, підлітковому, дорослому віці у навчальній, спортивній, професійній діяльності.

**Мета статті** полягає у розгляді психомоторики загалом і в контексті різних сфер життєдіяльності.

**Основний матеріал.** На думку В. В. Клименка, механізм психомоторики є предметом наукового психологічного дослідження, а наукові методи дозволяють розкрити його зміст і способи функціонування у процесі розвитку [1, с. 29].

Стосовно поняття «психомоторика» існують наступні визначення: психомоторика – основний вид об'єктивізації психіки в сенсомоторних, ідеомоторних та емоційно-моторних реакціях і актах [2, с. 71]; психомоторика – здатність людини відображати об'єктивну інформацію про свою рухову діяльність, точно контролювати свої рухи і ефективно керувати ними [3]; психомоторика – об'єктивне сприйняття людиною всіх форм психічного відображення, починаючи з відчуття і закінчуючи складними формами інтелектуальної активності [4]; психомоторика – це об'єктивізація всіх форм психічного відбиття через м'язові рухи [5]; психомоторика – сукупність довільних, свідомо керованих рухових дій [6].

Зауважимо, що психомоторні акти людини – це складно організовані пізнавально-регуляторні системи, в яких взаємопов'язані мотиваційні, функціональні, операційні компоненти. Рівень функціонування таких психічних процесів, як відчуття і сприйняття забезпечує точність, інтенсивність та ефективність управління рухами.

Зв'язок психомоторики із практичною діяльністю, дієвістю та активністю психіки вивчав І. М. Сеченов. Вивченню довільних рухів присвячені роботи таких вчених, як М. О. Бернштейна, М. О. Гуревича, М. І. Озерецького та ін. М. О. Бернштейн розглядав психомоторну дію, яка будується згідно з системою ієрархії

та субординації рівнів побудови рухів. Дана система створюється відповідно до участі тих або інших відділів центральної нервової системи. Психомоторні дії можуть регулюватися по-різному, залежно від смислової частини моторного завдання. Як зазначав М. О. Бернштейн, керування рухами – складний багаторівневий процес [7]. Вивчаючи будову психомоторних рухів, М. О. Бернштейн довів, що для побудови психомоторної дії, її виконання та корегування на ґрунті зворотних зв'язків може бути тільки сформоване та відображене в мозку моторне завдання.

Вивчаючи психомоторні дії, зазначимо, що В. М. Шмаргун [8] здійснює дослідження сенсомоторних дій, які виступають посередником від образу до думки та відіграють важливе значення у формуванні когнітивних процесів. Завдяки засобам сенсорики та перцепції здійснюється узагальнене відображення інформації.

При дослідженні психомоторики особистості науковці неоднозначно використовують терміни психомоторики. На думку Є. П. Ільїна [9, с. 125], відмінностей між поняттями «фізичні якості», «рухові якості», «психомоторні якості», «психофізичні якості» немає, і вони описують одне й те саме явище з різних точок зору. Також вчений проводить межу між поняттями якості та здібності. Здібності є вродженими, руховими можливостями, а якості – можливості, обумовлені вродженим та набутиим. Отже, опираючись на положення Є. П. Ільїна, термін «психомоторні якості», вчений розглядає як інтегральну характеристику рухових можливостей людини, що обумовлені її анатомо-морфологічними, фізіологічними та психологічними особливостями.

Рухові здібності розуміють як різновид здібностей (індивідуально-психологічні особливості особистості, які виступають умовою успішного виконання тієї або іншої продуктивної діяльності), провідним компонентом яких є самоконтроль і самоврядування руховими діями, де головна роль належить психічним механізмам [10].

На думку В. П. Озерова, структура психомоторних здібностей (якостей) людини складається із сенсорних, моторних і когнітивно-розумових здібностей [11]. Вчений, розглядаючи психомоторні здібності як ядро рухових здібностей, зазначає, що вони забезпечують ефективне управління рухами й руховими діями на основі точного самоконтролю й саморегуляції за допомогою рухових уявлень, уяви та пам'яті.

Психомоторні здібності – уміння, які забезпечують рухові навички, здатність у роботі «поєднувати голову з руками» [12, с. 298].

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що сьгодні відсутня і єдина класифікація психомоторних якостей. У структуру психомоторних якостей, крім таких, як сила, швидкість, витривалість, точність, ритмічність рухів, також включають координацію, тонку координацію рук, статичну координацію, динамічну координацію, моторну активність, рухи, які допомагають орієнтуватися в просторі, напрям руху, енергію рухів, спритність, швидкість реакції, тремор, прицілювання та інші.

Розглядаючи рухову активність на рівнях цілісної діяльності, окремого акту, макро- і мікрорухів, вчений включив різні рухові особливості у психомоторні характеристики, а саме: локомоторна функція, яка сприяє динамічності поведінки людини; м'язовий тонус як енергетична характеристика рухової активності; статичний та динамічний тремор як показник ступеня координації рухів і регулятор успішності їх виконання; сила м'язової напруги (ручна і станова) як показник загального фізичного розвитку; статична м'язова напруга (зусилля); точність рухів рук і ніг; особливості графічних рухів [13].

На думку В. В. Клименка, дослідження механізмів психомоторики людини і процесу засвоєння рухових дій може йти шляхом залучення пояснювальної схеми почуттєво-практичної діяльності [1, с. 264]. У цій схемі важливою умовою діяльності виступає активність, яка є властивістю психічного відображення. Автор виділяє п'ять основних форм активності, які забезпечують точність психомоторних дій: 1) сенсорна активність; 2) перцептивна активність; 3) активність установки, 4) активність психічного відображення; 5) активність психічної взаємодії. При виконанні психомоторної дії свою активність людина спрямовує на зміни власного «Я», одночасно змінюючи оточуюче середовище.

В. Д. Шадриков, опираючись на дослідження своїх попередників, виділив особливості психомоторики, а саме: моторна активність (швидкість реакції, установки та рухів); статична координація (тремтіння пальців і коливання рук); динамічна координація (однієї руки або обох рук); відповідність рухів, що визначає орієнтацію людини у просторі; складання формул рухів і автоматизовані рухи; напрям руху; одночасні рухи; ритм рухів; темп рухів; м'язовий тонус; сила, енергія рухів. Дані особливості включають у себе прості показники (сила рухів, тонус) та складні психомоторні характеристики (координація, одночасність) [14].

Розглядаючи особливості підготовки спеціалістів різних галузей виробництва, Р. Т. Раєвський вказує на те, що в нашій



життєдіяльності особливого значення набувають моторні та психічні якості, адже науково-технічний процес вимагає підвищених вимог до фізичної підготовленості працівника, тому що відбувається навантаження на весь організм [15, с. 434].

А. І. Шинкарюк здійснив експериментальну перевірку взаємозв'язку між спроможністю до перебудови психомоторного стереотипу та успішністю людини в трудовій діяльності. Отримані результати показали, «що загальні здібності людини до сенсомоторної координації під час перебудови моторного стереотипу впливають на ефективність виконання трудових дій, та навпаки. Тобто, виконання різноманітних трудових психомоторних дій сприяє розвитку загальних здібностей до керування рухами. Формування здібностей до орієнтувально-дослідницьких рухів, до своєрідної пошукової лабільності у віднаходженні кращих кінематичних і динамічних характеристик дій, сенсорних синтезів і центральних компонентів їх регуляції є необхідною умовою не тільки утворення моторних навичок, але й їх удосконалення на всіх етапах майстерності та застосування в динамічних умовах життєдіяльності» [16, с. 125].

Кожна професія вимагає від людини високого рівня розвитку фізичних і психічних якостей, прикладних навичок. При виконанні професійної діяльності важливу роль відіграє психомоторика працівника, адже розвиток рухових якостей вказує на професійну придатність. Сучасний науково-технічний прогрес потребує формування у працівника можливостей перебудови психомоторних навичок.

Професійна діяльність різних працівників професій типу «людина-людина», «людина-природа», «людина-техніка», «людина-знакова система» «людина-художній образ», вимагає використання широкого кола знань, інтелектуальних умінь, хорошої уваги, пам'яті, мислення, уваги, а для вирішення конкретних завдань при значній варіативності цілей і умов праці наявності психомоторних якостей.

У механізмі психомоторики особистості В. В. Клименко вбачає «спільномірність будови тіла і психомоторної дії», завдяки гармонії яких досягаються вершини професійної досконалості.

Значення психомоторних якостей у професійній діяльності різне. Професійна діяльність висуває певні вимоги до професійно важливих якостей людини, а особливо це стосується професій типу «людина-людина». Психомоторні якості дуже важливі для вчителя фізичної культури. Адже, вчителю необхідно володіти фізичною силою, гнучкістю, швидкістю реакції.

Робота медсестри ставить також високі вимоги до сенсомоторики. Її рухи повинні бути точними, швидкими, спритними (у процесі здійснення ін'єкцій та інших маніпуляцій) [17, с. 55].

В умовах сучасного науково-технічного прогресу в професіях типу «людина-природа» різко підвищуються роль і значення вимог саме до психологічної сфери особистості працівника (до сприймання, уваги, пам'яті, мислення, самостійності, рішучості, дисциплінованості). Успішна діяльність спеціалістів цієї групи професій залежить також від здатності передбачати і оцінювати дуже мінливі природні фактори. Тим часом результати такого прогнозування можуть виявитися не відразу, а через тиждень, місяць, а то й роки. Представникам зазначеного типу важливо враховувати не лише предмет, а й знаряддя праці. Зокрема, ручні знаряддя праці потребують від людини спритності, витривалості, координованості і розмірності рухів, здатності точно дозувати їх силу і напрямок, спроможності утримувати в пам'яті багато правил, відомостей й оперувати ними (професії рільника, садівника, овочівника); механізовані знаряддя – координації точності і розмірності рухів, стійкості і розподілу уваги, хорошого пристосування до одноманітних подразників, постійного інформаційного «голоду» [17, с. 83].

Для успішного виконання механізаторської діяльності, є зорово-моторна координація і м'язово-суглобне відчуття, стійкість до монотонії, здатність диференціювати і локалізувати слухові подразнення, стійкість і розподіл уваги, технічна кмітливість і висока мотивація [17, с. 86].

У праці ветлікаря велике значення мають рухливі дії. Необхідний високий рівень точності і координації рухів. Виконання низьки робочих дій (у ході нескладних хірургічних операцій, акушерської допомоги, профілактичних щеплень) вимагає від нього значної спритності рук, високого рівня дрібної моторики кистей і пальців (при огляді тварин). Деякі види роботи вимагають значної сили рук (при огляді великої рогатої худоби, вправленні вихивів, пологів) [17, с. 94].

Для типу «людина-техніка» важливими психомоторними якостями є швидкість, точність простої та складної сенсомоторної реакції, сила, координація рухів. Проте, Є. П. Ільїн зауважує, що психомоторні якості в різних професіях проявляються по-різному: для телефоністок, музикантів з установкою «на швидкість», пілотів, шоферів, трактористів, диспетчерів – «на точність» [9].

Для ефективної діяльності авіаційного диспетчера необхідними якостями виступають швидкість та точність психомоторних реакцій, стійкість психомоторики до емоційних впливів.

Розмітнику необхідна м'язова витривалість, влучність удару, координація, стійкість, чіткість, точність рухів. В основі усіх психомоторних якостей лежить високий розвиток зорово-моторної координації.

В'язальниця безперервно переміщається в робочій зоні, проводить низку ручних операцій, це вимагає від неї рухливості й хорошого фізичного розвитку. Темп роботи швидкий і вимушений.

Необхідність постійного контролю за ходом виконання виробничих операцій вимагає від верстатника деревообробних верстатів високого рівня сенсомоторики. Точність, стійкість, координованість і чіткість рухів особливо важливі при виконанні складних операцій, таких, наприклад, як фасонна обточка. В основі цих якостей лежить високий рівень розвитку зорової та моторної координації, тобто координація «око – рука» обох рук, висока чутливість пальців. За допомогою зору контролюється весь процес обробки деталей, тому верстатнику важливо мати бінокулярний зір з добре розвиненим окоміром [18, с. 30]. Незважаючи на це, токарю необхідна точність рухів, збереження їх напрямку без коливань, тремтіння і відхилень. Точність і координація рухів піддаються тренуванню, і залежно від характеру трудової діяльності поступово автоматизуються [17, с. 76].

Для налагодження автоматичної системи необхідно мати високу точність і координацію рухів, що допомагає йому працювати, коли виникає необхідність проникнути у малодоступні місця устаткування і виконувати дії у незручній позі, дотримуючись певної обережності, щоб уникнути травми. Великої точності рухів потребує установка і регулювання ріжучого інструменту [17, с. 66].

Важливе значення у діяльності водія міського транспорту має час його сенсомоторної реакції, тобто часовий інтервал між моментом появи сигналу і початком реалізації відповідних дій. Чим менший час, який витрачається на відповідні дії подразника, тим більша швидкість реакції водія. Час реакції навіть в одного й того ж водія не залишається постійним, оскільки залежить від умов руху, суб'єктивного стану самого водія, багатьох інших факторів. Раптове виникнення небезпеки збільшує час реакції, особливо, коли темніє. В експертних висновках нормою вважається час реакції 0,8 сек. У формуванні рухових навичок

маніпулювання пристроями управління певну роль відіграє рівень розвитку точності і координації рухів, що має особливе значення на стадії навчання [17, с. 71].

Для професії типу «людина-знакова система» є не виготовлення певної продукції, а контроль і регулювання процесів, які в ній відбуваються. Знаряддями праці є не кнопки і ключі, а правила, інструкції, умовні знаки, символи, цифри, коди, штучні види мов, певна стратегія розв'язання задач, що застосовується в даній системі управління. Інформацію про зміни у виробничому процесі спеціаліст одержує опосередковано у вигляді різноманітних сигналів, символів, цифрових показників, тобто в закодованому вигляді. У таких умовах взаємодії людини із складним технічним устаткуванням на перше місце виступають завдання сприймання і переробки інформації, контролю, прогнозування і прийняття рішень.

Операторські спеціальності мають здатність до швидкого вироблення і перебудови сенсомоторних і розумових навичок, а також психофізіологічну і фізіологічну витривалість (високу працездатність, стійкість до втоми). Особливість діяльності оператора визначається тим, що швидкісне протікання виробничих процесів, їх складність висувають підвищені вимоги до точності його дій, швидкості прийняття рішень, темпу здійснення управлінських функцій. Для праці оператора притаманні обмежена рухова активність, використання малих груп м'язів. Важливо і те, що йому доводиться працювати в умовах ізоляції від звичного соціального середовища, передусім «у товаристві приладів й індикаторів». Підвищення ступеня автоматизації виробничих процесів вимагає від оператора високої готовності до екстрених дій. У нормальних умовах основною функцією оператора є контроль і стеження за ходом виробничого процесу. У разі виникнення неполадок чи порушень режиму роботи оператор повинен зробити різкий перехід від спокійної, монотонної роботи в умовах «оперативного спокою» до активних дій, спрямованих на ліквідацію порушень. При цьому, він має проаналізувати значний об'єм інформації, прийняти правильне рішення, реалізувати його. Це спричиняє сенсорні, інтелектуальні й емоціональні перевантаження [17, с. 112].

У професіограмі групи професій типу «людина-художній образ» у діяльності фахівців переважають, в основному, емоційні, сенсорні та моторні види психологічної активності. Реалізуючи себе в образах, чуттях та рухах, названі види психічної активності, як відомо, насамперед спираються на діяльність зорових,

слухових, рухових та дотикових сприймань; на емоційну, образну та рухову пам'ять; на наочно-образне мислення; на відтворну та творчу яву. Переважання у професіях художнього типу названих видів психічної активності, обумовлених специфічністю предмета праці, визначає і структуру характерних для даної групи професій психологічних вимог до здібностей людини [17, с. 129].

Якість праці маляра-альфрейника (декоративний живопис) визначається здебільшого точністю зорово-рухової координації, рівнем точності та швидкості рухів рук, особливо провідної руки. Високим у маляра повинен бути і рівень розвитку точності і координації сенсомоторних дій. В живописних роботах лінії, малюнки, орнаменти наносяться у певному ритмі одним рухом руки. Наприклад, працюючи над фрескою, яка прикрашає стіни і стелі споруд, малювати потрібно швидко, поки не висхла штукатурка. Тут від маляра-альфрейника вимагаються величезна майстерність, точність і швидкість рухів, «твердість і чутливість» руки, адже в написаному нічого не можна виправити – сира штукатурка швидко всмоктує водяні фарби, а багат шарового покриття фреска не передбачає [17, с. 134].

Вивчаючи психограми, які відображають вимоги до особистості спеціаліста, велику роль відіграють психомоторні якості (здібності), що обумовлюють успішну трудову діяльність. Психомоторні якості важливо підтримувати на необхідному рівні, що пов'язано з концентрацією уваги, швидкістю запам'ятовування, реагування на сигнали. У залежності від тривалості роботи, навчання рухи людини доводяться до автоматизму. Ця ознака не виключає необхідності визначення швидкості оволодіння руховими навичками, адже індивідуальні розходження психомоторики досить великі.

Успішність виконання діяльності залежить від швидкості реакції, швидкості переробки інформації, тобто від швидкості виникнення руху нервового процесу, а також швидкості припинення (гальмування) нервового процесу і зміни збудження гальмуванням. Високий темп діяльності, швидкість реакцій характерні для людей, які володіють рухливою (в широкому розумінні) нервовою системою. Низький темп діяльності, сповільнені реакції зустрічаються у тих людей, які володіють інертною (в широкому розумінні) нервовою системою [19, с. 374].

Для покращення психічного стану, адаптації, впевненості, взаємодії в колективі працівників застосовують психологічні тренінги, в яких є моторні компоненти. А. І. Шинкарук вказує

на те, що моторні дії, які застосовують в тренінгах можна поділити на дві великі групи: для впливу на енергетику учасників тренінгу виконуються самостійно кожним учасником та для організації бажаного варіанта міжособистісного спілкування членів групи, що дає подвійний вплив на психіку з боку власних психомоторних дій та взаємодії з іншими членами групи [16, с. 377-378].

**Висновки та перспективи.** Результати аналізу психологічної літератури дозволяють зробити висновок про те, що прояв психомоторики важливий у всіх сферах життєдіяльності особистості. Кожна професія, крім загальних вимог висуває до працівників специфічні вимоги. Підвищення ефективності професійної підготовки та професійної діяльності неможливе без урахування психомоторних якостей. Перспективним вважаємо емпіричне вивчення психомоторики у різних професіях.

#### **Список використаних джерел**

1. Клименко В. В. Механізм психомоторики людини / В. В. Клименко. – К. : Шкільний світ, 1997. – 192 с.
2. Платонов К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. – М. : Мысль, 1972. – 216 с.
3. Озеров В. П. Психомоторные способности человека / В. П. Озеров. – Дубна : Феникс+, 2002. – 320 с.
4. Сурков Е. Н. Психомоторика спортсмена / Е. Н. Сурков. – М. : Физкультура и спорт, 1984. – 126 с.
5. Никандров В. В. Психомоторика : учебное пособие для вузов / В. В. Никандров. – СПб. : Речь, 2004. – 14 с.
6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов ; отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
7. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 349 с.
8. Шмаргун В. М. Когнітивні механізми психомоторних дій / В. М. Шмаргун // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр. / гол. ред. П. М. Таланчук. – К. : Університет «Україна». 2010. – №7 (9). – С. 307–319.
9. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека : учебник для вузов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.
10. Коссов Б. Б. Психомоторное развитие младших школьников / Б. Б. Коссов. – М. : Наука, 2004. – 254 с.

11. Озеров В. П. Формирование психомоторных способностей у школьников / В. П. Озеров. – Кишинев : Лумина, 1989. – 112 с.
12. Станкин М. И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. Академия пед. и соц. наук / М. И. Станкин. – М. : Флинта, 1998. – 386 с.
13. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).
14. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учебное пособие / В. Д. Шадриков. – 2-е изд, перераб. и доп. – М. :Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.
15. Фізична підготовленість та здоров'я населення: Зб. матеріалів Міжнар. наук симпозиуму / Загальний уклад. і наук. ред. проф. Р. Т. Раєвський. – Одеса, 1998. – 260 с.
16. Шинкарьук А. І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта / А. І. Шинкарьук. – Кам'янець-Подільський : Оіум, 2005. – 448 с.
17. Карпіловська С. Я. Основи професіографії : Навч. посібник / С. Я. Карпіловська, Р. Й. Мітельман, В. В. Синявський, О. М. Ткаченко, Б. О. Федоришин, О. О. Ящишин. – К. : МАУП, 1997. – 148 с.
18. Професіограми і професіокарти професій. Методичний посібник (книга УП). –Київ, 2002. – 127 с.
19. Психологическая диагностика : Учебник для вузов / Под ред. М.К. Акимовой, К. М. Гуревича. – СПб. : Питер, 2006. – 652 с.

#### **Spisok vikoristanih dzherel**

1. Klimenko V. V. MehanIzm psihomotoriki lyudini / V. V. Klimenko. – К. : ShkIlIiny svIt, 1997. –192 s.
2. Platonov K. K. O sisteme psihologii / K. K. Platonov. – М. : Myisl, 1972. – 216 s.
3. Ozerov V. P. Psihomotornyye sposobnosti cheloveka / V. P. Ozerov. – Dubna : Feniks , 2002. – 320 s.
4. Surkov E. N. Psihomotorika sportsmena / E. N. Surkov. – М. : Fizkultura i sport, 1984. – 126 s.
5. Nikandrov V. V. Psihomotorika : uchebnoe posobie dlya vuzov/ V. V. Nikandrov. – SPb. : Rech, 2004. – 14 s.
6. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii / B. F. Lomov ; otv. red. Yu. M. Zabrodin, E. V. Shorohova. – М. : Nauka, 1984. – 444 s.



7. Bernshteyn N. A. Oчерki po fiziologii dvizheniy i fiziologii aktivnosti / N. A. Bernshteyn. – M. : Meditsina, 1966. – 349 s.
8. Shmargun V. M. Kognitivni mehanizmi psihomotornih dly / V. M. Shmargun // Aktualni problemi navchannya ta viovannya lyudey z osoblivimi potrebami : zb. nauk. pr. / gol. red. P. M. Talanchuk. – K. : UnIversitet «Ukraina». – 2010. – #7 (9). – S. 307–319.
9. Ilin E. P. Psihomotornaya orgnizatsiya cheloveka : uchebnik dlya vuzov / E. P. Ilin. – SPb. : Piter, 2003. – 384 s.
10. Kossov B. B. Psihomotornoe razvitie mladshih shkolnikov / B. B. Kossov. – M. : Nauka, 2004. – 254 s.
11. Ozerov V. P. Formirovanie psihomotornyih sposobnostey u shkolnikov / V. P. Ozerov. – Kishinev : Lumina, 1989. – 112 s.
12. Stankin M. I. Professionalnyie sposobnosti pedagoga: Akmeologiya vospitaniya i obucheniya. Akademiya ped. i sots. nauk / M. I. Stankin. – M. : Flinta, 1998. – 386 s.
13. Ananev B. G. O problemah sovremennogo chelovekoznaniya / B. G. Ananev. – 2-e izd. – SPb. : Piter, 2001. – 272 s. – (Seriya «Mastera psihologii»).
14. Shadrikov V. D. Psihologiya deyatelnosti i sposobnosti cheloveka : uchebnoe posobie / V. D. Shadrikov. – 2-e izd, pererab. i dop. – M. : Izdatelskaya korporatsiya «Logos», 1996. – 320 s.
15. FIzichna pidgotovlenist ta zdorovya naselennya: Zb. materIalIv MIzhnar. nauk simpozIumu / Zagalniy uklad. I nauk. red. prof. R. T. RaEvskiy. – Odesa, 1998. – 260 s.
16. Shinkaryuk A. I. Psihomotorno-rIvneva struktura aktivnosti ta svobodi sub'Ektu / A. I. Shinkaryuk. – Kam'yanets-PodIl'skiy : OIyum, 2005. – 448 s.
17. KarpIlovska S. Ya. Osnovi profesIografIyi : Navch.posIbnik. / S. Ya. KarpIlovska, R. Y. MITelman, V. V. Sinyavskiy, O. M. Tkachenko, B. O. Fedorishin, O. O. Yaschishin. – K. : MAUP, 1997. – 148 s.
18. ProfesIogrami I profesIokarti profesIy. Metodichniy posIbnik (kniga UP), –KiiV, 2002. – 127 s.
19. Psihologicheskaya diagnostika : Uchebnik dlya vuzov / Pod red. M .K. Akimovoy, K. M. Gurevicha. – SPb. : Piter, 2006. – 652 s.

**S.M. Kondratiuk. The psychomotor manifestation in different spheres of life.** The analysis of theoretical approaches to the study of the psychomotor of the personality, including its psychomotor skills was made. Psychomotor was reviewed in general and in the context of different spheres of

activity. We singled out the psychomotor abilities in different kinds of occupations, such as «man–man», «man–nature», «man–technology», «man–sign system», «man–artistic image». We analyzed the psychological study of professional activity in order to identify individual requirements for the person and the requirements for the professionally important qualities (properties, functions, etc.) of a person. The degree of importance of individual peculiarities for effective execution of activity was estimated.

We consider the professional activity of workers of different professions that require the usage of a wide range of knowledge, intellectual skills, good imagination, memory, thinking, attention, and for solution of specific tasks with considerable variation of goals and conditions of activity needed psychomotor abilities. Psychograms, in which psychomotor qualities are presented, which are professionally important for this profession are reviewed. Psychomotor of the worker plays an important role in execution of professional activity, because the development of motor skills indicates his professional suitability. Modern scientific and technological progress requires formation for the opportunities of restructuring of psychomotor skills of workers.

**Key words:** psychomotor, psychomotor qualities, psychomotor acts, psychomotor abilities, psychogram, profiogram, human activity, types of occupations.

*Отримано: 22.01.2014 р.*

УДК 159.923.2

*О.В. Крюкова*

## **Тренінг «Психологічні основи соціального розвитку особистості в ранньому юнацькому віці»: зміст і структура**

**О.В. Крюкова.** Тренінг «Психологічні основи соціального розвитку особистості в ранньому юнацькому віці»: зміст і структура. У статті розкрито сутність соціального розвитку особистості в ранньому юнацькому віці. Представлено зміст і структуру тренінгу «Психологічні основи соціального розвитку особистості в ранньому юнацькому віці», апробованого у загальноосвітніх навчальних закладах. Описано вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, змістовний і розвивальний компоненти кожного з шести розділів тренінгу: «Поняття про соціальний розвиток і соціальне самовизначення старшокласника», «Беру відповідаль-

ність на себе», «Створення довіри у відносинах», «Розвиток терпимості й толерантності: вчимося розуміти і цінувати відмінності», «Шлях до злагоди. Ефективна комунікація в умовах конфлікту», «Створення ефективної команди. Соціально-особистісна прихильність нормам, цінностям і цілям колективу». Апробація тренінгу показала доцільність його використання у загальноосвітніх навчальних закладах.

**Ключові слова:** тренінг, соціальний розвиток особистості у ранньому юнацькому віці, соціально цінні якості.

**Е.В. Крюкова. Тренінг «Психологические основы социального развития личности в раннем юношеском возрасте»:** содержание и структура. В статье раскрыта сущность социального развития личности в раннем юношеском возрасте. Представлены содержание и структура тренинга «Психологические основы социального развития личности в раннем юношеском возрасте», апробированного в общеобразовательных учебных заведениях. Описаны требования к уровню общеобразовательной подготовки учащихся, содержательный и развивающий компоненты каждого из шести разделов тренинга: «Понятие о социальном развитии и социальном самоопределении старшеклассника», «Беру ответственность на себя», «Создание доверия в отношениях», «Развитие терпимости и толерантности: учимся понимать и ценить различия», «Путь к согласию. Эффективная коммуникация в условиях конфликта», «Создание эффективной команды. Социально-личностная приверженность нормам, ценностям и целям коллектива». Апробація тренінгу показала целесобразность его использования в общеобразовательных учебных заведениях.

**Ключевые слова:** тренинг, социальное развитие личности в раннем юношеском возрасте, социально ценные качества.

**Постановка проблеми.** Сучасна школа покликана підготувати освічених, морально досконалих, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці та міжкультурної взаємодії, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни. Разом з тим, як свідчать теоретичні і практичні дослідження, випускники, будучи добре поінформованими, володіючи предметними вміннями і навичками, в більшості не можуть самостійно орієнтуватися в життєвих ситуаціях, свідомо приймати рішення, відповідати за свої дії та вчинки, самостійно вирішувати життєві проблеми. Відсутність у деяких юнаків і дівчат навичок конструктивного спілкування, здатності продуктивно співпрацювати в команді, загальних принципів розуміння сутності найпростіших соціальних процесів призводить до конфліктів, стресових ситуацій, неадекватної соціальної поведінки. У цих умовах стає очевидною необхідність орієнтувати виховання на надання цілеспрямованої допомоги старшокласникам у їх соціальному розвитку.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури показує, що на сьогодні склалися передумови, що дозволяють здійснити теоретичне осмислення зазначеної проблеми: у закордонній та вітчизняній науці сформувалися підходи до визначення сутності соціального розвитку особистості (М.І. Бобнева [2], В.О. Ільїн [3], І.С. Кон [4], Д.І. Фельдштейн [9] та ін.); накопичений досвід у дослідженні окремих особистісних характеристик і психологічних факторів, що визначають соціальну розвиненість школяра (І.С. Кон [4], С.Д.Максименко [6], А.В. Петровський [7]); розкриті проблеми взаємодії особистості та шкільного середовища (І.Д.Бех [1], В.А. Семиченко [8]). Разом з тим, проблема психологічного забезпечення соціального розвитку особистості в ранній юності, підготовки молодого покоління до продуктивного вирішення соціальних проблем, соціального зростання та адаптації, все ще залишається малодослідженою.

**Метою даної статті** є розкрити сутність соціального розвитку особистості в ранньому юнацькому віці, розробити та апробувати тренінг «Психологічні основи соціального розвитку особистості в ранньому юнацькому віці».

**Виклад основного матеріалу.** *Соціальний розвиток особистості у ранньому юнацькому віці* – це процес, що включає, з одного боку, засвоєння існуючих форм соціального буття, формування юнака як представника спільноти, а з другого, – формування і вдосконалення соціально цінних якостей, що дозволяють молодій людині орієнтуватися у різних життєвих ситуаціях і домагатися позитивної самореалізації. Соціальне самовизначення старшокласника – це процес усвідомлення власної соціальної ролі, наявних соціально цінних якостей, моделей поведінки, які ґрунтуються на засадах суспільних норм і цінностей; вибір старшокласником соціальної ролі в групі і колективі, чіткої позиції в системі соціальних відносин. Виявлення потреби у соціальному самовизначенні свідчить про досягнення особистістю старшого шкільного віку досить високого рівня соціального розвитку.

Включення соціально цінних якостей (соціальна відповідальність, соціальна толерантність, схильність до соціальної злагоди, довіра до людей, соціально-особистісна прихильність нормам групи) в структуру соціального розвитку дозволяє по-вініше осмислити мотивацію соціальної поведінки і в цілому виявити умови соціального розвитку особистості, спрямовані на гармонізацію її відносин з людьми і з собою. *Соціальна відповідальність* – це якість особистості, що виражається в усвідомленні і дотриманні норм, інтересів і цінностей своєї групи, у

законотворчих устремліннях і високій груповій адаптивності. Соціальна відповідальність передбачає певну залежність від норм групи, відносин її членів до конкретної людини. *Соціальна толерантність* – якість особистості, яка полягає у терпимості до іншого світогляду, способу життя, поведінки, звичаїв, віросповідань і національності; у прийнятті, правильному розумінні й повазі інших культур, способів самовираження і прояву людської індивідуальності. Поняття толерантності не зводиться до індиферентності, конформізму, обмеження власних інтересів; толерантність передбачає готовність прийняти інших такими, які вони є, і взаємодіяти з ними на основі злагоди. *Схильність до соціальної злагоди* – якість особистості, яка передбачає готовність до соціального консенсусу, узгоджену поведінку, спрямовану на вчинення дій з урахуванням цінностей, інтересів інших соціальних суб'єктів. Ступінь узгодженості дій залежить від рівня розвитку групи, соціальної ситуації, діяльності лідера. *Довіра до людей* – це властивість особистості наділяти інших людей, їх можливі майбутні дії та свої власні дії властивостями ситуативної значущості та безпеки. Довіра до людей – це комунікативна відкритість людини, її готовність до діалогу. В кожному акті спілкування завжди присутня певна міра довіри; довіра виступає також вихідною умовою позитивності міжособистісних відносин, без чого відносини стають конфронтаційними. *Соціально-особистісна прихильність нормам групи* – якість особистості, яка виражається у позитивній оцінці свого перебування в групі, прийнятті групових цінностей, цілей, норм; позитивних почуттях і емоціях, які відчуває людина до групи; намірі діяти на благо цієї групи і зберігати своє членство в ній. Прихильність нормам може мати як позитивні, так і негативні наслідки. Люди, які дотримуються норм у високому ступені, будуть вести себе дуже схоже, таким чином, зростає згуртованість групи; а люди, що занадто дотримуються норм, можуть прославитися конформістами.

Повноцінний соціальний розвиток відбувається тільки тоді, коли кожна з цих фундаментальних якостей формується як безумовна форма активності людини, як самоцінність. Самоцінність формується за допомогою механізмів міжособистісного пізнання, розуміння і регуляції поведінки в ситуаціях міжособистісного спілкування: соціальна ідентифікація, соціальна рефлексія, емпатія, соціальна децентрація. *Соціальна ідентифікація* – психологічний механізм, який полягає в ототожненні людини з будь-якою соціальною групою, прийнятті її цілей і цінностей,

усвідомленні себе членом цієї групи. *Соціальна рефлексія* – психологічний механізм, що відображає уявлення людини про те, як її сприймають, оцінюють, розуміють інші люди, думки і переживання людини щодо особистості інших; здатність сприймати чужі й транслювати свої емоції, оцінювати ставлення людей одне до одного і передбачати поведінкові реакції інших людей. *Емпатія* – психологічний механізм, функцією якого є проникнення у внутрішній світ почуттів іншої людини, співчуття, співпереживання. *Соціальна децентрація* – психологічний механізм, що виконує функції відособлення (але не відчуження) особистості від іншої людини або групи людей, забезпечуючи їй прийняття останніх без власної упередженості, проєкції, ідентифікації. Соціальна децентрація забезпечує найбільш адекватне прийняття людини як іншої, планування й організацію ефективного спілкування з нею [5].

Усвідомлення значущості соціального розвитку особистості у ранній юності та стурбованість щодо рівня готовності молодого покоління до продуктивного вирішення соціальних проблем, альтернативного вибору способів соціальної поведінки спонукали до створення тренінгу «Психологічні основи соціального розвитку особистості в ранньому юнацькому віці». Пропонований тренінг має стати основою цілісної системи соціального виховання особистості у ранньому юнацькому віці, її узагальнювальним етапом перед початком самостійного життя у соціумі.

Дослідження проведено в 2013-2014 навчальному році у загальноосвітніх навчальних закладах м. Донецька. В апробації тренінгу взяли участь 49 учнів старших класів у віці від 15 до 17 років.

Обсяг тренінгу складав 35 академічних годин: 1 академічна година – вступ до тренінгу, 32 академічних години – основна частина, 2 академічних години – заключна частина тренінгу. Заняття проводились 1 раз на тиждень протягом жовтня-грудня 2013 року і січня-лютого 2014 року.

*Мета тренінгу* – підготовка старшокласників до майбутнього соціального життя на основі традиційних для України суспільних норм і цінностей, вдосконалення соціально цінних якостей і моделей соціальної поведінки, що дозволяють молодій людині орієнтуватися у різних життєвих ситуаціях і прагнути до позитивної самореалізації.

Мета реалізується через виконання *таких завдань*: усвідомлення юнаками і дівчатами наявних соціально цінних якостей, моделей поведінки і співвіднесення їх із суспільними нормами

і вимогами; усвідомлення особистої причетності кожного до самостійного вибору соціальної ролі та чіткої позиції в системі соціальних відносин; поглиблення уявлень старшокласників про специфіку відповідальної, толерантної, узгодженої поведінки, що сприяють створенню в групі атмосфери емоційної свободи, комунікативної відкритості, довіри одне до одного; актуалізація потреби в самовдосконаленні й розвитку соціально цінних якостей; розвиток у старшокласників ціннісного ставлення до свого соціального «Я», до інших людей; розвиток мотиваційних установок, які регулюють дії та вчинки учнів у різних проблемно-конфліктних ситуаціях морального вибору; формування конкретних дій і вчинків, які проявляються у терпимості до іншого світогляду й поведінки, повазі інших людей, готовності взаємодіяти з ними на основі злагоди; у дотриманні норм, інтересів і цінностей своєї групи, високому рівні групової адаптивності; у готовності взяти на себе відповідальність за розв'язання групового завдання; формування дій і вчинків, які сприяють створенню в групі атмосфери доброзичливості, готовності до діалогу, довіри одне до одного, почуття «ми», цілісності класу і водночас, поваги до ролі кожного учасника, приймаючи його недоліки і використовуючи сильні риси характеру.

Тренінг «Психологічні основи соціального розвитку особистості в ранньому юнацькому віці» включав шість розділів: «Поняття про соціальний розвиток і соціальне самовизначення старшокласника», «Беру відповідальність на себе», «Створення довіри у відносинах», «Розвиток терпимості й толерантності: вчимося розуміти і цінувати відмінності», «Шлях до злагоди. Ефективна комунікація в умовах конфлікту», «Створення ефективної команди. Соціально-особистісна прихильність нормам, цінностям і цілям колективу». Кожен із розділів містить вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів і складається із двох компонентів: змістовного і розвивального, які детально розкриті нижче.

*Вступ до тренінгу (1 година).* Знайомство, вироблення правил взаємодії у групі. Презентація мети, завдань програми. Вправа «Готуємося до роботи».

*Розділ 1. Поняття про соціальний розвиток і соціальне самовизначення старшокласника (2 години)*

*Змістовний компонент.* Актуальність проблеми соціального розвитку і самовизначення особистості в ранньому юнацькому віці. Структура соціального розвитку старшокласника. Ознаки, етапи соціального самовизначення. Фактори, що впливають на



самовизначення особистості в юнацькому віці. Соціально цінні якості особистості: соціальна відповідальність, довіра до людей, соціальна толерантність, схильність до злагоди, соціально-особистісна прихильність нормам групи.

*Розвивальний компонент:* вправа «Модель соціального самовизначення старшокласника», дискусія «Соціально цінні якості особистості», вправа «Цілі навчання».

*Вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.* Учні пояснюють сутність понять «соціальний розвиток старшокласника», «соціальне самовизначення старшокласника», «соціально цінні якості особистості»; наводять приклади позитивного і негативного впливу поведінки людини (толерантної/ інтолерантної, відповідальної/безвідповідальної, конфліктної і т.ін.) на її відносини з іншими людьми; роблять висновок про особисту причетність до самостійного вибору соціальної ролі і чіткої позиції в системі соціальних відносин, включеність у цю систему.

#### *Розділ 2. Бери відповідальність на себе (4 години)*

*Змістовний компонент.* Відповідальність як моральна категорія. Види, структура відповідальності. Відповідальна особистість. Соціальна відповідальність старшокласників.

*Розвивальний компонент:* вправи «Якості відповідальної особистості», «Діаграма відповідальності», «Переправа», «Стратегія розвитку соціальної відповідальності старшокласника», «Круїз».

*Вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.* Учні пояснюють сутність понять «відповідальність», «соціальна відповідальність особистості»; називають види, структуру відповідальності; уміють аналізувати випадки безвідповідальної поведінки особистості, дають їм моральну оцінку; моделюють ситуації прийняття відповідальності; уміють взяти на себе відповідальність за розв'язання групового завдання; володіють навичками відповідальної поведінки, протидіють безвідповідальним проявам поведінки.

#### *Розділ 3. Створення довіри у відносинах (6 годин)*

*Змістовний компонент.* Довіра до людей як соціально-психологічний феномен. Основні види, функції довіри особистості до людей. Фактори виникнення довіри між людьми. Довірливе спілкування в контексті міжособистісних відносин. Мистецтво невербальної комунікації. Майстерність задавати питання і припинити розмову, не ображаючи співрозмовника. Рефлексивне, нереклексивне, емпатійне слухання. Бар'єри сприйняття людьми одне одного. Техніки встановлення і підтримки емоційного

контакту із співрозмовником. Поведінка, що сприяє порушенню контакту, виникненню недовіри. Майстерність конструктивної критики. Мистецтво компліменту.

*Розвивальний компонент:* вправи «Психологічні портрети людей, які довіряють і не довіряють іншим людям», «Дистанційне управління», «У твоїй руці моя рука...», «Унікальність кожного», «Дзеркало», «Є запитання!», «Реклама», «Уміння рахуватися одне з одним», «Відверта розмова», «Компліменти», «Невелика подорож».

*Вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.* Учні розкривають сутність поняття «довіра до людей»; називають види, функції довіри особистості до людей; називають якості, необхідні людині для довірливих відносин; уміють аналізувати стосунки, давати їм оцінку; пояснюють психотехнологію створення довірливих взаємин: правила першого враження, невербальної і вербальної комунікації, правила компліменту і конструктивної критики; характеризують прийоми емпатійного, рефлексивного і нереклексивного слухання; володіють вміннями подивитися на себе з боку, очима товаришів, скорегувати звичне ставлення до самого себе.

*Розділ 4. Розвиток терпимості й толерантності: вчимося розуміти і цінувати відмінності (4 години)*

*Змістовний компонент.* Терпимість, толерантність та інтолерантність. Декларація принципів толерантності. Психологічні критерії й показники толерантності. Види, функції толерантності та інтолерантності. Характеристика толерантної особистості. Соціальна толерантність старшокласників. Модель розвитку толерантності особистості. Толерантне спілкування. Типи толерантної взаємодії.

*Розвивальний компонент:* вправи «Якості толерантної особистості», «Емблема толерантності», «Схожі та різні», «Як бути толерантним у спілкуванні?», «7 ситуацій толерантної взаємодії», «Толерантність, інтолерантність і невпевненість», «Квадро», «Скульптура толерантності».

*Вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.* Учні розкривають сутність понять «терпимість», «толерантність» та «інтолерантність»; називають критерії, показники, види толерантності, функції толерантності та інтолерантності; характеризують толерантну та інтолерантну особистість; володіють навичками толерантної поведінки, протидіють інтолерантним проявам поведінки; називають соціальні показники толерантності; характеризують типи толерантної взаємодії; розкривають

модель розвитку толерантності особистості; уміють поважати гідність інших людей незалежно від національної, релігійної і соціальної приналежності та індивідуальних особливостей; володіють вміннями толерантного спілкування.

*Розділ 5. Шлях до злагоди. Ефективна комунікація в умовах конфлікту (8 годин)*

*Змістовний компонент.* Соціальна злагода: ознаки, функції, види. Схильність особистості до злагоди. Конфлікт: ознаки, причини, функції. Класифікація конфліктів. Соціальний конфлікт. Розвиток конфлікту. Типи конфліктних особистостей. Стрес як реакція людини на конфліктну ситуацію і причина конфлікту. Психологічні чинники нормалізації стресу в житті учнів. Технології профілактики та конструктивного вирішення міжособистісних конфліктів.

*Розвивальний компонент:* бесіда «Соціальна злагода: основні характеристики», вправи «Злагода, незлагода, оцінка», «Групова мозаїка», бесіда «Якості особистості, що є суб'єктивними передумовами конфлікту», вправи «Я і конфлікт», «Контрольований діалог», «Конфліктна людина», «Позитивні підсумки», «Важка розмова», «Скриня непорозумінь», «Поведінка в конфлікті», «Паспорт проблеми», «Конфлікти і згуртованість».

*Вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.* Учні розкривають сутність понять «соціальна злагода», «схильність особистості до злагоди»; називають ознаки, види, функції соціальної злагоди; пояснюють необхідність вироблення норм і правил узгодженої поведінки людей для співіснування; розкривають сутність понять «конфлікт», «соціальний конфлікт»; називають ознаки, причини, функції конфліктів; характеризують види конфліктів, типи конфліктних особистостей; називають якості особистості, що є суб'єктивними передумовами конфлікту; пояснюють позитивний і негативний вплив конфлікту на особистість; уміють аналізувати стосунки, давати їм оцінку, з'ясовувати причини конфліктів; розкривають сутність понять «стрес», «психологічний стрес»; називають психологічні чинники нормалізації стресу; володіють вміннями контролю емоційного стану в конфліктній ситуації; характеризують прийоми профілактики міжособистісних конфліктів, техніки розв'язання конфліктних ситуацій; володіють вміннями профілактики і конструктивного вирішення конфліктів.

*Розділ 6. Створення ефективної команди. Соціально-особистісна прихильність нормам, цінностям і цілям колективу (8 годин)*

*Змістовний компонент.* Ефективна командна взаємодія. Група і колектив. Групове прийняття рішень. Цінності команди. Соціально-психологічний клімат. Загальні принципи командної роботи. Соціально-особистісна прихильність нормам групи: причини її виникнення, стадії сформованості, рівні, компоненти, фактори, що перешкоджають її виникненню. Соціальні ролі й розподіл командних ролей у групі. Рольовий конфлікт. Розширення рольового репертуару, подолання рольової невизначеності, усвідомлення свого призначення, пошуки «смислу життя».

*Розвивальний компонент:* вправи «Рецепт хорошої групи», «Спільне зростання», «Особистий багаж – ресурс групового розвитку», «Як мене бачать і розуміють інші», «Географія команди», «Групова скульптура», «Повітряна катастрофа в пустелі», «Спільна розповідь», «Вирішуємо проблеми», «Професії й соціальні ролі», обговорення рольових ситуацій.

*Вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.* Учні розкривають сутність понять «група», «колектив», «соціально-особистісна прихильність нормам групи», «командна взаємодія», «групове прийняття рішень», «цінності команди», «соціально-психологічний клімат»; називають істотні ознаки команди, стадії її розвитку, загальні принципи командної роботи, ролі в команді; пояснюють значення ефективного спілкування в команді, переваги та недоліки роботи в команді; уміють розв'язувати проблеми і приймати рішення; володіють вміннями групової роботи, індивідуальної та групової рефлексії, партнерського спілкування в команді; називають компоненти, стадії, рівні соціально-особистісної прихильності нормам групи; розкривають сутність понять «соціальна роль», «рольові конфлікти»; характеризують види ролей; усвідомлюють відповідальність за власний рольовий репертуар і життєві вибори; володіють уміннями дослідження і розширення власного рольового репертуару.

*Заключна частина тренінгу (2 години).* Рефлексія тренінгу і спільної групової роботи. Презентація підготовлених учнями уривків з художньої літератури, прикладів з історії, що ілюструють прояв соціально цінних якостей, соціального самовизначення особистості. Вправи «Автопортрет», «Лист побажань».

**Висновки.** Апробація тренінгу «Психологічні основи соціального розвитку особистості в ранньому юнацькому віці» показала доцільність його використання у загальноосвітніх навчальних закладах. У процесі апробації тренінгу вдалося ак-

туалізувати потребу старшокласників у соціальному самовизначенні, яка свідчить про досягнення особистістю старшого шкільного віку досить високого рівня соціального розвитку.

### **Список використаних джерел**

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бобнева М.И. Психологические проблемы социального развития личности / М.И. Бобнева // Социальная психология личности. – М.: Наука, 1979. – С. 35-62.
3. Ильин В. А. Психосоциальная теория как полидисциплинированный подход к анализу социальных процессов в современном обществе : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.05 / Валерий Александрович Ильин. – Москва, 2009. – 388 с.
4. Кон И.С. Социализация и воспитание молодежи / И.С. Кон / Новое педагогическое мышление / [под ред. А.В.Петровского]. – М.: Педагогика, 1989. – С.191-205.
5. Крюкова О.В. Проблема соціального розвитку особистості в психології / О.В. Крюкова // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – К.: ДП «Інформ.-аналітичне агентство», 2011. – Т.Х. – Вип. 19. – С. 274-284.
6. Максименко С. Д. Развитие психики в онтогенезі: [В 2 т.]. – Т. 2 : Моделирование психологических новообразований: генетический аспект/ С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2002 – 335 с.
7. Петровский А. В. Социальная психология коллектива / А. Петровский, В.Шпалинский. – Каунас : Швиеса, 1983. – 184 с.
8. Семиченко В. А. Психология социальных отношений [Текст] : модульный курс для преподавателей и студентов / В. А. Семиченко. – К. : Магістр-S, 1999. – 167 с.
9. Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С.26-37.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Beh I. D. Vyhovannja osobystosti: U 2 kn. – Kn. 1 : Osobystisno orijentovanyj pidhid: teoretyko-tehnologichni zasady. / I.D. Beh. – K. : Lybid', 2003. – 280 s.

2. Bobneva M.I. Psihologicheskie problemy social'nogo razvitija lichnosti / M.I. Bobneva // Social'naja psihologija lichnosti. – M.: Nauka, 1979. – S. 35-62.
3. Il'in V. A. Psihosocial'naja teorija kak polidisciplinirovanyj podhod k analizu social'nyh processov v sovremennom obshhestve : dissertacija ... doktora psiholog nauk : 19.00.05 / Valerij Aleksandrovich Il'in. – Moskva, 2009. – 388 s.
4. Kon I.S. Socializacija i vospitanie molodezhi / I.S. Kon / Novoe pedagogicheskoe myshlenie / [pod red. A.V.Petrovskogo]. – M.: Pedagogika, 1989. – S.191-205.
5. Krjukova O.V. Problema social'nogo rozvitku osobistosti v psihologii / O.V. Krjukova // Aktual'ni problemi psihologii: zbirnik naukovih prac' Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka NAPN Ukraïni. – K.: DP «Informacijno-analitichne agentstvo», 2011. – Т.Н. – Vip. 19. – S. 274-284.
6. Maksymenko S. D. Rozvytok psyhiky v ontogenezi: [V 2 t.]. – Т. 2 : Modeljuvannja psihologichnyh novoutvoren': genetychnyj aspekt/ S. D. Maksymenko. – K. : Forum, 2002 – 335 s.
7. Petrovskij A. V. Social'naja psihologija kolektiva / A.Petrovskij, V.Shpalinskij. – Kaunas : Shviesa, 1983. – 184 s.
8. Semichenko V. A. Psihologija social'nyh otnoshenij [Tekst] : modul'nyj kurs dlja prepodavatelej i studentov / V. A. Semichenko. – K. : Magistr-S, 1999. – 167 s.
9. Fel'dshtejn D. I. Psihologicheskie zakonomernosti social'nogo razvitija lichnosti v ontogeneze / D.I. Fel'dshtejn // Voprosy psihologii. – 1985. – № 6. – S.26-37.

**O.V. Kriukova. Training «Psychological foundations of social development of a personality in early youth age»: content and structure.** The article is devoted to the analysis of the social development essence of a personality in early youth age. The content and structure of the training «Psychological foundations of social development of a personality in early youth age» are presented. The purpose of the training is preparing of senior pupils to future social life on the basis of social norms and values, improvement of socially valuable qualities and patterns of social behavior, enabling the young person to navigate in life situations.

Training included six sections. Section 1: The concept of social development and social self-determination of a personality in early youth age. Section 2: Take responsibility for myself. Section 3: Building trust relations. Section 4: The development of tolerance: we learn to understand and appreciate the differences. Section 5: A way to the agreement, effective intercourse in conflict. Section 6: The creation of an effective team, com-

mitment to the norms and values of the team. Informative and developmental components of each of the six sections of the training are described, requirements to the level of general education of personality in early youth age are found.

The training was tested in secondary schools. An approbation of the training «Psychological foundations of social development of a personality in early youth age» showed the expediency of its use in secondary schools. In the process of approbation the training succeeded to actualize the need for social self-determination, which indicates the achieving of high level of social development of personality in early youth age.

**Key words:** training, social development of a personality in early youth age, social valuable qualities.

*Отримано: 27.01.2014 р.*

УДК 159.922.6:316.46

*А.І. Куриця, Д.І. Куриця*

## **Взаємозв'язок прояву лідерських якостей з особливостями відповідальності студентів**

**А.І. Куриця, Д.І. Куриця. Взаємозв'язок прояву лідерських якостей з особливостями відповідальності студентів.** Автор статті мав на меті висвітлити результати дослідження, спрямованого на визначення типів розвитку лідерських якостей у зв'язку з особливостями відповідальності у студентів. Для проведення дослідження було визначено інтегративні показники розвиненості відповідальності й інших лідерських якостей студентів за відповідними стандартизованими методиками. Показано, що співвіднесення даних показників дало можливість диференціювати 5 основних типів особистості залежно від вираженості лідерських якостей і відповідальності: пасивно-безвідповідальний, індивідуалістичний, ситуативний лідер (квазілідер), потенційний лідер, відповідальний лідер.

**Ключові слова:** лідерство, лідерські якості, відповідальність, пасивно-безвідповідальний, індивідуалістичний, ситуативний лідер (квазілідер), потенційний лідер, відповідальний лідер.

**А.И. Курица, Д.И. Курица. Взаимосвязь проявления лидерских качеств с особенностями ответственности студентов.** Целью данной статьи является описание результатов исследования, направленного на опреде-



ление типов развития лидерских качеств в связи с особенностями ответственности у студентов. Для проведения исследования были определены интегративные показатели развитости ответственности и других лидерских качеств студентов по соответствующим стандартизированным методикам. Соотнесение данных показателей позволило дифференцировать 5 основных типов личности в зависимости от степени выраженности лидерских качеств и ответственности: пассивно-безответственный, индивидуалистический, ситуативный лидер (квазиледер), потенциальный лидер, ответственный лидер.

**Ключевые слова:** лидерство, лидерские качества, ответственность, пассивно-безответственный, индивидуалистический, ситуативный лидер (квазиледер), потенциальный лидер, ответственный лидер.

**Постановка проблеми.** Сучасні умови державотворення вимагають підготовки висококваліфікованих, енергійних, креативних та відповідальних фахівців. Багато з сьогоднішніх студентів вже завтразакінчивши ВНЗ, сядуть за круглий стіл, де прийматимуть важливі рішення й вестимуть за собою творчу, здатну до вирішення складних завдань команду. Ефективність діяльності сучасного фахівця вимагає формування в нього лідерських якостей вже з перших днів становлення майбутнього спеціаліста, тобто зі студентських років.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема лідерства привертала до себе інтерес як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Вивченням різних аспектів лідерства займалися такі вчені, як: Г.М. Андреева, Е. Богардус, Р. Стогділл, Р. Хоуманс, І.С. Кон, Р.Л. Кричевський, Б.Д. Паригін, А.В. Петровський та ін.[1; 3; 4; 8; 9; 10; 12]

Останнім часом активно розвивається напрям досліджень з політичного лідерства, вивчається проблематика лідерства в контексті психології управління (Д.В. Ольшанський, Л.М. Карамушка та ін.) та гендерні аспекти лідерства (В.В. Москаленко [2; 6; 7].

У сфері вікової і педагогічної психології актуальним є питання дослідження й розвитку лідерських якостей особистості (О.С. Чернишов, В.В. Ягоднікова, Н.О. Семченко та ін.) [10; 11; 12]. Причому проблема розвитку відповідальності як чинника лідерських якостей особистості саме в контексті вікового розвитку поки що залишається поза увагою науковців, попри те, що має як значну наукову актуальність і новизну, так і практичну значущість.

**Метою статті** є висвітлення результатів дослідження, спрямованого на визначення типів розвитку лідерських якостей в зв'язку з особливостями відповідальності у студентів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для проведення дослідження було визначено інтегративні показники розвиненості відповідальності й інших лідерських якостей студентів за відповідними стандартизованими методиками. З огляду на те, що окремі складові можуть давати різний внесок в організацію системи лідерських якостей та відповідальності, ми скористалися методом експертного оцінювання.

Даний метод було використано з метою виявити різницю внеску в організацію системи відповідальності й інших лідерських якостей різних їх складових. Для цього слід було визначитись з критеріями оцінки кожної зі складових, які утворюють лідерські якості і відповідальність студентів. Було обрано 2 критерії: критичність (відсутність складової, що вимірює методика, означає неможливість розвитку системи якостей, до складу якої вона входить) та вагомість (відсутність складової значує впливає на рівень розвитку системи якостей, до складу якої входить). Далі 10 експертам-психологам було запропоновано визначити частку кожної зі складових серед лідерських якостей та відповідальності.

Середні коефіцієнти за обома критеріями представлені в таблиці 1. Надалі показники досліджуваних якостей оцінювались за обома критеріями, відповідно і отримані оцінки сумувались окремо: 1) в межах лідерських якостей та 2) відповідальності.

Таблиця 1

**Середні коефіцієнти оцінки складових відповідальності й інших лідерських якостей за критеріями критичності та вагомості**

Складові особистісних якостей студентів як лідерів	Критерії	
	Критичність	Вагомість
<i>Лідерські якості:</i>		
Вираженість лідерських якостей (за методикою «Діагностика лідерських якостей»)	0,40	0,45
Комунікативні схильності	0,25	0,1
Організаційні схильності	0,35	0,45
<i>Відповідальність:</i>		
Інтернальність у міособистісних відносинах	0,3	0,25
Інтернальність загальна	0,3	0,25
Соціальна відповідальність	0,1	0,15
Совісність	0,3	0,35

Отже, було отримано інтегральні показники розвиненості відповідальності й інших лідерських якостей для кожного з 240 опитаних.

Співвіднесення рівнів вираженості інтегральних показників лідерських якостей з відповідними показниками відповідальності дало можливість диференціювати за кількістю 9 (3 рівні розвиненості лідерських якостей X 3 рівні відповідальності) груп студентів, які відрізняються за співвідношенням досліджуваних якостей (рис. 1).

Відповідальність ↑	Індивідуалістичний тип 1 %	8%	Відповідальний лідер 6%
	2%	Потенційний лідер 58%	12%
	Пасивно-безвідповідальний тип 0%	13%	Ситуативний лідер 0%

**Рис. 1. Групи студентів з різним рівнем розвитку відповідальності й інших лідерських якостей**

Як бачимо з рис. 1, більша частина опитаних (84%) демонструє рівень розвитку відповідальності й інших лідерських якостей оптимальний і вищий середнього.

Найбільш чисельною виявилась група студентів з оптимальним рівнем розвитку лідерських якостей. Отже, у більшій половині опитаних (58%) на оптимальному рівні розвинені такі ознаки лідера, як комунікативні та організаторські здібності, совісність, соціальна відповідальність та інтернальність у міжособистісних відносинах та загальна. Для таких студентів характерна достатня стійкість до нових умов, самокритичність, але не завжди, часткова незалежність, надійність, але не в критичних ситуаціях. Такі студенти мають потенціал стати лідером, але не завжди цього досягають.

Другою за кількістю опитаних виявилась група студентів з низьким рівнем розвитку відповідальності та середнім рівнем розвитку лідерських якостей (13%). Для них характерною особливістю є екстернальний локус контролю у відносинах з людьми, низький рівень орієнтації на моральні цінності. Ці респонденти належать до одного з проміжних типів, який за окремими характеристиками наближається до типу «Ситуативний лідер».

На третьому місці за кількістю виявилась група студентів з середнім рівнем розвитку відповідальності і високим рівнем розвитку лідерських якостей (12%). Для них характерні висока комунікабельність та схильність до організаційної роботи при до-

статньому рівні розвитку совісності, соціальної відповідальності та інтернальності.

На відміну від попередніх груп, для 8% студентів характерний інтернальний локус контролю, високий рівень розвитку моральних орієнтацій і почуття морального обов'язку. Ці якості поєднуються з середнім рівнем розвитку лідерських якостей, що також дозволяє розглядати цю групу студентів як потенційних лідерів.

Примітним є те, що групи з низькими інтегральними показниками відповідальності і лідерства (індивідуалістичний, пасивно-безвідповідальний та ситуативний типи лідерів) є малочисельними або ж взагалі не представлені у цій вибірці.

Співставлення інтегративних показників розвиненості відповідальності й інших лідерських якостей дозволили виділити типи студентів за рівнем розвиненості названих особистісних якостей, але не дозволяють судити про наявність чи відсутність взаємозв'язків між ними. Тим більше, ця процедура не дозволяє показати системотвірну роль відповідальності в системі лідерських якостей студентів. Тому ми скористались методом факторного аналізу, про результати якого йтиметься далі.

Отже, що статистично довести взаємозв'язок, проаналізуємо результати факторизації усіх показників системи лідерських якостей, в тому числі і складових відповідальності. Нами передбачалась перевірка припущення про те, що складові відповідальності конституують систему лідерських якостей студентів, отже, взаємопов'язані з більшістю її компонентів. Процедура факторного аналізу якраз дозволяє виявити структуру взаємозв'язків ознак (лідерських якостей, в тому числі – складових відповідальності), до того ж зменшивши їх вихідну кількість шляхом переходу до нових змінних – факторів. Була утворена матриця інтеркореляцій 61X240: 61 вихідна ознака (55 лідерських якостей, комунікативні та організаційські схильності, а також 4 індикатори відповідальності – інтернальності загальної та в міжособистісних відносинах, совісність і соціальна відповідальність) у 240 опитаних. Матриця підлягала обробці за допомогою аналізу головних компонент з varimax обертянням. Отримана матриця факторних навантажень уможливило сумарну інформативність отриманих 6 факторних структур. Найбільш могутніми виявились перші три фактори. Їх сумарна інформативність становить 0,697. Це означає, що виділені тільки три перші фактори пояснюють 70% сумарної дисперсії ознак – більше половини, що вважається прийнятним результатом [40].

Проінтерпретуємо отримані фактори. Фактор 1 має найбільшу вагу (33,16%). Його позитивний полюс визначається *позитивними полюсами* таких змінних, як інтернальність загальна, інтернальність у міжособистісних відносинах, чесність, справедливість, принциповість, сформованість власних переконань, послідовність, цілеспрямованість та *негативними полюсами* таких змінних, як безсовісність, відсутність почуття обов'язку (табл. 2).

Таблиця 2

## Факторні навантаження першого фактора після обертання

Змінні	Вага
<i>інтернальність загальна*</i>	0,88
<i>інтернальність у міжособистісних відносинах</i>	0,86
<i>чесність</i>	0,76
<i>справедливість</i>	0,72
<i>принциповість</i>	0,69
<i>послідовність</i>	0,65
<i>цілеспрямованість</i>	0,57
<i>сформованість власних переконань</i>	0,50
<i>мудрість</i>	0,43
<i>безсовісність</i>	-0,70
<i>відсутність почуття обов'язку</i>	-0,54

\* Примітка. Виділені курсивом – це складові відповідальності

Отже, на позитивному полюсі даного фактора – усвідомлена моральна совісність, а на негативному – безсовісна необов'язковість. Відповідно до нашої позиції у поясненні сутності відповідальності як усвідомленого особистістю обов'язку (підрозділ 1.4), цей фактор можна ідентифікувати як *фактор відповідальності – безвідповідальності*.

Фактор 2 обіймає 18,6% загальної дисперсії ознак. Його позитивний полюс утворений позитивними полюсами таких змінних, як комунікабельність, комунікативні схильності, організаторські схильності, організаторські здібності, доброзичливість, організованість, повага до інших, ораторські здібності, об'єктивність, дружність, веселий характер, життєрадісність, відвертість та *негативними полюсами* таких змінних, як хитрість, орієнтованість на думку інших, ввічливість (табл. 3).

Таблиця 3

## Факторні навантаження другого фактора після обертання

Змінні	Вага
комунікабельність	0,90
комунікативні схильності	0,88
організаторські схильності	0,86
організаторські здібності	0,85
організованість	0,75
<i>повага до інших</i>	<i>0,72</i>
ораторські здібності	0,71
<i>доброзичливість</i>	<i>0,70</i>
об'єктивність	0,65
дружність	0,58
веселий характер	0,55
життєрадісність	0,54
відвертість	0,43
<i>орієнтованість на думку інших</i>	<i>-0,68</i>
<i>хитрість</i>	<i>-0,55</i>
ввічливість	-0,51

Отже, позитивний полюс другого фактора утворений суто соціально-психологічними якостями особистості, які дозволяють налагоджувати комунікацію в групі й організувати її діяльність. На негативному полюсі – протилежні якості особистості. Тому даний фактор інтерпретований нами як *фактор комунікабельності організатора групових процесів – пристосованість*.

Третій фактор (17,9% загальної дисперсії ознак) утворений на позитивному полюсі змінними, що означають самісні характеристики: лідерські якості, відповідальність у стосунках, почуття власної гідності, самостійність, самоконтроль, наполегливість, харизма (табл.4). Протилежний полюс фактора виявився досить суперечливим, оскільки утворений негативними полюсами таких змінних, які означають, з одного боку, соціальну безвідповідальність у суспільних відносинах, що корелює з неемпатійністю, а з другого – здатність усвідомлювати себе результатом власних зусиль: соціальна відповідальність, слідування обов'язку, здатність відчувати стан іншої людини, усвідомлення себе як результату обставин.

Таблиця 4

## Факторні навантаження третього фактора після обертання

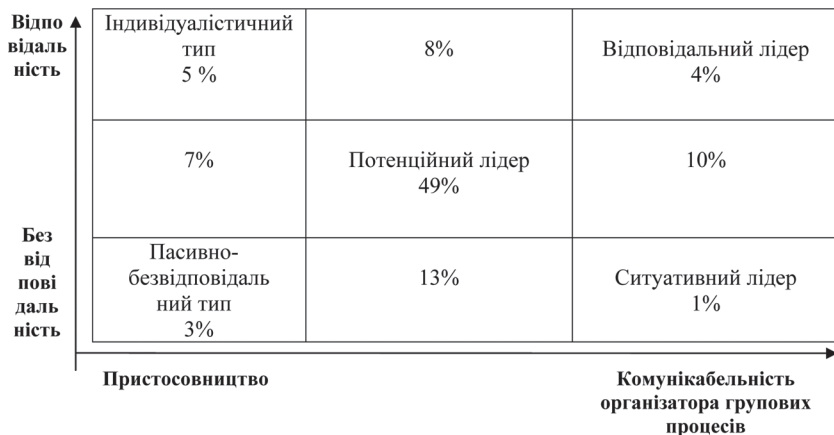
Змінні	Вага
Лідерські якості (за методикою «Діагностика лідерських якостей»)	0,90
почуття власної гідності	0,89
самотійність	0,88
самоконтроль	0,75
наполегливість	0,68
інтелектуальність	0,65
кмітливність	0,55
харизма	0,54
соціальна відповідальність	-0,85
відповідальність у стосунках	-0,65
слідування обов'язку	-0,63
здатність відчувати стан іншої людини	-0,55
усвідомлення себе як результату обставин	-0,51

На основі з отриманого суперечливого змісту фактора ми ідентифікуємо його як *фактор несформованої соціальної відповідальності лідера*.

Як бачимо з результатів факторного аналізу, лідерські якості і складові відповідальності студентів тісно взаємопов'язані, оскільки складові відповідальності беруть участь, хоч і різною мірою, але в утворенні усіх виявлених найбільш могутніх факторів (табл. 1-3). Якщо звернути увагу на те, що в ході факторного аналізу виділено три потужні фактори, два з яких (фактор 1 і фактор 3) за своїм змістом є факторами відповідальності, то можна стверджувати, що складові відповідальності відіграють важливу системотвірну роль у конституюванні системи лідерських якостей особистості студента. Вважаємо, що цей факт підтверджує наше припущення про те, що у юнацькому віці лідерські якості особистості у своєму розвитку набувають нових системних властивостей. Те, що саме моральні імперативи стають найвагомими чинниками взаємозв'язків лідерських якостей між собою, доводить найбільша інформативність першого з факторів, утвореного майже на 100% з моральних цінностей. Вважаємо, що з орієнтацією на останні пов'язана здатність опитаних до свободи у прийнятті групових рішень, вибору цілей та способів, методів і стилів їх досягнення в рамках суспільної моралі.



Скористаємося потенціалом факторного аналізу для перевірки надійності попередньо визначених емпіричним шляхом груп студентів з різним рівнем розвиненості досліджуваних якостей. Для цього нами взято до уваги числові значення перших двох факторів поза третім, найменш внутрішньо узгодженим і найбільш суперечливим, фактором, і співвіднесено їх з конкретними опитаними. В результаті отримано показники міри розвитку у студентів якостей, що корелюють з факторами 1 і 2, тобто міру розвитку відповідальності чи безвідповідальності (фактор 1) або міру розвитку комунікабельності та організаторських схильностей студентів. Співвіднівши значення факторів 1 і 2 за кожним з опитаних, ми отримали типи розвитку системи лідерських якостей у студентів у зв'язку зі складовими їх відповідальності, тобто – групи студентів з різним рівнем розвитку лідерських якостей у зв'язку з відповідальністю (рис. 2).



**Рис. 2. Групи студентів з особливостями взаємозв'язків відповідальності з іншими лідерськими якостями**

Як бачимо з рис. 2, половина опитаних (49%) демонструє оптимальний рівень розвитку лідерських якостей у зв'язку з відповідальністю. Важливим є те, що у половини опитаних на оптимальному рівні розвинений такий інтегральний показник відповідальності, як усвідомлена моральна совісність (що передбачає, перш за все, інтернальність особистості як загальну, так і у міжособистісних відносинах, чесність, справедливість, принциповість, сформованість власних переконань, послідовність, цілеспрямованість) та інтегральний показник розвиненості комунікативних і організаторських схильностей студентів, пов'язаний з їхніми со-

ціально-психологічними якостями, які дозволяють налагоджувати комунікацію в групі й організовувати її діяльність. Привертає увагу і те, що групи студентів з вкрай низькими показниками відповідальності чи комунікативно-організаторських якостей є малочисельними (від 1% до 5%). При цьому студенти з середнім і високим рівнем розвитку відповідальності і комунікативно-організаторських якостей становлять разом 22 % від загальної кількості опитаних, являючи собою резерв потенційних лідерів студентських груп у вищих навчальних закладах. У цілому, як виявилось, співвідношення груп з особливостями взаємозв'язків відповідальності й інших лідерських якостей за кількістю опитаних майже співпадає зі співвідношенням груп студентів із різним рівнем розвитку відповідальності та інших лідерських якостей.

**Висновки.** Результати дослідження свідчать про те, що лідерські якості і складові відповідальності студентів тісно взаємопов'язані. На основі отриманих даних визначено типи розвитку лідерських якостей у зв'язку з особливостями відповідальності у студентів.

#### **Список використаних джерел**

1. Андреева Г. М. Социальная психология : [учебник] / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 376 с.
2. Карамушка Л.М. Психологія управління : навч. посіб. / Л.М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
3. Кон И. С. Психология ранней юности: Книга для учителя / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 225 с.
4. Кричевский, Р.Л. Психология лидерства : учеб. пособие / Р. Л. Кричевский. – М.: Статут, 2007. – 541 с.
5. Москаленко В.В. Гендерний аспект лідерства / В.В. Москаленко // Наукові праці МАУП / Ред. М.Ф. Головатий. – К.: МАУП, 2002. – Вип. 4. – С. 12-15.
6. Ольшанский Д.В. Политическая психология / Д.В. Ольшанский. – СПб.: Питер, 2002. – 576 с.
7. Парыгин Б.Д. Руководство и лидерство / Б.Д.Парыгин. – Л.: Ленингр. Гос. пед. ин-т им. А.И. Герцина, 1973. – 143 с.
8. Петровский А.В. К проблеме самоопределения личности в группе / А. В. Петровский. – М., 1972. – С. 149-154.
9. Семченко Н.О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Надія Олександрівна Семченко; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2005.

10. Чернышев А.С. Психологическая школа молодежных лидеров : уч. пос. / А.С. Чернышев, Ю.А. Лунев, Ю.Л. Лобков, С.В. Сарычев. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 275 с.
11. Ягоднікова В.В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Вікторія Вікторівна Ягоднікова; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2006. – 215арк.; табл.
12. Stogdill R. M. Personal factors associated with leadership: A survey of the literature // Journal of Psychology. – 1948. – № 25.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Andreeva G. M. Social'naja psihologija : [uchebnik] / G.M. Andreeva. – М. : Aspekt Press, 2008. – 376 s.
2. Karamushka L.M. Psychologija upravlinnja : navch. posib. / L.M. Karamushka. – К. : Milenium, 2003. – 344 s.
3. Kon I. S. Psihologija rannej junosti: Kniga dlja uchitelja / I.S. Kon. – М.: Prosveshhenie, 1989. – 225 s.
4. Krichevskij, R.L. Psihologija liderstva : ucheb. posobie / R.L. Krichevskij. – М.: Statut, 2007. – 541 s.
5. Moskalenko V.V. Gendernyj aspekt liderstva / V.V. Moskalenko // Naukovi praci MAUP / Red. M.F. Golovatyj. – К.: MAUP, 2002. – Vyp. 4. – S. 12-15.
6. Ol'shanskij D.V. Politicheskaja psihologija / D.V. Ol'shanskij. – SPb.: Piter, 2002. – 576 s.
7. Parygin B.D. Rukovodstvo i liderstvo / B.D.Parygin. – L.: Leningr. Gos. ped. in-t im. A.I. Gercina, 1973. – 143 s.
8. Petrovskij A.V. K probleme samoopredelenija lichnosti v gruppe / A. V. Petrovskij. – М., 1972. – S. 149-154.
9. Semchenko N.O. Pedagogichni umovy formuvannja lideryh jakostej majbutnih uchyteliv u pozaaudytornij dijal'nosti : dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Nadija Oleksandrivna Semchenko; Harkivs'kyj nacional'nyj pedagogichnyj un-t im. G.S.Skovorody. – H., 2005.
10. Chernyshev A.S Psihologicheskaja shkola molodezhnyh liderov : uch. pos. / A.S. Chernyshev, Ju.A. Lunev, Ju.L. Lobkov, S.V. Sarychev. – М.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2005. – 275 s.

11. Jagodnikova V.V. Formuvannja lider's'kyh jakostej starshok-lasnykiv v osobystisno orijentovanomu vyhovnomu procesi zagal'noosvitn'oi' shkoly : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07 / Viktorija Viktorivna Jagodnikova; Pivdenoukrai'ns'kyj derzh. pedagogichnyj un-t im. K.D.Ushyns'kogo. – Odesa, 2006. – 215ark.; tabl.

**A.I. Kurytsia, D.I. Kurytsia. The correlation between the leader qualities display and the features of students' responsibility.** The article considers the results of the research, which are aimed at the appointing of types of leader's qualities development with regard to features of students' responsibility. The integrative factors of development of the responsibility and other leader's features of students on base of standardized methodologies were specified for the research. The correlation of the factors, which were got, gave a possibility to differentiate 5 main types of the personality, with dependence on the arrangements of evidence of leader's features and responsibility: passive and irresponsible leader, individualistic leader, situational leader (quasileader), potential leader and responsible leader. The type of Potential leader is the biggest. Factorization of all factors allowed to prove the function of the responsibility as a systemic feature with regard to the leader's qualities of students.

The study proved that the correlation between groups with features of responsibility's relationships and other leader's qualities coincides with the correlation between students' groups with different levels of responsibility and other leader's qualities in accordance with the number of respondents. The purpose of the article is to cover the results of research aimed at identifying the types of leader's qualities development in connection with the peculiarities of students' responsibility; the aim of the article was achieved. It is concluded that the results of the study suggest that leader's qualities and the students' responsibility components are closely interrelated. Based on the data the types of leader's qualities development in connection with the peculiarities of students' responsibility are defined.

**Key words:** leadership, leader's qualities, responsibility, passive and irresponsible leader, individualistic leader, responsible leader, potential leader, situational leader (quasileader).

*Отримано: 17.01.2014 р.*

## **Психологічні особливості професійного мислення маркетологів**

**Н.М.Кучинова. Психологічні особливості професійного мислення маркетологів.** У статті досліджуються проблеми професійного мислення фахівців з маркетингу. Розглянуто різні підходи до поняття професійного мислення в психології. Висвітлено особливості маркетингової діяльності та психологічно-важливі якості маркетолога: креативність, допитливість, розвинена увага, спостережливість, комунікабельність, вміння приймати рішення в нестандартних ситуаціях, розвинута інтуїція тощо. Виділено складові компоненти професійного мислення фахівців з маркетингу: мотиваційний, змістовний, рефлексивний та творчий. Розкрито психологічні особливості професійного мислення маркетолога: аналітичність, стратегічність, інтегративність, системність, ергономічність, творча інтуїція, винахідливість та креативність.

**Ключові слова:** професійне мислення, маркетингова діяльність, маркетолог, психологічні особливості професійного мислення, творче мислення.

**Н.Н. Кучинова. Психологические особенности профессионального мышления маркетологов.** В статье исследуются проблемы профессионального мышления специалиста по маркетингу. Рассмотрены разные подходы к определению профессионального мышления в психологии. Освещены особенности маркетинговой деятельности и психологически-важные качества маркетолога: креативность, любознательность, развитое воображение, наблюдательность, коммуникабельность, умение принимать решения в нестандартных ситуациях, развитая интуиция и др. Выделены составляющие компоненты профессионального мышления специалистов по маркетингу: мотивационный, содержательный, рефлексивный и творческий. Раскрыты психологические особенности профессионального мышления маркетолога: аналитичность, стратегичность, интегративность, системность, эргономичность, творческая интуиция, изобретательность и креативность.

**Ключевые слова:** профессиональное мышление, маркетинговая деятельность, маркетолог, психологические особенности профессионального мышления, творческое мышление.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Сьогодні в українському суспільстві відбуваються істотні перетворення в усіх галузях господарської діяльності. Значною мірою конкурентоспроможність підприємств і організацій в ринкових відносинах залежить від маркетингової політики, реалізацію якої

забезпечують фахівці з маркетингу. Всі професії потребують вміння мислити саме в контексті конкретної науки або професії. Тому однією з основних вимог до підготовки сучасного фахівця стає розвиток його професійного мислення. Це питання є актуальним, оскільки рівень підготовки майбутніх маркетологів не завжди відповідає сучасним вимогам. Виникає потреба формування у студентів-маркетологів такого типу професійного мислення, який дає можливість самостійно оновлювати знання, підвищувати свій професійний рівень, критично мислити і знаходити нові, оригінальні способи вирішення маркетингових задач. Тільки розвинене професійне мислення дасть можливість показати свої креативні та професійні якості у роботі.

В літературі нерідко застосовуються терміни: технічне або конструкторське мислення інженера; клінічне або медичне мислення лікаря, педагогічне мислення педагога, політичне мислення громадського діяча, управлінське мислення, екологічне мислення, диригентське мислення і ін. Дослідники відмічають, що процеси мислення у різних спеціалістів відбуваються за одними й тими ж психологічними законами, але є специфіка предмета, засобів, результатів праці, по відношенню до яких відбуваються операції мислення. Професія маркетолога є достатньо молодою, тому з'ясування сутності та психологічних особливостей професійного мислення даної категорії спеціалістів є вельми актуальним.

Для нашого дослідження значну цінність мали наукові праці з питань розвитку професійного мислення М. М. Кашапова (професійне педагогічне мислення); Ю. К. Корнілова (психологія практичного мислення); А. К. Маркової (психологія професіоналізму); З. О. Решетової (психологічні основи професійного навчання) [7; 8; 10; 12].

Аналіз літературних джерел показав, що різним аспектам професійного мислення присвячені також роботи вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема: Г. Г. Валіулліної (проблеми професійного мислення студентів); О. В. Герцен (дослідження професійного мислення економістів); Т. Є. Гури (професійне мислення педагогів); Л. Р. Джелілової (особливості професійного мислення вчителів); Л. В. Засекіної (професійно-творче мислення майбутніх фахівців іноземної мови); Г. М. Топузової (професійне мислення у студентів управлінських спеціальностей у ВНЗ) та інші [1; 3; 4; 5; 6; 15]. Проте, поза увагою дослідників залишаються проблеми розвитку професійного мислення фахівців з маркетингу.

Метою статті є висвітлення підходів до поняття професійного мислення та виявлення психологічних особливостей професійного мислення маркетологів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел показав, що поняття «професійне мислення» широко використовується у сучасній психології. Існує багато підходів до визначення професійного мислення та його характеристик. З метою уточнення цього поняття, ми використали метод контент-аналізу, результати якого представлено у таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Підходи до поняття «професійного мислення» в психології**

Автор	Зміст поняття
Валіулліна Г. Г.	Професійне мислення – це система, що розвивається, цілісне утворення, яке включає операційний, пізнавальний та особистісний компоненти [1].
Гура Т. Є.	Професійне мислення має специфічно професійні характеристики, пов’язані зі специфікою професійної діяльності, і розвиток якого свідчить про успішний професіогенез спеціаліста, про підвищення рівня його професійної компетентності, успішності професійної самореалізації [4].
Джелілова Л. Р.	Професійне мислення – це складне особистісне утворення, регульоване на основі соціальних та індивідуальних критеріїв, тісно пов’язане з реальною життєдіяльністю людини, зокрема з професійним навчанням та вченням, професійним розвитком та саморозвитком, професійним вихованням та самовихованням [5].
Кашапов М. М.	Професійне мислення – це сукупність таких інтелектуальних умінь, реалізація яких забезпечує успішне здійснення професійної діяльності ... воно є узагальненим відображенням в свідомості фахівця значущих фактів, явищ, процесів в їх необхідних, суттєвих зв’язках і відношеннях, що характерні для даного виду діяльності [7].
Крушельницька Я. В.	Професійне мислення – це інтелектуальна діяльність щодо розв’язання професійних завдань. Високий рівень професіоналізму працівника пов’язаний з теоретичним, творчим мисленням і розвиненим практичним інтелектом [9].
Маркова А. К.	Професійний тип мислення – це переважно використання прийнятих саме в даній професійній сфері прийомів рішення проблемних задач, способів аналізу професійних ситуацій, прийняття професійних рішень, способів вичерпування змісту предмета праці [10].



Решетова З. А.	Професійне мислення розглядає як особливості мислення фахівця, що дозволяють йому успішно виконувати професійні задачі на високому рівні майстерності: швидко, точно, оригінально вирішувати як ординарні так і неординарні задачі у певній предметній сфері [12].
Топузова Г. М.	Професійне мислення представлено як пізнання сутності виробничих процесів, виявлення їх закономірностей через мисленнєву діяльність, втілення професійних знань, умінь та якостей особистості у професійній діяльності та поведінці, а також використання професійного досвіду, отриманого як у власній діяльності, так і при вивченні діяльності інших фахівців [15].

На підставі проведеного контент-аналізу змісту поняття «професійне мислення» ми визначили, що професійне мислення – це важлива складова професійної майстерності фахівця, яка забезпечує успішне виконання професійних задач, прийняття оригінальних управлінських рішень у певній сфері діяльності, є втіленням професійних компетенцій особистості та умовою її професійного розвитку.

Слово «маркетолог» в перекладі з англійської мови означає «вивчаючий ринок». Будь-якій фірмі, котра виробляє або реалізує товари (послуги), необхідно володіти інформацією, наскільки результати її праці затребувані на ринку, що пропонують конкуренти, яку ціну готові платити за цей товар споживачі. Отримати уяву про попит та пропозицію на конкурентну продукцію (послуги) призначені маркетологи, від професіоналізму і сумлінності яких залежить успіх будь-якого бізнесу.

На підставі аналізу професіограм [2; 11; 13] до основних функцій маркетолога можна віднести:

- вивчення ринку товарів і послуг та тенденції їх розвитку;
- забезпечення керівництва надійними оціночними даними щодо ринку і товарів для планування нових напрямків розвитку;
- прогнозування обсягів продаж, виявлення найбільш ефективних ринків збуту, визначення вимог до характеристик товарів (послуг);
- розроблення маркетингових планів для просування торговельної марки компанії;
- складання та узгодження бюджету маркетингових програм;
- участь у формуванні асортименту товарів або послуг компанії;

- участь у корпоративних маркетингових проектах і рекламних кампаніях та аналіз їх ефективності;
- проведення маркетингових досліджень та аналіз переваг споживачів тощо.

Для успішного виконання таких завдань фахівцю мають бути властиві певні психологічні особливості. Аналіз психограм дозволив визначити три групи важливих якостей маркетолога: особистісні, ділові та професійні, які представлено на рис. 1.



**Рис. 1. Психологічно-важливі якості фахівця з маркетингу**

Щодо рис особистості маркетолога, О. П. Реп'єв зазначає, що кожна професія потребує від людини певних даних, але далеко не в кожній професії відсутність таких даних вкрай кри-

тична, як в маркетингу та рекламі [11]. Вважаємо, що особливо це стосується таких якостей особистості як креативність, допитливість, розвинена увага, спостережливість, комунікабельність, вміння приймати рішення в нестандартних ситуаціях, розвинута інтуїція тощо.

А. К. Маркова розглядає види мислення, які можуть бути включені в професійну діяльність. Це:

- теоретичне мислення, спрямоване на виявлення узагальнених, абстрактних закономірностей, правил, на системний аналіз елементів даної сфери праці;
- практичне мислення, прямо включене в практику людини, пов'язане з цілісним баченням ситуації в професійній діяльності, прогнозуванням її змін, з постановкою цілей, виробленням планів, проектів, що нерідко розгортається в умовах жорсткого дефіциту часу, інформації, що супроводжується «відчуттям» ситуації;
- репродуктивне мислення, що відтворює певні способи, прийоми професійної діяльності за зразком;
- продуктивне, творче мислення, в ході якого ставляться проблеми, виявляються нові стратегії, що забезпечують ефективність праці, протистояння екстремальним ситуаціям;
- наочно-образне мислення, що означає образне уявлення ситуації і змін у ній, які людина хоче отримати в результаті своєї професійної діяльності;
- словесно-логічне мислення передбачає вирішення професійних завдань завдяки використанню понять, логічних і мовних конструкцій, знаків;
- наочно-дієве мислення, при якому вирішення професійних завдань відбувається за допомогою реальної зміни ситуації на основі спостережуваного рухового акту;
- аналітичне, логічне мислення, що включає розгорнуті в часі, розумові операції, представлені в свідомості людини;
- інтуїтивне мислення, яке характеризується швидкістю протікання, відсутністю чітко виражених етапів, мінімальною усвідомленістю [10].

Ми поділяємо думку дослідниці, що ці види мислення можуть виступати характеристиками професійного мислення, а їх своєрідне поєднання залежить від предмета, засобів, умов і результату праці.

Для дослідження феномена «професійне мислення» важливе значення має визначення його структурних компонентів.

Так, розглядаючи психологічні особливості професійного мислення у майбутніх вчителів, Л. Р. Джелілова виділяє такі його компоненти:

- *мотиваційний* характеризує усвідомлення особистістю професійного вибору, прийняття відповідальності за життєве самопізнання, готовність підвищувати професійний рівень та прагнути до самовдосконалення;
- *змістовно-операційний* розглядається в контексті розвитку відповідних конструктивних умінь (аналітичних, прогностичних, проєктивних), які відображають рівень розвитку особистості як суб'єкта діяльності. Він залежить від загальноінтелектуального розвитку та від обсягу професійних знань;
- *рефлексивно-самооцінювальний* визначає вміння особистості аналізувати свою діяльність, давати їй об'єктивну оцінку та забезпечує подальший професійний розвиток фахівця [5, с. 41-43].

Розкриваючи особливості професійно-творчого мислення майбутніх фахівців іноземної мови, Л. В. Засєкіна виділяє основні функції мислення: розв'язання задач, прогнозування, рефлексія. Професійне мислення, на її думку, зароджується в проблемних ситуаціях і спрямовується на їх осмислення. Професійному мисленню властиві змістовий, функціонально-операційний та цілемотиваційний аспекти. Особливості цих аспектів, підкреслює авторка, зумовлюються специфікою понять, пов'язаних з певною сферою діяльності, операцій (аналіз, синтез, узагальнення), які засновані на досвіді та теоретичних знаннях, порівняння з елементами оцінювання, розрахунку та комплексністю практичних цілей [6, с. 26].

Характеризуючи вікові та статеві особливості розвитку професійного мислення студентів, Г. Г. Валіулліна виділяє операційний, пізнавальний та особистісний компоненти професійного мислення студентів, які містять такі характеристики: практичне мислення; окремі прояви логічного мислення (комбінаторні здібності, розв'язання логічних задач); творче мислення; вербальні характеристики професійного мислення; операції порівняння, узагальнення, абстракції; активність мислення [1, с. 58].

Досліджуючи компоненти професійного мислення особистості, О. В. Тарасова виокремлює п'ять взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, творчий, рефлексивно-оцінювальний [14]. На думку авторки, специфіка професійного мислення залежить від сво-

ерідності задач, що розв'язуються різними фахівцями. Разом з тим якість професійної діяльності чи рівень професіоналізму залежить від розвиненості професійного мислення [14].

Отже, аналіз теоретичних джерел дав нам можливість виділити три основних компоненти професійного мислення: мотиваційний, змістовний, рефлексивний, які властиві професійному мисленню в будь-якій діяльності. На підставі виявлених особливостей діяльності маркетолога та його психологічно-важливих якостей ми зробили висновок про обов'язкове включення творчого компонента в структуру професійного мислення.

Спеціальність «Маркетинг» відноситься до галузі знань «Економіка і підприємництво», тому особливу увагу ми приділили роботі О. В. Герцен, в якій розглянуто проблему формування професійного мислення майбутніх економістів. Дослідниця зазначає, що професійне мислення економіста є соціально-обумовленим об'єктивно-суб'єктивним процесом опосередкованого проблемно-задачного відображення економічної дійсності, направленим на її конструктивне перетворення. На О. В. Герцен думку, в мисленні економіста моделюються об'єктивні властивості і взаємозв'язки між економічними явищами, їх загальні особливості, які виражаються у формі суджень, умовиводів і понять [3, с. 28].

Учена зазначає, що професійне мислення економіста відповідає всім загальним законам мислення, але має свою специфіку. Так, до особливостей професійного мислення економістів О. В. Герцен відносить стратегічність мислення, яка є обов'язковою вимогою до спеціаліста з економіки, оскільки для підвищення ефективності функціонування підприємства економісту необхідно виявити причинно-наслідкові зв'язки для успішного вирішення економічних задач.

Іншою ознакою професійного мислення фахівців економічного напрямку виділено інтегративність мислення, яка відображає різноманітність специфічних об'єктів, залучених до розумових дій при вирішенні економічних задач і їх зв'язок з іншими процесами, які відбуваються у суспільстві.

Наступною важливою особливістю, на думку дослідниці, є креативність мислення, розвиток якої забезпечує творчий підхід у вирішенні професійних задач. Показниками креативності виділено: перенесення знань і умінь у нову професійну ситуацію; бачення нових проблем у відомих, стандартних умовах; виявлення нової функції знайомого економічного об'єкта; створення оригінальних способів вирішення економічних завдань тощо.

За визначенням О. В. Герцен, до характерних ознак професійного мислення економістів віднесено систематичність і аналітичність. Так, показниками системності мислення є охоплення при аналізі економічної ситуації всіх залежних змінних; бачення широкого кола аспектів економічної проблеми, яка вказана у завданні; виявлення виробничо-технологічних, соціально-економічних, правових, екологічних процесів на результативні показники при виконанні завдання. Показниками аналітичності мислення є: розуміння сутності та взаємозв'язку економічної термінології; виявлення всіх можливих функцій об'єкта аналізу, його складових частин і оцінка значущості; побудова функціонально-структурної моделі економічного об'єкта; виявлення значущості функцій і витрат на їх реалізацію для визначення зон із невиправдано високими затратами, їх диференціація [3, с. 35-39].

Отже, до особливостей професійного мислення економістів дослідниця відносить: стратегічність мислення, інтегративність мислення, креативність мислення, системність мислення, аналітичність мислення. Саме наявність і високий рівень розвитку даних видів мислення, на думку автора, дозволяє виявляти рівень розвитку професійного мислення економіста [3, с. 39].

Значний інтерес для нашого дослідження становлять погляди досвідченого маркетолога О. П. Реп'єва щодо визначення особливостей маркетингового мислення [11]. Узагальнюючи поняття «маркетингове мислення», він зазначає, що це не тільки мислення, а поєднання вміння мислити і відчувати «по-маркетинговому» з умінням приймати творчі рішення. На його думку «маркетинговий мислитель» повинен володіти такими корисними якостями як творча жилка, здоровий глузд, досвід, уяву, інтуїція, винахідливість і сміливість [11]. Дослідник вважає, що сучасному маркетологу має бути властива така складова професійного мислення як ергономічність. Він пояснює цю необхідність тим, що маркетолог має мислити з позиції споживача (клієнта), використовувати знання фізіології, психології і соціології людини при проектуванні товарів і послуг та наголошує «подібно творчому маркетингу, ергономіка передбачає вміння мислити і відчувати від людини» [11].

Розглядаючи проблему розвитку професійного мислення, автор великого значення надавав творчій інтуїції, цитуючи слова Р. Бернштейна: «Тільки інтуїція може захистити вас від найбільшої небезпеки – повної некомпетентності». На думку О. П. Реп'єва, творча інтуїція «спрацьовує» краще формальних

маркетингових досліджень, якщо спирається на «правильний досвід і ретельно проведений емоційний аналіз» [11].

Значну увагу дослідчений маркетинголог приділяє ролі винахідливості у професійному мисленні, підкреслюючи, що в умовах нової економіки від фахівця вимагається не просто нестандартне мислення, а безперервна генерація нових ідей, тривалість життя яких може бути лише деякий час. Однак, на його думку, вміння створювати продуктивні гіпотези є однією із основ маркетингового мислення.

Дослідник зазначає також важливість логіки й аналізу маркетингового мислення, зокрема вважає, що «... маркетинговий розум, скоріше за все, передбачає вміння враховувати і пов'язувати між собою масу обставин, тонко відчувати нюанси, не потрапляти у пастку схем, долати «замисленість» погляду, бачити плюси і мінуси в кожному рішенні і в кожній ситуації» [11].

Отже, на підставі проведеного теоретичного аналізу з'ясовано, що до психологічних особливостей професійного мислення фахівця з маркетингу можна віднести такі: аналітичність, стратегічність, інтегративність, системність і креативність. Відмінними ознаками професійного мислення маркетинголога визначено ергономічність, творчу інтуїцію та винахідливість.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Підсумовуючи вищевикладене, можемо зробити наступні висновки:

1. Професійне мислення – це важлива складова професійної майстерності фахівця, яка забезпечує успішне виконання професійних задач, прийняття оригінальних управлінських рішень у певній сфері діяльності, є втіленням професійних компетенцій особистості та умовою її професійного розвитку.

2. Професійне мислення маркетинголога обумовлено особливостями маркетингової діяльності фахівців в умовах нової економіки.

3. Психологічно-важливими якостями фахівців з маркетингу є: креативність, допитливість, розвинена увага, спостережливість, комунікабельність, уміння приймати рішення в нестандартних ситуаціях, розвинута інтуїція тощо.

4. Професійне мислення маркетинголога має багатокомпонентну структуру і включає мотиваційний, змістовний, творчий та рефлексивний компоненти.

5. До психологічних особливостей професійного мислення маркетинголога віднесено: аналітичність, стратегічність, інтегративність, системність, ергономічність, творчу інтуїцію, винахідливість та креативність.



Перспективними надалі вбачаються дослідження, які стосуються вивчення компонентів професійного мислення маркетологів, зокрема креативної складової.

### Список використаних джерел

1. Валиуллина Г. Г. Возрастно-половые особенности развития профессионального мышления студентов : дис. ... на соискание ученой степени канд. психол. наук : 19.00.13 / Гайсаевна Валиуллина Гульнара. – Астрахань, 2007. – 193 с.
2. Викладання маркетингу: Чому і як навчати студентів для роботи в умовах невизначеного підприємницького середовища: Матеріали науково-практичної конференції, м. Київ, 27 березня 2009 року. – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2009. – 138 с.
3. Герцен О. В. Педагогические условия развития профессионального мышления у будущих экономистов в образовательном процессе вуза : дис. ... на соискание ученой степени канд. пед. наук. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Ольга Вячеславовна Герцен. – Белгород. – 2005. – 173 с.
4. Гура Т. Е. Профессиональное мышление как основа самореализации педагога: [Электронный ресурс] / Т. Е. Гура. – Режим доступа : [http://virtkafedra.ucoz.ua/publ/pprporopr/rol\\_psikhologichnoji\\_sluzhbi\\_v\\_ozvitku\\_osobistisno\\_kompetentnisonogo\\_pidkholdu\\_v\\_osviti/professionalnoe\\_myshlenie\\_kak\\_osnova\\_samorealizacii\\_pedagoga/6-1-0-22](http://virtkafedra.ucoz.ua/publ/pprporopr/rol_psikhologichnoji_sluzhbi_v_ozvitku_osobistisno_kompetentnisonogo_pidkholdu_v_osviti/professionalnoe_myshlenie_kak_osnova_samorealizacii_pedagoga/6-1-0-22)
5. Джелілова Л. Р. Психологічні особливості розвитку професійного мислення у майбутніх вчителів початкової школи : дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Лілія Рефіківна Джелілова. – Одеса, 2008. – 236 с.
6. Засекіна Л. В. Особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця іноземної мови : дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Лариса Володимирівна Засекіна. – Луцьк, 2000. – 200 с.
7. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления: дис... на соискание ученой степени доктора психол. наук. 19.00.07. «Педагогическая психология» / Мергалис Мергалимович Кашапов. – Ярославль, 2000. – 444 с.
8. Корнилов Ю.К. Психология практического мышления: Монография / Ю. К. Корнилов. – Ярославль: ДИА-Пресс, 2000. – 205 с.

9. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці: підручник / Я.В. Крушельницька. – К.: КНЕУ, 2003. – 367 с.
10. Маркова А. К. Психологія професіоналізму / А. К. Маркова. – М. : Профиздат, 1996. – 253 с.
11. Репьев А. П. Маркетинговое мышление, или Клиентомания / А. П. Репьев. – М. : Изд-во Эксмо, 2006. – 384 с.
12. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения / З. А. Решетова. – М. : Издательство Московского университета, 1985. – 208 с.
13. Слезкин Р. Тесты для менеджера по маркетингу: [Электронный ресурс] / Р. Слезкин. – Режим доступа : <http://hr-portal.ru/article/testy-dlya-menedzhera-po-marketingu>.
14. Тарасова О. В. Психологічний зміст професійного мислення особистості: [Електронний ресурс] / О. В. Тарасова. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/8\\_DN\\_2011/Psihologia/8\\_82491.doc.htm](http://www.rusnauka.com/8_DN_2011/Psihologia/8_82491.doc.htm).
15. Топузова А. Н. Формирование профессионального мышления у студентов управленческих специальностей в вузе: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Анна Николаевна Топузова. – Магнитогорск, 2004. – 21 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Valiullina G. G. Vozrastno-polovye osobennosti razvitiya professional'nogo myshleniya studentov : dis. ... na soiskanie uchenoj stepeni kand. psihol. nauk : 19.00.13 / Gajsaevna Valiullina Gul'nara. – Astrahan', 2007. – 193 s.
2. Vykladannja marketyngu: Chomu i jak navchaty studentiv dlja roboty v umovah nevyznachenogo pidprijemny'kogo seredovyshha: Materialy naukovy-praktychnoi' konferencii', m. Kyi'v, 27 bereznja 2009 roku. – K. : Navchal'no-metodychnyj centr «Konsorcium iz udoskonalennja menedzhment-osvity v Ukrai'ni», 2009. – 138 s.
3. Gercen O. V. Pedagogicheskie uslovija razvitiya professional'nogo myshlenija u budushhijh jekonomistov v obrazovatel'nom processe vuza : dis. ... na soiskanie uchenoj stepeni kand. ped. nauk. 13.00.08. «Teorija i metodika professional'nogo obrazovanija» / Ol'ga Vjacheslavovna Gercen. – Belgorod. – 2005. – 173 s.
4. Gura T. E. Professional'noe myshlenie kak osnova samorealizacii pedagoga [Elektronnyj resurs] / T. E. Gura. – Rezhim

- dostupa : [http://virtkafedra.ucoz.ua/publ/pprpopopr/rol\\_psikhologichnoji\\_sluzhbi\\_v\\_rozvitku\\_osobistisno\\_kompetentnisonogo\\_pidkходу\\_v\\_osviti/professionalnoe\\_myshlenie\\_kak\\_osnova\\_samorealizacii\\_pedagoga/6-1-0-22](http://virtkafedra.ucoz.ua/publ/pprpopopr/rol_psikhologichnoji_sluzhbi_v_rozvitku_osobistisno_kompetentnisonogo_pidkходу_v_osviti/professionalnoe_myshlenie_kak_osnova_samorealizacii_pedagoga/6-1-0-22).
5. Dzhelilova L. R. Psihologichni osoblyvosti rozvytku profesijnogo myslennja u majbutnih vchyteliv pochatkovoi' shkoly : dys. ... na zdobuttja nauk. stupenja kand. psihol. nauk : spec. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / Lilija Refikovna Dzhelilova. – Odesa, 2008. – 236 s.
  6. Zaszekina L. V. Osoblyvosti formuvannja profesijno-tvorchogo myslennja majbutn'ogo fahivcja inozemnoi' movy : dys. ...kand. psih. nauk: 19.00.07 / Larysa Volodymyrivna Zaszekina. – Luc'k, 2000 . – 200 s.
  7. Kashapov M. M. Psihologija professional'nogo pedagogicheskogo myshlenija: dis... na soiskanie uchenoj stepeni doktora psihol. nauk. 19.00.07. «Pedagogicheskaja psihologija» / Mergaljas Mergalimovich Kashapov. – Jaroslavl', 2000. – 444 s.
  8. Kornilov Ju.K. Psihologija prakticheskogo myshlenija. Monografija / Ju. K. Kornilov. – Jaroslavl': DIA-Press, 2000. – 205 s.
  9. Krushel'nyc'ka Ja. V. Fiziologija i psihologija praci: Pidruchnyk / Ja.V. Krushel'nyc'ka. – K.: KNEU, 2003. – 367 s.
  10. Markova A. K. Psihologija professionalizma / A. K. Markova. M. : Profizdat, 1996. – 253 s.
  11. Rep'ev A. P. Marketingovoe myshlenie, ili Klientomanija / A.P. Rep'ev. – M. : Izd-vo Jeksmo, 2006. – 384 s.
  12. Reshetova Z. A. Psihologicheskie osnovy professional'nogo obuchenija / Z. A. Reshetova. – M. : Izdatel'ctvo Moskovskogo universiteta, 1985. – 208 s.
  13. Slezkin R. Testy dlja menedzhera po marketingu: [Elektronnyj resurs] / R. Slezkin. – Rezhim dostupa : <http://hr-portal.ru/article/testy-dlya-menedzhera-po-marketingu>.
  14. Tarasova O. V. Psihologichnyj zmist profesijnogo myslennja osobystosti: [Elektronnyj resurs] / O. V. Tarasova. – Rezhym dostupu : [http://www.rusnauka.com/8\\_DN\\_2011/Psihologia/8\\_82491.doc.htm](http://www.rusnauka.com/8_DN_2011/Psihologia/8_82491.doc.htm).
  15. Topuzova A. N. Formirovanie professional'nogo myshlenija u studentov upravlencheskih special'nostej v vuze: avtoref. dis. na soiskanie uchenoj stepeni kand. ped. nauk: spec. 13.00.08 «Teorija i metodika professional'nogo obrazovanija» / Anna Nikolaevna Topuzova. – Magnitogorsk, 2004. – 21 s.

**N.M. Kuchynova. Psychological features of marketing specialists' professional thinking.** This article presents investigation of the problem of marketing specialists' professional thinking and considers different approaches to the definition of professional thinking in psychology. On the basis of content analysis this research paper defines professional thinking as an essential component of a specialist's profession skill, which provides successful realization of professional tasks, making of original decisions in a certain area of activity, and which implements a person's competence under conditions of his/her professional growth.

The author reveals the special aspects of marketing activity, as well as a marketing specialist's qualities of psychological significance: creativity, curiosity, vivid imagination, observation, communication skills, ability to make decisions in unusual situations, developed intuition etc.

This article highlights the components of a marketing specialist's professional thinking: motivational (a person's perception of his/her choice of profession, readiness to upgrade his/her level of proficiency and willingness for self-improvement); informative (describes the level of professional skills); reflective (a person's ability to analyze his/her activity); creative (ability to find special and original solutions for professional tasks). The paper reveals the psychological features a marketing specialist's professional thinking: analyticity, strategic importance, integrity, consistency, ergonomic characteristics, creative insight, inventiveness and creativity.

**Key words:** professional thinking, marketing activities, marketing specialist, psychological characteristics of professional thinking, creative thinking.

*Отримано: 11.01.2014 р.*

УДК 159.94:343.9-057.163

*А.Є. Левенець*

## **Базові моделі копінг-поведінки та механізми психологічного захисту працівників Державної кримінально-виконавчої служби**

**А.Є. Левенець.** Базові моделі копінг-поведінки та механізми психологічного захисту працівників Державної кримінально-виконавчої служби. Стаття присвячена аналізу використання в діяльності працівників Державної кримінально-виконавчої служби трьох базових

моделей копінг-поведінки та виразності функціонування механізмів психологічного захисту. Встановлено, що адаптивна модель копіngu проявляється високим рівнем адаптації, самоприйняття, прийняття інших, емоційної комфортності, інтернальності; псевдоадаптивна – середнім рівнем адаптації, прийняття інших, прагнення до домінування та ескапізму; дезадаптивна – середнім рівнем адаптації, прийняття інших, інтернальності та ескапізму, середнім та низьким рівнем самоприйняття, прагнення до домінування та емоційним дискомфортом. Адаптивність реагування на стрес працівників ДКВС негативно пов'язана з використанням чотирьох механізмів психологічного захисту (витіснення, регресія, заміщення та компенсація).

**Ключові слова:** модель копінг-поведінки, механізм психологічного захисту, адаптація, працівники ДКВС, стрес.

**А.Е.Левенец. Базовые модели копинг-поведения и механизмы психологической защиты работников Государственной уголовно-исполнительной службы.** Стаття посвящена анализу использования в деятельности работников Государственной уголовно-исполнительной службы трех базовых моделей копинг-поведения и механизмов психологической защиты. Установлено, что адаптивная модель копинг-поведения проявляется высоким уровнем адаптации, самопринятия, принятия других, эмоциональной комфортности, интернальности; псевдоадаптивная – средним уровнем адаптации, принятия других, стремлением доминировать и эскапизмом; дезадаптивная – средним уровнем адаптации, принятия других, интернальности и эскапизмом, средним и низкими уровнями самопринятия и стремления доминировать и низким уровнем эмоциональной комфортности. Адаптивность реагирования на стрессе работников ДКВС негативно связана с использованием четырех механизмов психологической защиты (вытеснение, регрессия, замещение, компенсация).

**Ключевые слова:** модель копинг-поведения, механизм психологической защиты, адаптация, работник ДКВС, стресс.

**Постановка проблеми.** Діяльність працівників Державної кримінально-виконавчої служби (далі – ДКВС) спрямована на захист суспільства від злочинців й піддається впливу низки стресових факторів (повсякденне спілкування з кримінальним контингентом, загроза бунтів та захоплення заручників, надзвичайна зарегламентованість діяльності та ін.). Тому питання, пов'язані з психологічним подоланням різноманітних життєвих труднощів фахівцями пенітенціарної системи, зокрема в професійній діяльності, заслуговує на підвищену увагу науковців.

В умовах стресу психологічна адаптації людини відбувається, головним чином, за допомогою двох видів механізмів: стрес-подолання (копінг-механізмів) та психологічного захисту. «Копінг» (від англ. «cope» – витримувати, долати) – ефектив-

не вирішення труднощів. Копінг-поведінкою визначають таку адаптивну форму активності, що підтримує рівновагу в проблемній ситуації; спосіб психологічної діяльності та поведінки, що виробляється свідомо та спрямований на подолання стресової ситуації. Психологічний захист – неусвідомлюваний психічний процес, спрямований на відгортання свідомості особистості від негативних переживань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дискусії з проблеми співвідношення копінг-поведінки й психологічних захистів тривають дотепер. Розмежування механізмів захисту й подолання являє собою значні методичні й теоретичні труднощі. Психологічний захист вважається внутріособистісним процесом, а подолання розглядається як взаємодія з навколишнім середовищем. Якщо копінг-поведінку визначають як довільні та свідомі дії, то психологічний захист – неусвідомленим процесом. Деякі автори вважають функціонування цих двох феноменів психологічної адаптації абсолютно незалежним один від одного, але в більшості робіт вони розглядаються як взаємопов'язані.

О.В. Лібин (1993) розглядає психологічні захисти й копінг-поведінку як два різні стилі реагування. Під стилем реагування розуміється параметр індивідуальної поведінки, що характеризує способи взаємодії людини з різними складними ситуаціями, що проявляються або у формі психологічного захисту від неприємних переживань, або у вигляді конструктивної активності особистості, спрямованої на вирішення проблеми. Стил реагування є проміжною ланкою між стресовими подіями, що відбуваються, та їхніми наслідками у вигляді, наприклад, тривожності, психологічного дискомфорту, соматичних розладів, що супроводжують захисну поведінку, або ж характерними для стрес-долаючої поведінки позитивними емоціями від вирішення проблем.

Р. Лазарус і Р. Плучик визначають подолання як усвідомлений варіант несвідомих захистів або усвідомлені поведінкові й інтрапсихічні зусилля з вирішення зовнішньо-внутрішніх конфліктів (Lazarus R.S., 1980; Plutchik R., 1984., 1979). В інших випадках механізми подолання вважаються родовим поняттям стосовно механізмів захисту й містять у собі як несвідомі, так і усвідомлені захисні техніки (Ulich D., 1969, 1982).

На думку Е.С.Романової і Л.Р. Гребенникової (1996), за-слуговують на увагу запропоновані групою Р.Лазаруса параметри класифікації механізмів стрес-подолання та психологічних захистів і диференціації між ними. До них віднесені: 1) тимча-

сова спрямованість (захист, як правило, намагається вирішити ситуацію «тут і зараз», не пов'язуючи цю актуальну ситуацію з майбутніми ситуаціями); 2) інструментальна спрямованість (на оточення або на самого себе, як у випадку захисту); 3) функціонально-цільова значимість (чи має механізм функцію відновлення порушених відносин індивіда з оточенням або ж тільки функцію регуляції актуального емоційного стану, як у випадку захисту); модус подолання (пошук інформації, реальні дії або бездіяльність (захист)) [2].

Інтерес становить точка зору, згідно з якою в загальному континуумі психічної регуляції активності особистості копінг-стратегії відіграють компенсаторну функцію (коли складність задачі перевищує енергетичну силу звичних реакцій), а психологічні захисти становлять останній рівень в системі адаптації – рівень декомпенсації (коли вимоги ситуації сприймаються особистістю як непосильні, тоді подолання можливе тільки у вигляді психологічного захисту) [1].

При цьому існує декілька класифікацій щодо визначення ефективності дії копінг-поведінки та психологічних захистів: примітивні – складні, конструктивні – деструктивні; адаптивні, псевдоадаптивні та дезадаптивні [3] та ін.

Згідно концепції трьох базових моделей копінг-поведінки Н.О. Сироти, адаптивна модель копінг-поведінки спрямована на активне вирішення виникаючих проблем та пошук соціальної підтримки. Псевдоадаптивна модель подолання стресу представлена нестійкою мотивацією вирішення проблеми, застосуванням інфантильної поведінки та активності, що заміщується. Дезадаптивна модель копіngu визначається пасивністю та асоціальною спрямованістю дій в ситуації стресу.

В будь-якому випадку вивчення трьох базових моделей копінг-поведінки та застосування психологічних захистів працівниками пенітенціарної системи дозволить проаналізувати психологічні особливості соціально-психологічної адаптації цих фахівців до професійної діяльності.

**Матеріали та методи.** *Метою роботи* було з'ясування: 1) рівнів виразності компонентів соціально-психологічної адаптації у працівників ДКВС з різними моделями копінг-поведінки; 2) виразності психологічних захистів у працівників ДКВС з різними моделями копінг-поведінки.

*Учасники.* В дослідженні взяли участь 255 працівників кримінально-виконавчої служби 42 установ (персонал виправних колоній, виправних центрів, слідчих ізоляторів). Вибірка дослі-



дження представлена працівниками, що мають високу частоту взаємодії з засудженими (начальники відділень соціально-психологічної служби, оперуповноважені, інспектори відділу нагляду та безпеки).

Досліджувані працівники ДКВС були розподілені на три групи в залежності від показників базової моделі копінг-поведінки, що визначалась за методикою «Стратегії подолання стресових ситуацій (SACS)» С.Хобфолла згідно концепції Н.О. Сироти (1995) [3]: 1-а група – «адаптивна модель копінг-поведінки» (обирають в ситуації стресу асертивні дії, пошук соціальної підтримки і вступ у соціальний контакт) – 104 особи, 2-а група – «псевдоадаптивна модель копінг-поведінки» (обирають в ситуації стресу обережні, маніпулятивні та імпульсивні дії) – 86 осіб, 3-я група – «дезадаптивна модель копінг-поведінки» (обирають в ситуації стресу асоціальні, агресивні та дії уникання) – 65 осіб.

Для діагностики психологічних особливостей працівників ДКВС з різними моделями копінг-поведінки використовувалась: 1) «Методика діагностики соціально-психологічної адаптації» (К. Роджерс, Р. Даймонд), призначена для вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації та пов'язаних з нею рис особистості; 2) опитувальник «Індекс життєвого стилю» (Р. Плучек, Р. Келлерман, Р. Конте) – для вивчення структури захисних механізмів особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Спочатку дослідимо психологічні особливості працівників ДКВС за методикою соціально-психологічної адаптації (табл. 1).

Таблиця 1

**Рівні виразності складових соціально-психологічної адаптації працівників ДКВС з різними моделями копінг-поведінки**

Показник	Рівень виразності	1-а група (%)	2-а група (%)	3-я група (%)	$\Phi^*$ (1, 2)	$\Phi^*$ (1, 3)	$\Phi^*$ (2, 3)
Адаптація	Високий	52,88	36,05	26,15	2,03*	3,18**	1,21
	Середній	40,39	52,32	49,24	0,77	0,85	0,11
	Низький	6,73	11,63	24,61	0,98	3,19**	2,17*
Самосприйняття	Високий	74,04	55,81	27,69	2,32**	5,70***	3,36**
	Середній	18,27	36,05	38,46	2,43**	2,69**	0,38
	Низький	7,69	8,14	33,85	0,11	4,04**	3,76**
Прийняття інших	Високий	52,88	41,86	30,77	1,32	2,74**	1,43
	Середній	42,31	47,68	44,62	0,66	0,18	0,42
	Низький	4,81	10,46	24,61	1,31	3,77**	2,42**

Емоційна ком- фортність	Високий	47,11	48,84	9,30	0,10	5,67***	5,51***
	Середній	35,58	36,04	41,47	0,22	0,85	0,61
	Низький	17,31	15,12	49,23	0,44	4,28**	4,48**
Інтернальність	Високий	68,27	50,00	29,23	2,42**	4,98**	2,58**
	Середній	25,00	41,86	53,85	2,31**	3,75**	1,51
	Низький	6,73	8,14	16,92	0,39	1,96*	1,52
Прагнення до домінування	Високий	19,23	22,09	16,92	0,50	0,28	0,72
	Середній	44,23	55,82	41,54	1,56	0,35	1,74*
	Низький	36,54	22,09	41,54	2,17*	0,58	2,51**
Ескапізм	Високий	11,54	16,28	24,61	0,78	2,05*	1,25
	Середній	58,65	62,79	75,39	0,63	2,10*	1,43
	Низький	29,81	20,93	0	1,35	6,90***	5,37***

\* $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \*\*\* $p \leq 0,001$

Адаптація – це певні взаємовідносини індивіда з його оточенням, пристосування до навколишніх умов, що відбуваються на зразок процесів гомеостатичного зрівноваження. Високий рівень *адаптації* обумовлює швидкість та адекватність реагування на зміни у навколишніх умовах, забезпечує пристосування до складнощів, що виникають під час роботи, в небезпечних умовах. Згідно даних табл. 1, високий рівень адаптації притаманний 52,88% працівників ДКВС з адаптивною моделлю копінг-поведінки, на відміну від фахівців з псевдоадаптивною моделлю – 36,05% (при  $p \leq 0,05$ ) та 26,15% пенітенціаристів з дезадаптивною моделлю (при  $p \leq 0,01$  при порівнянні з 1-ю групою).

Розвинені адаптивні навички є також запорукою психологічної стійкості працівника пенітенціарної системи, адже його професійна діяльність пов'язана з дією численних стрес-факторів. Окрім цього, адаптивні здібності допомагають працівнику ДКВС встановлювати конструктивні відносини з колегами по роботі, сприяють встановленню та підтримці нових контактів. Складнощі в пристосуванні до незнайомих умов, об'єктивності та швидкості оцінювання нової для себе ситуації, тобто низький рівень адаптації діагностовано лише у 6,73% пенітенціаристів з адаптивною моделлю копіngu на протигагу 24,61% фахівців з дезадаптивною моделлю (при  $p \leq 0,01$ ). У фахівців з псевдоадаптивною моделлю – 11,63% (при  $p \leq 0,05$ , в порівнянні з 3-ю групою).

Самосприйняття є одним із провідних елементів соціально-психологічної адаптації особистості. Прийняття людиною самої себе як повноцінної особи означає її психологічну зрілість та здатність адекватно оцінювати себе. Така позиція допомагає

людині саморозвиватися, ефективно функціонувати у сфері між-особистісних відносин, та в цілому почувати себе гармонійною особистістю. Самосприйняття допомагає людині виділяти в собі певні недоліки з метою їх корекції або усунення.

Навпроти, неприйняття себе може провокувати виникнення у людини постійного почуття незадоволення собою (низька самооцінка), психічне та емоційне напруження, бути причиною внутрішньоособистісних та міжособистісних конфліктів. Проблеми в самосприйнятті можуть відбитися на якості виконання людиною своїх професійних обов'язків.

Було встановлено, що фахівцям з адаптивною моделлю копінг-поведінки притаманний найвищий рівень самосприйняття – 74,04% (на противагу 55,81% працівників з псевдоадаптивною моделлю, при  $p \leq 0,01$  та на відміну від 27,69% пенітенціаристів з дезадаптивною моделлю, при  $p \leq 0,001$ ). Також виявлені достовірні розходження за низьким рівнем самосприйняття між групами досліджуваних: у фахівців з адаптивною та псевдоадаптивною моделлю копінг-поведінки (відповідно 7,69% та 8,14%) на відмінну 33,85% працівників з дезадаптивною моделлю (при  $p \leq 0,01$ ).

Наступним компонентом соціально-психологічної адаптації є здатність особистості приймати інших людей. Прийняття іншого припускає розуміння внутрішнього світу іншої людини, її поведінки, принципів, цінностей, життєвих орієнтацій. В даному процесі задіяні такі механізми сприйняття: ідентифікація, рефлексія, емпатія. Прийняти іншу людину означає розуміти її слабкості, недоліки, життєву позицію. Приймати інших – це робота над своєю особистістю, над своїм внутрішнім світом та переконаннями. Здатність приймати інших пов'язана з умінням особистості встановлювати та підтримувати соціальні контакти, мати переважно рівні відносини в робочій групі, з колегами, керівництвом, підлеглими. Встановлено, що 52,88% фахівцям з адаптивною моделлю копінг-поведінки притаманний високий рівень прийняття інших на противагу 30,77% робітників з дезадаптивною моделлю (результати достовірні на рівні  $p \leq 0,01$ ) та 41,86% працівників з псевдоадаптивною моделлю копіngu. Також виявлено, що низький рівень прийняття інших притаманний лише 4,81% фахівців з адаптивною моделлю копіngu на противагу 24,61% робітників з дезадаптивною моделлю, при  $p \leq 0,01$ , а також 10,46% пенітенціаристів з псевдоадаптивною моделлю копінг-поведінки, на відміну від 3-ї групи, при  $p \leq 0,01$ .

Наступна низка достовірних розходжень була виявлена стосовно показника *емоційна комфортність*. Емоційна комфорт-

ність має суттєвий вплив на поведінку працівника в стресовій ситуації, оскільки дозволяє більш-менш впевнено відчувати себе навіть у складних, ризиконебезпечних ситуаціях. Емоційна комфортність визначає відносно рівний фон настрою фахівця, врівноваженість, психологічну стійкість та сприяє підвищенню рівня його стресостійкості. З'ясовано, що тільки 9,30% пенітенціаристів з дезадаптивною копінг-поведінкою схильні демонструвати високий рівень зазначеного показника, порівняно з 47,11% з адаптивною моделлю (при  $p \leq 0,001$ ) та 48,84% з дезадаптивною моделлю (при  $p \leq 0,001$ ). Емоційна некомфортність притаманна значно більшій кількості фахівців з дезадаптивним типом копінг-поведінки (49,23%), порівняно з 17,31% робітників з адаптивною моделлю копіngu та 15,12% працівників з псевдоадаптивною моделлю. В обох випадках результати достовірні на рівні  $p \leq 0,01$ .

Наступним компонентом соціально-психологічної адаптації виступає рівень інтернальності особистості. *Інтернальність* особистості відображає здатність людини брати на себе відповідальність за свої вчинки, поведінку, скоєні дії, прийняті рішення. Окрім цього, рівень інтернальності може свідчити про здатність фахівця до самоконтролю, регуляції своєї поведінки, у встановленні та підтримці міжособистісних відносин. Ця характеристика визначає рівень стресостійкості фахівця, особливості його поведінки в складних небезпечних ситуаціях. Інтернальність сприяє успішному подоланню стресу. З'ясовано, що найвищий рівень інтернальності зафіксовано у більшості працівників ДКВС з адаптивною моделлю стрес-долаючої поведінки (68,27%). Наступну сходинку займають фахівці, яким властива псевдоадаптивна копінг-поведінка (50,00%). Найменша кількість робітників з високим рівнем інтернальності відмічена в 3-ій групі з дезадаптивною копінг-поведінкою (29,23%). Результати достовірні на рівні  $p \leq 0,01$ . Логічним продовженням даної низки розходжень є найвищий показник низького рівня інтернальності у фахівців з дезадаптивною моделлю стрес-долаючої поведінки – 16,92% на противагу 6,73% працівників з адаптивною моделлю (при  $p \leq 0,05$ ).

Відомо, що контроль над усім, що відбувається в житті, спрямовує людину, зобов'язує її чітко розуміти всі наслідки її дій. Інтернал знає про сильні й слабкі сторони своєї особистості, що є запорукою досягнення успіху й в професійній діяльності. Знання про свої переваги й недоліки фахівці ДКВС можуть уміло використати при вирішенні службових та життєвих труднощів та т. ін.

За шкалою *прагнення до домінування* встановлено, що високий рівень прагнення до домінування майже не притаманний фахівцям ДКВС з будь-якої групи (див. табл. 1). Оскільки діяльність фахівців пенітенціарної системи надзвичайно зарегламентована, вважаємо, що отримані показники є відображенням специфіки професійної діяльності пенітенціаристів. Середній рівень цього явища діагностовано у майже половини фахівців з псевдоадаптивною моделлю – 55,82% порівняно з 41,54% із дезадаптивною (при  $p \leq 0,05$ ). Низький рівень переважно виявлено серед фахівців з адаптивною моделлю (36,54%) та дезадаптивною моделлю (41,54%), на противагу 22,09% робітників з псевдоадаптивною моделлю копінг-поведінки. Відмінності значущі на рівні  $p \leq 0,05$  та при  $p \leq 0,01$ .

Останній компонент соціально-психологічної адаптації – *ескапізм*, який характеризує уникнення або відхід особистості від проблем. Цю складову можна порівняти з механізмом психологічного захисту особистості. Головною різницею між ними буде лише те, що явище ескапізму є більш усвідомленим та контрольованим особистістю.

Було встановлено, що достовірно більша кількість фахівців з дезадаптивною моделлю копіngu, порівняно зі своїми колегами, що обирають адаптивну поведінку в стресовій ситуації, схильна демонструвати високий рівень ескапізму (24,61% на противагу 11,54%, при  $p \leq 0,05$ ). Середній рівень цього явища відмічається майже у 58,65% фахівців з 1-ї групи, 62,79% з 2-ї групи та 75,39% з 3-ї групи. Результати є значущими на рівні  $p \leq 0,05$  при порівнянні 1 та 3 груп. Низький же рівень ескапізму зовсім не діагностується у пенітенціаристів з дезадаптивною моделлю копінг-поведінки, тобто в 3-й групі відсутні працівники, що не схильні уникати вирішення складних проблем. Майже 30% фахівців з адаптивною моделлю притаманний низький рівень уникання проблем та 20,93% працівників з псевдоадаптивною моделлю на противагу 0% 3-ї групи. Відмінності достовірні на рівні при  $p \leq 0,001$ .

Отже, отримані результати дозволяють зробити висновок про те, що в цілому найвищий рівень соціально-психологічної адаптації відмічається в групі працівників Державної кримінально-виконавчої служби, для яких характерним є адаптивна модель поведінки у відповідь на дію стрес-чинників.

Наступним кроком було з'ясування представленості захисних механізмів в структурі особистості працівників ДКВС з різною моделлю стрес-долаючої поведінки. Дані представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

**Виразність механізмів психологічного захисту працівників  
ДКВС з різними моделями копінг-поведінки**

№	Захисні механізми	1гр. (M±σ)	2гр. (M±σ)	3гр. (M±σ)	t (1, 2)	t (1, 3)	t (2, 3)
1.	Витіснення	2,79±1,31	4,46±2,02	4,18±1,83	2,57*	2,22*	0,35
2.	Регресія	4,43±2,98	5,54±1,85	7,73±3,38	1,15	2,59*	2,04*
3.	Заміщення	1,57±1,91	3,38±1,71	4,09±1,92	2,60*	3,26**	0,95
4.	Заперечення	5,64±1,73	5,15±1,67	5,27±3,13	0,74	0,37	0,11
5.	Проекція	8,79±3,40	9,15±2,54	8,27±2,97	0,31	0,39	0,78
6.	Компенсація	4,07±2,49	5,15±1,51	6,10±1,69	1,34	2,03*	0,93
7.	Гіперкомпенсація	3,64±2,30	3,62±2,02	3,45±0,82	0,03	0,25	0,24
8.	Раціоналізація	6,57±2,59	6,00±1,96	6,64±2,25	0,64	0,06	0,74

\*p≤0,05; \*\*p≤0,01

Згідно даних табл. 2, перша низка достовірних відмінностей спостерігається у виразності механізму захисту «*витіснення*» за показниками трьох досліджуваних груп. Найменший показник виразності захисного механізму «*витіснення*» було зафіксовано в групі фахівців з адаптивною моделлю копінг-поведінки, на відміну від працівників з псевдоадаптивною та дезадаптивними моделями поведінки в складних стресових ситуаціях ( $t = 2,57$  та відповідно  $t = 2,22$ , в обох випадках  $p \leq 0,05$ ). Отже, досліджувані 2-ї та 3-ї груп частіше, ніж колеги з адаптивною моделлю стрес-подолання, схильні до активного недопущення в сферу свідомого або усунення з неї болісних, суперечливих почуттів та спогадів, неприємних бажань та думок про виконання важких професійних завдань, що супроводжувались великою кількістю стрес-факторів та стали чинником виникнення в особистості негативних психічних станів. Можна припустити, що ці фахівці використовують такий захисний механізм при виникненні професійно-складних психотравмуючих ситуацій.

Витіснення вважається не тільки найефективнішим, а й найнебезпечнішим механізмом психологічного захисту. Відокремлення від Я, яке настає внаслідок ізоляції свідомості від усього перебігу інстинктивного та афективного життя, може повністю зруйнувати цілісність особистості. Слід зазначити, що складна життєва, професійна ситуація таким чином не вирішується, а подавлені емоції, імпульси та переживання проявляються (знаходять вихід) шляхом утворення невротичних симптомів.

Наступні достовірні відмінності зафіксовані у прояві захисного механізму «регресія». Регресія є формою психологічного захисту, що полягає у поверненні до інфантильних щаблів психічного розвитку та примітивних форм мислення, поведінки, в актуалізації колись успішних способів реагування в ситуаціях конфлікту, стресу, тривоги. Так найменший показник регресії виявлений у фахівців з адаптивною моделлю копінг-поведінки, середній – у працівників з псевдоадаптивною моделлю ( $t = 2,59, p \leq 0,05$ ). Найвищий показник використання механізму «регресія» зафіксований у робітників з дезадаптивною моделлю стрес-долання та ( $t = 2,04, p \leq 0,05$ ).

Наступний досліджений механізм психологічного захисту – «заміщення». Встановлено, що найменший показник використання психологічного захисту заміщення виявлено у фахівців з адаптивною моделлю копіngu, середній рівень – серед працівників з псевдоадаптивною моделлю поведінки в стресових ситуаціях, на відміну від 1-ї групи ( $t = 2,60, p \leq 0,01$ ). Найвищий рівень зафіксований серед працівників ДКВС з дезадаптивною моделлю копінг-поведінки, на відміну від 1-ї групи ( $t = 3,26, p \leq 0,05$ ). Отже, можна відмітити, що фахівці з дезадаптивною моделлю поведінки схильні переадресувати, як правило, негативні емоційні прояви на об'єкти, що є менш безпечними, ніж ті, що були джерелом виникнення зазначених емоцій. Отже, фахівці цієї групи можуть знімати емоційну напругу, але такий спосіб поведінки заважає реалізації поставленої мети та вирішенню конфліктних ситуацій. Найважливішим на цьому етапі для особистості є зняття внутрішньої напруги.

За показниками виразності механізмів психологічного захисту, таких як «заперечення», «проекція», «гіперкомпенсація» та «раціоналізація» достовірних відмінностей в трьох досліджуваних групах не було встановлено. Окремо хотілося б відзначити вищий середнього в усіх трьох групах показник за шкалою «проекція». Можна припустити, що оскільки досліджені працівники кримінально-виконавчої служби майже щодня спілкуються з представниками асоціального, кримінального середовища, то приписування власних неприйнятних свідомістю думок та відчуттів Іншому (провідному об'єкту професійної уваги та діяльності) має логічну, раціональну підставу.

Наступні достовірні розходження було відмічено у виразності показників захисного механізму «компенсація». Цей захисний механізм є найменш виразним в 1-й групі досліджуваних. Середній рівень зафіксований серед працівників з псевдоадаптивною моделлю копінг-поведінки. Найбільш виразна дія пси-



хологічного захисту «компенсація» виявлена серед працівників з дезадаптивною моделлю стрес-долаання ( $t = 2,03, p \leq 0,05$ ). Найчастіше така поведінка спостерігається при необхідності уникнення складної ситуації, що може викликати фрустрацію або для підвищення рівня власної самодостатності. Дія цього захисного механізму проявляється в спробах працівників знайти рівноцінну заміну реального чи уявного особистісного недоліку, «дефекту» іншою якістю, найчастіше за допомогою фантазування чи привласнення собі властивостей, якостей, гідності, цінностей, поведінкових характеристик іншої особистості. Часто це відбувається при необхідності уникнення конфлікту з цією особистістю, для підвищення почуття гідності, в якості захисту від комплексу неповноцінності. При цьому привласнені цінності, настанови та думки приймаються без критичного аналізу, й тому не стають частиною самої особистості.

Отже, на основі з отриманих даних можна сказати, що вони широко використовуються працівниками ДКВС. Водночас встановлена закономірність, згідно з якою найменш схильні до застосування захисних механізмів працівники з адаптивною моделлю копінг-поведінки, найбільш – псевдоадаптивною та дезадаптивною моделями стрес-долаючої поведінки. Виявлена закономірність діє лише для чотирьох захисних механізмів, стосовно інших – говорити про наявність певної закономірності не можна.

**Висновки. 1.** З'ясовано, що в цілому найвищий рівень соціально-психологічної адаптації відмічається в групі працівників ДКВС, для яких характерною є адаптивна модель стрес-долаючої поведінки, середній рівень – з псевдоадаптивною моделлю та незначний – з дезадаптивною моделлю поведінки у відповідь на дію стрес-факторів.

2. Встановлена закономірність, згідно з якою найменш схильні до застосування чотирьох механізмів психологічного захисту, зокрема витіснення, регресія, заміщення та компенсація – працівники ДКВС з адаптивною моделлю копінг-поведінки, помірно – з псевдоадаптивною моделлю, та найбільш – з дезадаптивною моделлю реагування в стресових ситуаціях.

#### Список використаних джерел

1. Набиуллина Р.Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом : учебно-методическое пособие / Р.Р. Набиуллина, И.В. Тухтарова. – Казань : КГМА, 2003. – 98 с.
2. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. – Мытищи: Талант , 1996. – 144 с.

3. Сирота Н.А. Копинг–поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 1994. – № 1. – С. 63-74.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Nabiullina R.R. Mehanizmy psihologicheskoy zashhity i sovlodaniya so stressom : uchebno-metodicheskoe posobie / R.R. Nabiullina, I.V. Tuhtarova. – Kazan' : KGMA, 2003. – 98 s.
2. Romanova E.S. Mehanizmy psihologicheskoy zashhity / E.S. Romanova, L.R. Grebennikov. – Mytishhi: Talant , 1996. – 144 s.
3. Sirota Н.А. Koping–поведение i psihoprofilaktika psihosotsial'nyh rasstrojstv u podrostkov / Н.А. Sirota, V.M. Jaltonskij // Obozrenie psihiatrii i medicinskoj psihologii. – 1994. – № 1. – S. 63-74.

**A.Y. Levenets. Basic models of coping behaviour and mechanisms of psychological protection of employees of the State penal service.** In this article the ratio of the two mechanisms of mental regulation of human behaviour of stress situations is examined: overcoming and psychological protections. Overcoming is defined as the deliberate course of unconscious psychological protection or conscious behavioural efforts to address externally-internal conflicts. The article is devoted to the analysis of the representation of the employees of the State penal service of three basic models of coping behaviour (adaptive, pseudonegative and desadaptive) and expressiveness of the functioning of the mechanisms of psychological protection for clarification features of socio-psychological adaptation of these specialists. The study revealed that specialists with an adaptive model of stress behaviour are inherent with high level of adaptation, self-acceptance, the acceptance of others, emotional comfort, internality. The employees with pseudonegative model of coping behaviour are defined with average level of adaptation, acceptance of others, the desire to dominate and escapism (propensity to avoid solving problems). Specialists with non-adaptable model response to stress are characterized by a medium level of adaptation, acceptance of others, internality and escapism, medium and low level of self-acceptance, the desire to dominate, emotional discomfort.

The rule was established according to which, the least likely to use four psychological defense mechanisms, such as exclusion, regression, substitution and compensation of employees of the State penal service with adaptive model of coping behaviour, moderately with pseudonegative model and the most-desadaptation model response in stressful situations.

**Key words:** coping strategies, mechanisms of psychological protection, adaptation, the employees of the State penal service, stress.

*Отримано: 23.01.2014 р.*

## **Громадянськість як результат громадянського розвитку особистості: психологічний дискурс**

**О.М. Лукашевич.** Громадянськість як результат громадянського розвитку особистості: психологічний дискурс. У статті проаналізовано сучасні психологічні підходи до розуміння громадянськості в контексті громадянського розвитку особистості. Досліджено, що особливістю українського психологічного дискурсу розуміння громадянськості є поєднання психологічних поглядів на це поняття з психолого-педагогічними. При цьому останні, в певній мірі, роблять психологічне розуміння громадянськості дещо розмитим і невизначеним. Зроблено висновок, що громадянський розвиток є складним процесом якісних соціально-психологічних та особистісних змін, результатом і критерієм якого є утворення інтегральної психологічної якості особистості – громадянськості.

**Ключові слова:** психологічний дискурс, особистість, громадянський розвиток, громадянськість, громадянська самосвідомість.

**О. Н. Лукашевич.** Гражданственность как результат гражданского развития личности: психологический дискурс. В статье проанализированы современные психологические подходы к пониманию гражданской ответственности в контексте гражданского развития личности. Исследовано, что особенностью украинского психологического дискурса понимания гражданской ответственности является сочетание психологических взглядов на это понятие с психолого-педагогическими. При этом последние, в определенной мере, делают психологическое понимание гражданской ответственности несколько размытым и неопределенным. Сделан вывод, что гражданское развитие является сложным процессом качественных социально – психологических и личностных изменений, результатом и критерием которого является образование интегрального психологического качества личности – гражданской ответственности.

**Ключевые слова:** психологический дискурс, личность, гражданское развитие, гражданственность, гражданское самосознание.

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах громадянськість виступає синтезом якостей особистості, що включає в себе цілий комплекс ідейно-політичних і моральних якостей. Громадянськість є інтегральною якістю особистості й сукупністю особистісних знань громадянина, його переконань, намірів і дій у згоді й на благо суспільства, що характеризує загальний рівень громадянського розвитку особистості.

Дослідженню громадянськості останнім часом приділяють багато уваги, що пов'язано, по-перше, з інтенсивними суспільними процесами в нашій країні, по-друге, неузгодженістю наукових розуміннь щодо психологічної сутності цього феномена, по-третє, потребою у вивченні соціальних, психологічних та вікових особливостей процесу, який визначається нами як громадянський розвиток особистості і відображає рівень сформованості громадянськості особистості.

**Останні дослідження і публікації.** Проблематику розвитку громадянськості через призму процесу політичної соціалізації досліджували Г. Тард, Т. Парсонс, Д. Істон. Питання щодо формування «демократичної особистості» досліджувалось в роботах П. Сіндемана, А. Нікельса, Х. Маклоскі. За радянських часів здобули популярність роботи С. Іконнікової, І. Ільїнського, А. Козлова, В. Чупрова та ін., які використали близькі поняття «політична культура», «політичне формування особистості», «класове виховання». Нещодавно вийшли роботи Ю. Вишневецького, А. Козлова, В. Костюкевича, В. Шапко, присвячені дії соціальних ризиків, екстремальних станів, етнічного дискомфорту щодо формування особистості та її соціалізації.

Здобутки сучасної російської психології у дослідженні громадянськості особистості пов'язані з розробкою таких проблем: ненасильства і толерантності (А. Гусейнов, В. Пономаренко, Ю. Орлов); розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, А. Реан та ін.); становлення особистості, досягнення певного рівня адаптивності та самоактуалізації, аж до досягнення акме громадянськості (К. Абульханова О. Бодальов, О. Деркач, Н. Кузьміна та ін.); механізмів формування громадянськості та патріотизму в контексті закономірностей розвитку особистості (А. Козлов, Г. Дилигенський); психологічного аналізу громадянськості як психічного утворення особистості (О. Князев) тощо.

Основу вітчизняних психологічних досліджень зазначеної проблематики складали: спадщина філософів і мислителів Г. Ващенко, Г. Сковороди, Т. Шевченка, І. Франка, В. Сухомлинського, праці психологів Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, сучасних українських науковців І. Беха, М. Боришевського, О. Киричука, С. Максименка, М. Пірен, О. Сухомлинської, В. Семиченко, В. Татенка, Т. Титаренко, Н. Хазратової. Ключовим методологічним підходом у визначенні громадянськості, на думку вчених, повинен стати психологічний підхід.

**Метою** нашого дослідження є з'ясування рівня дослідженості понять «громадянськість» і «громадянський розвиток» в су-

часній психологічній науці, визначенні їх психологічної сутності та взаємозв'язків.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасному науковому просторі сформувались різні погляди щодо розуміння психологічної сутності громадянськості особистості. Це пов'язано як з особливостями самих психологічних шкіл, так і зі специфікою тих політичних, ідеологічних і соціальних процесів, які відбувалися та відбуваються в різних країнах.

Для виявлення підходу російських науковців до суті громадянськості існує визначення, яке дав цьому поняттю ще В. Даль. У «Тлумачному словнику великоруської мови» «громадянськість» розглядалась як «стан цивільної громади; поняття і ступінь освіти, необхідні для створення громадянського суспільства» [5].

Г. Ломакіна відмічала, що у розумінні поняття громадянськості російські та західні науковці мають різні точки зору. Так, у західному контексті воно трактувалось як «освічений патріотизм», тобто пріоритет віддавався знанням юридичних, політичних, моральних норм і їх застосуванню. Наприклад, Е. Гідденс визначив громадянськість як «сукупність правил і ресурсів, що сприяють виробництву та відтворенню соціальних інститутів, «зафіксованих» у часі і просторі» [3, с. 68]. Американський дослідник Дж. Зевін, розмірковуючи про зв'язок патріотизму і критичного мислення, дійшов висновку, що громадянськість – це здатність людини критично оцінювати як ситуацію в суспільстві, так і рішення уряду. Такий підхід передбачав можливість для особи робити свій вибір, заснований на знанні, освіченості, освіті [4]. В свою чергу, Ю. Нікіфоров та А. Скаліна в роботі «Про поняття громадянськості» акцент робили на духовно-моральні об'єднуючі засади, вважаючи одним із головних проявів громадянськості внутрішню готовність людини служити вищим цілям, бути джерелом і рушійною силою морального вдосконалення суспільства [9, с. 249].

На думку російських науковців, громадянськість не має глибоких зв'язків із соціальним статусом, розумовим розвитком, рольовими позиціями особистості або прихильністю людини до тієї або іншої ідеології. В той же час, доцільно розглядати цей феномен через співвідношення з особливостями розвитку свідомості особистості в процесі розвитку діяльних сил, у співвідношенні з ціннісним аспектом соціального буття [7].

Громадянськість, за О. Князевим, – це внутрішня, обумовлена інстинктивною складовою, спрямованість особистості на

інтереси держави і суспільства, а також система стосунків, що відповідає цій спрямованості, поведінки і діяльності особи в умовах держави. Йдеться про таку якість свідомості, ставлення та діяльності, яка акумулює в собі здатність людини виходити за межі безумовно необхідного, що диктується наявною ситуацією і найближчими потребами буття. Громадянськість припускає емоційне ставлення і побудову життя відповідно до уявлень щодо призначення людини в суспільстві та державі, відповідно до сформованої системи стосунків до себе, інших людей, суспільства, держави тощо. Таке осмислення громадянськості, на думку автора, якнайповніше відображає умови життя людини як громадянина, орієнтує на виявлення ціннісно-сміслової регуляції поведінки, особливостей особистісного, громадянського та професійного розвитку. Названі складові громадянськості передбачають та обумовлюють громадянський розвиток особистості, здійснюваний під впливом процесу неорганізованої і організованої дії на індивіда як члена суспільства, в інтересах формування у нього актуальних щодо адаптації в умовах цього громадянського суспільства і держави якостей [Там само].

Суттєвим внеском у дослідження громадянськості особистості були роботи фундаторів акмеології (Б. Ананьев, О. Бодальов, Н. Кузьміна), які ввели поняття «акме» громадянськості, трактуючи його як досягнення вершини громадянської зрілості особистості, що сформувалася в результаті стихійного і цілеспрямованого розвитку. За авторами, це актуальний набір якостей особистості, система і програма стосунків (із державою, громадянським суспільством, додержання громадянських прав і обов'язків, ставлення до себе як громадянина), що сприяє успішній соціальній і професійній самоактуалізації. Сучасні психолого-педагогічні дослідження (Н. Коваль, С. Калініна, Л. Міловідова та ін.) визначали вікові етапи громадянського становлення особистості на шляху до «акме», вважаючи старший шкільний і студентський вік (вік професійного самовизначення і становлення особистості в професії) найбільш важливим етапом становлення громадянськості. В той же час, на думку вчених, психічні утворення особистості, що складаються в громадянськість як властивість, практично не досліджені. Крім того, відсутні роботи, які б пов'язували громадянськість з процесом її розвитку, який визначається нами як громадянський розвиток.

Досягнення «акме» громадянськості, за концепцією акмеології – це процес і результат формування особистості (у широкому сенсі), що несе в собі громадські (громадянські) цінності,

але не абсолютизовані, не доведені до абсурду державною системою, а співвіднесені з інтересами особистості, загальнолюдськими цінностями, де під громадянськими цінностями розуміються ідеї, погляди, концепції, досвід, що сприяють формуванню громадянської позиції, забезпечують успішну адаптацію і самоактуалізацію особистості в умовах громадянського суспільства та держави. Ціннісне відношення особистості до держави, країни проживання та її громадян визначається системою субординаційних взаємообумовлених характеристик: когнітивною, емоційною, мотиваційною і поведінковою або діяльнісною [9].

Як бачимо, вчені розглядали «акме» громадянськості як систему, що сформувалася в результаті цілеспрямованого розвитку особистості. Тож наше припущення, що громадянськість є результатом громадянського розвитку особистості має підкріплення у ґрунтовних психологічних дослідженнях.

Ученими досліджено вплив громадянськості на професійну складову структури особистості. Спираючись на розроблений в акмеології підхід (Є. Богданов), структуру системи регуляції професіоналізму громадянськістю можна представити наступними базисними компонентами: мотиваційним (позитивне відношення до країни проживання і прагнення до досягнення успіхів в професії на благо суспільству і державі); когнітивним (знання про професійну етику і державні професійні стандарти); гностичним (здатність до рефлексії власної професійної і громадянської позиції); регулятивним (сформоване почуття професійного і громадянського обов'язку); емоційно-вольовим (здатність до морального співпереживання іншим людям, емоційного співвідношення з позицією громадян своєї країни); оцінним (здатність ставитися до себе й оцінювати себе як громадянина, члена громадянського суспільства).

Тож з актуальним професійним становленням особистості нині в суспільстві все виразніше формується позиція, що припускає необхідність громадянського становлення і розвитку. На нашу думку, акмеологічні дослідження найближче підійшли до розуміння поняття «громадянського розвитку особистості» як у визначенні вікових особливостей цього процесу в дорослому віці, так і щодо досягнення громадянської зрілості, або «акме» громадянськості.

Психологічний дискурс дослідження громадянськості в сучасному українському суспільстві утворюється роботами вчених: О. Киричука (дослідження громадянського самовизначення особистості); М. Боришевського (психологічні закономірності



розвитку громадянської спрямованості особистості); В. Роменця, В. Татенка, Т. Титаренко (психологічні механізми людського вчинку), Л. Снігур (дослідження способів проектування громадянськості та керування процесом її становлення) тощо.

Як показує аналіз визначення поняття «громадянськість», у вітчизняній науці існують різні підходи, які принципово відрізняються своїми концептуальними положеннями: у першому, найбільш поширеному, значенні в це поняття включалося трактування, яке охоплювало правові, політичні, моральні, трудові аспекти громадянськості. Основними елементами громадянськості визначалась моральна та правова культура, а проявами – почуття власної гідності, внутрішньої свободи особистості, дисциплінованості, повага та довіра до інших громадян і до державної влади, гармонійне поєднання патріотичних, національних та інтернаціональних почуттів.

У другому підході громадянськість як інтегральна якість розглядалась у більш вузькому значенні, але трактувалась як формування громадянських якостей спільноти, проявів громадянськості та відповідних вчинків відносно ідеї державності. Цей напрям розроблявся в межах: соціальної психології (громадянськість – як певна позиція особистості, різновид базової соціальної установки відносно своєї держави, народу); політичної психології (громадянськість – як свідоме активне включення у процеси політичної життєдіяльності суспільства); етнопсихології (досліджувалася проблема національного відродження українства, ефективного використання ментальних передумов і типових психологічних властивостей українців для мобілізації державо- і суспільно-творчих процесів) тощо.

У третьому значенні прослідковувався підхід до громадянськості як інтегральної особистісної якості, риси індивіда. З психологічної точки зору громадянськість трактувалась як психологічний феномен, сукупність духовно-моральних якостей особистості (М. Боришевський); одна з соціально-психологічних рис особистості, що проявляється в її свідомому, відповідальному ставленні до Батьківщини, народу, суспільного життя, сучасником і діячем якого вона є (Ю. Завалевський); психологічне утворення, інтегративна психологічна якість, що підвищує саморегуляцію особистості, знаходить свій вияв у процесах самовдосконалення (Л. Снігур).

Як психологічне поняття, на думку вчених, громадянськість має певний, тільки їй притаманний зміст. Внаслідок цього О. Киричук визначав її як життєву активність, гуманістичну

спрямованість особистості, яка в процесі своєї життєдіяльності керується загальнолюдськими (честь, совість, людська гідність, соціальна справедливість) і культурно-національними (працелюбність, доброзичливість, волелюбність, суверенність, соборність) цінностями [6].

Суттєве значення щодо психологічного аналізу проблеми формування і розвитку громадянськості особистості мала концепція особистості Г. Костюка, згідно з якою індивід стає суспільною істотою, особистістю в міру того, як у нього формуються свідомість і самосвідомість, утворюється система психічних властивостей, здатність брати участь у житті суспільства, виконувати соціальні функції. Об'єктивна соціальна сутність особистості завжди реалізується суб'єктивними психічними засобами. Одночасно соціально зумовлене психічне в людини визначає її соціальні відносини з іншими людьми.

За М. Боришевським, розвиток громадянськості залежить від соціально-психологічних очікувань, образу «Я», рівня домагань, самооцінки – структурних компонентів самосвідомості. Група науковців, чії дослідження торкались складного процесу розвитку громадянської свідомості та самосвідомості (М. Алексеєва, В. Антоненко, В. Васютинський, Т. Яблонська та ін.), з'ясували шляхи й умови розвитку цих складних психологічних феноменів [10].

На думку вчених, громадянськість, як інтегративна якість в структурі спрямованості особистості формується під впливом зовнішніх (соціокультурних) і внутрішніх (психічних) чинників, проявляється в когнітивній, ціннісно-мотиваційній і поведінковій сферах особистості. Її основними структурно-семантичними характеристиками є відповідальність, патріотизм, громадянська позиція, громадянський обов'язок, громадянська самосвідомість, які утворюють систему ціннісних орієнтацій особистості і є критеріями визначення рівнів розвитку громадянськості (Л. Дашидондокова).

І. Бех серед найважливіших громадянських якостей виділяв такі: «громадянська свідомість, почуття громадянської гідності, почуття громадянської відповідальності та обов'язку, громадянська мужність, прихильність до державних інтересів, суспільна ініціативність, громадянська дисциплінованість, національна гідність, готовність захищати Батьківщину, піклування про державну мову, про природу, правосвідомість, громадянська активність, вірність, політична воля, прихильність до загальнолюдських цінностей, повага до національних традицій, державний оптимізм» [1, с.3-6].

Результатом процесу формування громадянськості є набуття особистістю громадянської позиції, заснованої на високих ідеях і почуттях соціальної відповідальності, економічної, правової, моральної, національної гідності, готовності особистості до діяльності, яка відповідає вимогам суспільства.

В той же час наші дослідження виявили, що психологічні аспекти вивчення громадянськості українськими науковцями часто тісно переплітаються з педагогічними. Так, в роботах І. Бега, Л. Виготського, О. Запорожця, М. Боришевського, О. Сухомлинської, К. Чорної та ін. визначені підходи до формування громадянських поглядів і переконань особистості, її цілісного світогляду, загальнопсихологічних і вікових закономірностей розвитку, суспільно-значимих якостей особистості. Причому, у пояснення психологічних закономірностей громадянськості вчені, скоріше, вкладали педагогічний контекст.

Сучасні педагоги (П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарева, Л. Крицька) дійшли висновку, що у глобальному плані громадянськість включає в себе три складові: знання (раціонально-понятійний компонент), переживання (емоційний компонент), вчинки (діяльнісно-поведінковий аспект). Громадянськість тлумачиться науковцями як результат виховного процесу, який реалізується на трьох рівнях: загальнодержавний – громадянськість виражається у конкретній орієнтації зовнішньої і внутрішньої політики конкретної держави; соціально-груповий рівень – громадянськість формується у певних соціальних групах, які відповідно до свого місця і ролі в суспільстві вибудовують стосунки із державою; особистісний рівень – на якому громадянськість виражається у психологічних проявах особистості, її ціннісних орієнтаціях тощо [2]. На нашу думку, педагогічного підходу недостатньо для пояснення такого складного феномена й виникає необхідність у поглибленні його психологічного змісту. Крім того, громадянськість утворюється не лише під впливом громадянського виховання, а є результатом складного соціально-психологічного процесу, який визначається нами як громадянський розвиток.

Тож, громадянський розвиток ми розуміємо як процес якісних соціально-психологічних та особистісних змін, результатом і критерієм якого є утворення інтегральної психологічної якості особистості – громадянськості. В такому контексті стає можливим відокремити явища, що стосуються процесу громадянського розвитку (психологічні закономірності, механізми, особливості тощо), і ті, що відносяться до результатів цього розвитку, тобто є характеристиками та якостями громадянськості.

Крім того, процесуальність громадянського розвитку передбачає, що на кожному віковому етапі зміст громадянськості буде змінюватись як за якісними, так і за кількісними показниками. За умови конструктивного громадянського розвитку показники громадянськості будуть набувати більш змістовного наповнення, за умови деструктивного розвитку (порушень процесів соціалізації та особистісного розвитку) громадянські якості можуть не сформуватися взагалі, або бути недостатньо вираженими. Обґрунтування цього припущення буде наступним питанням у нашому дослідженні.

**Висновки.** Отже, особливістю українського психологічного дискурсу розуміння громадянськості ми вважаємо поєднання психологічних поглядів на це поняття з психолого-педагогічними. При цьому останні в певній мірі роблять психологічне розуміння громадянськості дещо розмитим, нечітким і навіть, в деякій мірі, викривленим. **Перспективи подальших розвідок** у цьому напрямку вбачаємо у дослідженні психологічних аспектів цього феномену в контексті громадянського розвитку особистості, що дозволить виокремити закономірності, механізми та особливості цього процесу.

#### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Психолого-педагогічні проблеми виховання в молоді громадянськості / І. Д. Бех // Громадянське виховання молоді в умовах трансформації суспільства: зб. наук. ст. – Черкаси: [б.в.], 1998.
2. Виховання громадянина: психолого-педагогічний та народознавчий аспекти: навчально-методичний посібник / П.Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний, І. Н. Косарева, Л. В. Крицька. – К.: ІЗМН, 1997.
3. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. – 2-е изд. / Э. Гидденс. – М.: Академический Проект, 2005.
4. Громадянськість як якість суб'єкта громадянського суспільства: [Електронний ресурс] / Г. І. Ломакіна. Режим доступу: [http://www.rusnauka.com /27\\_NPM\\_2012/ Pedagogica/3\\_117001.doc.htm](http://www.rusnauka.com /27_NPM_2012/ Pedagogica/3_117001.doc.htm).
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – Спб., 1863-1866.
6. Киричук О. В. Концепція виховання підростаючого покоління суверенної України / О. В. Киричук. – К. : Преса України, 1997.

7. Князев А.М. Гражданственность личности: монография / А.М. Князев. – М.: 2003. – 100 с.
8. Кузьмина Н. В. Акмеология сегодня и завтра / Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач // Акмеология. – 1994. – № 1.
9. Никифоров Ю. О понятии гражданственности / Ю. Никифоров, А. Скалина // Известия Алтайского государственного университета. – 2007. – № 4-3.
10. Психологічні закономірності розвитку громадянської спрямованості особистості : [монографія] / [авт. кол.: Боришевський М.Й. та ін.] ; за ред. М.Й. Боришевського ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ : Міленіум, 2006.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Beh I. D. Psychologo-pedagogichni problemy vyhovannja v molodi gromadjans'kosti / I. D. Beh // Gromadjans'ke vyhovannja molodi v umovah transformacij' suspil'stva: zb. nauk. st. – Cherkasy: [b.v.], 1998.
2. Vyhovannja gromadjanyna: psihologo-pedagogichnyj ta narodoznavchyj aspekty: navchal'no-metodychnyj posibnyk / P. R. Ignatenko, V. L. Popluzhnyj, I. N. Kosareva, L. V. Kryc'ka. – K.: IZMN, 1997.
3. Giddens Je. Ustroenie obshhestva: Oчерk teorii strukturacii. – 2-e izd. / Je. Giddens. – M.: Akademicheskij Proekt, 2005.
4. Gromadjans'kist' jak jakist' sub'jekta gromadjans'kogo suspil'stva [Elektronnyj resurs] / G. I. Lomakina. Rezhym dostupu: [http://www.rusnauka.com /27\\_NPM\\_2012/ Pedagogica/3\\_117001.doc.htm](http://www.rusnauka.com /27_NPM_2012/ Pedagogica/3_117001.doc.htm).
5. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo jazyka: V 4 t. – Spb., 1863-1866.
6. Kyrychuk O. V. Koncepcija vyhovannja pidrostajuchoho pokolinnja suverennoi' Ukrai'ny / O. V. Kyrychuk. – K. : Presa Ukrai'ny, 1997.
7. Knjazev A.M. Grazhdanstvennost' lichnosti: monografija / A.M. Knjazev. – M.: 2003. – 100 s.
8. Kuz'mina N. V. Akmeologija segodnja i zavtra / N. V. Kuz'mina, A. A. Derkach // Akmeologija. – 1994. – № 1.
9. Nikiforov Ju. O ponjatii grazhdanstvennosti / Ju. Nikiforov, A. Skalina // Izvestija Altajskogo gosudarsvennogo universiteta. – 2007. – № 4-3.
10. Psychologichni zakonomirnosti rozvytku gromadjans'koi' sprjmovanosti osobystosti : [monografija] / [avt. kol.: Boryshevs'kyj

M.J. ta in.] ; za red. M.J. Boryshevs'kogo ; In-t psykholoii' im. G. S. Kostjuka APN Ukraï'ny. – Kyï'v : Milenium, 2006.

**O.M. Lukashevych. Civism as a result of personality's civil development: psychological discourse.** In the article the modern psychological approaches to the concept of «civism» are analysed in the context of personality's civil development. The peculiarity of Ukrainian psychological discourse of the concept of civism is studied to be the combination of psychological and pedagogical views to this concept. Thus, the pedagogical opinions in a certain measure do the psychological understanding of civism in some way washed out and indefinite. It is concluded that civil development is the difficult process of quality social and psychological and personality changes, and the formation of personality's integral psychological quality – civism is the result and the criterion.

In such context it becomes possible to separate the phenomena, which touch the process of civil development (psychological conformities to law, mechanisms, features and others like that) and those which belong to the results of this development, they are descriptions and internals of civism.

In addition, the process of civil development provides that the content of civism will change both on quality and after quantitative indexes on every age-old stage. On condition of structural civil development the indexes of civism will acquire more rich meaning, on condition of destructive development (violations of processes of socialization and personality development) civil internals can not be formed at all, or not enough expressed.

**Key words:** psychological discourse, personality, civil development, civism, civil consciousness.

*Отримано: 21.12.2013 р.*

УДК 159.94

*К.С. Максименко*

## **МЕТОДОЛОГИЯ И ПСИХОТЕХНИКА РЕКОНСТРУКЦИИ ЛИЧНОСТНОГО «Я» В КЛИНИКЕ ЗАБОЛЕВАНИЙ РАЗЛИЧНОГО СПЕКТРА**

**К.С.Максименко. Методология и психотехника реконструкции личностного «Я» в клинике заболеваний различного спектра.** Автор статьи анализирует, что проблематика личностной психотерапии в современной медицинской психологии ставит актуальный с научной

точки зрения вопрос о специфике модели полноценного многоаспектного здорового «Я», как фундамента психотерапевтической работы с пациентами/клиентами. Сделан вывод, что методология и психотехника реконструкции личностного «Я» в клинике заболеваний различного спектра должна опираться на понимание особенностей когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов системы отношений к болезни; на знание психологии здоровья и особенностей личностных ресурсов человека, страдающего заболеванием; на понимание соотношения клинических, психофизиологических, психологических механизмов личностных расстройств при выборе соответствующих техник личностно ориентированной и симптоматической психотерапии.

**Ключевые слова:** методология, психотехника, реконструкция личностного «Я», заболевания различного спектра, психотерапия, когнитивный, эмоциональный, поведенческий компонент, психология здоровья, личностные расстройства.

**К.С.Максименко. Методологія та психотехніка реконструкції особистісного «Я» в клініці захворювань різного спектра.** Автор статті зазначає, що проблематика особистісної психотерапії в сучасній медичній психології ставить актуальне з наукової точки зору питання про специфіку моделі повноцінного багатоаспектного здорового «Я» як фундаменту психотерапевтичної роботи з пацієнтами/клієнтами. Зроблено висновок, що методологія і психотехніка реконструкції особистісного «Я» в клініці захворювань різного спектра повинна спиратися на розуміння особливостей когнітивного, емоційного, поведінкового компонентів системи відносин до хвороби; на знання психології здоров'я й особливостей особистісних ресурсів людини, що страждає захворюванням; на розуміння співвідношення клінічних, психофізіологічних, психологічних механізмів особистісних розладів при виборі відповідних технік особистісно-орієнтованої і симптоматичної психотерапії.

**Ключові слова:** методологія, психотехніка, реконструкція особистісного «Я», захворювання різного спектра, психотерапія, когнітивний, емоційний, поведінковий компонент, психологія здоров'я, особистісні розлади.

**Постановка проблеми.** Проблематика личностной психотерапии в современной медицинской психологии ставит актуальный с научной точки зрения вопрос о специфике модели полноценного многоаспектного здорового «Я», как фундамента психотерапевтической работы с пациентами/клиентами. Многоаспектное личностное «Я», познающее и познаваемое, в научном подходе исследования психики У. Джемса выступает одной из важнейших парадигм личностной психотерапии в современной медицинской психологии.

Психотерапия как основная составляющая в общей структуре клинической психологии, в условиях сосуществования двух моделей с разными методологиями – медицинской и психологи-



ческой, в реализации изучения и создания психологических методов воздействия на психику человека с лечебной и практической целью должна опираться на психологические исследования личностного «Я».

**Цель нашей работы** состоит в исследовании методологии и психотехники реконструкции личностного «Я» в клинике заболеваний различного спектра.

**Анализ последних публикаций.** Рассмотрим теперь особенности методологии и психотехники, относящиеся к процессам психотерапии личностного «Я», как она оформилась к концу XX – началу XXI века. Психотерапевтическая работа, связанная с личностной психотерапией пациентов, страдающих психиатрическими и общесоматическими заболеваниями, носит вспомогательный характер по отношению к основному курсу лечения. По крайней мере именно так, в основном, понимают и трактуют ее, согласно сложившейся традиции современные исследователи – как отечественные, так и зарубежные (см. Айви и др., 1999; Александров, 2004; Алексейчик, 1985; Амон, 2002; Бабич, 2008; Бассин и др., 1979; Браун и Педдер, 1998; Бурно, 2006; Вассерман и др., 2010; Вельвовский и др., 1984; Гройсман, 1995; Михайлов и др., 2002; Простомолотов, 2007; Холмогорова, 2001; Щеглов, 2006; Brautigam, 1986; Zur, 2009 и др.).

**Актуальность** и необходимость соответствующей психотерапии обусловлены комплексным, системным подходом к лечению заболеваний. В ходе лечения основного заболевания зачастую оказывается, что наиболее целесообразна психотерапевтическая помощь, связанная с психологической переработкой внутренней картины болезни и формированием у пациентов более адаптивных, с учетом их состояния, ценностно-смысловых ориентаций.

Из вышесказанного вытекает следующая немаловажная пресуппозиция: личностная психотерапия при хронических и инвалидизирующих заболеваниях, в том числе и прежде всего соматических, предполагает систему психокоррекционных мероприятий, а также психологическую реабилитацию и психологическую профилактику. Реабилитация (как система и как процесс) при этом включает в себя собственно психологический компонент, который должен соответствовать уровню развития и зрелости личности, ее направленности, установкам и отношениям, преобладающим формам психологической компенсации, а также учитывать степень социальной интеграции личности в основные малые группы: семью, производственный коллектив, неформальное социальное окружение и т.п.

Понятно, что заболевание (психическое или соматическое) вызывает у человека те или иные психологические реакции, обусловленные его характерологическими и личностными особенностями. Как результат, у больного формируется тот или иной тип психологического реагирования на заболевание. Со времён В.М.Бехтерева, Э.Кречмера, П.Б.Ганнушкина и вплоть до работ В.Н.Мясищева и Б.Д.Карвассарского система представлений медико-психологического знания, относящегося к внутренней картине здоровья и болезни, типам реакций на болезнь, специфике переживания болезни во времени, влияние болезни на психику человека занимают важное место в проблематике медицинской психологии и лечебного дела вообще. Как справедливо подчёркивает В.Д.Менделевич, можно было бы предположить о неоднозначности ценностей взаимоотношений в системе «врач – пациент», однако для эффективного лечения в равной степени важны и учёт психологических переживаний пациента и, несомненно, как собственно профессиональная, так и психологическая, в частности коммуникативная, компетентность врача (см. Менделевич, 2005, с. 213-219).

**Изложение основного материала исследования.** В одной из наиболее разработанных и распространённых типологий психологического реагирования на заболевание, созданной А.Е.Личко и Н.Я.Ивановым, учитывается три группы факторов, определяющих способ реагирования: природа самого заболевания, тип личности, в частности акцентуация характера, и отношение к данному заболеванию в референтной для больного группе (см. Менделевич, 2005, с. 173). Эти типы объединены в блоки.

1. Типы отношения к болезни, при которых социальная адаптация в целом не нарушена – гармоничный, эргопатический и анозогностический.

2. Типы реагирования на болезнь, характеризующиеся психической дезадаптацией интрапсихической направленности (повышенная тревожность, ипохондричность, неврастеничность, депрессивность и апатичность).

3. Типы реагирования, отличающиеся психической дезадаптацией интерпсихической направленности (эгоцентрический, паранояльный, дисфорический, сензитивный).

Таким образом, система отношений к болезни включает в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Совершенно очевидно, что вызванные заболеванием реакции человека не могут не влиять на его личностное «Я», затрагивая не только сферу отношения к болезни, но и самоотношение, само-

оценку, принятие себя – все то, что составляет внутренний психологический мир человека.

Особое место в указанной проблематике принадлежит хронифицирующим и инвалидизирующим заболеваниям, поскольку последние затрагивают социальный статус пациента, его функциональные роли в социуме, круг общения и интересов, уровень притязаний и самооценки, но главным образом – необходимость трансформации прежнего привычного образа жизни и деятельности, необходимость формирования нового жизненного стереотипа. Самооценка больными влияния заболевания на их социальный статус является весомой частью «внутренней картины болезни», а соответственно и важной «точкой приложения» психотерапевтического воздействия на больного в процессе его реабилитации. И это при том, что в контексте нашей работы мы исключаем из специального анализа вероятность летального исхода, влияние болезни на возможность поддержания прежнего материального благосостояния, влияние болезни на сферу сексуальных отношений и репродуктивных функций, не говоря уже о сфере досуга и интересов. Если же принять во внимание, присутствующие в массовой практике врача и медицинского психолога терминальные заболевания, весьма часто проявляющиеся болевые характеристики болезни, необходимости как радикального, так и паллиативного лечения со всеми сопутствующими им сложностями, становится совершенно очевидным, что методологические и психотехнические вопросы личностной психотерапии требуют постоянной и тщательнейшей проработки в зависимости от конкретной жизненной ситуации.

Трудности начинаются уже с определения индивидуально-типологических особенностей больных и характеристики типов личностного реагирования на заболевание. Как известно, больные зачастую не просто не стремятся, а избегают привлечь внимание врачей к изменениям в нервно-психической сфере. Они не хотят, чтобы их признали «нервными» больными, «неадекватными», а тем более с изменениями со стороны психики (см. Бассин и др., 1979; Вассерман, 1987; Завьялов, 1999; Канищев, 2003; Коростий, 2009; Крайников, 1999; Корягин и др., 2006; Михайлов и др., 2011; Сарвир, 2004; Федак, 2011 и др.).

Поэтому, при изучении состояния психической сферы даже у соматических больных большую ценность имеют экспериментально-психологические методики. В процессе экспериментально-психологического исследования медицинский психолог может составить внутреннюю картину болезни

пациента и, тем самым, сориентировать врача в том, насколько адекватно большой представляет своё заболевание и способен выстроить адаптивный тип поведения. Со времён С.И.Боткина, принцип «лечим не болезнь, а больного» – является одним из ведущих в отечественной врачебной традиции.

Значимость личностного подхода традиционно подчёркивается в профессиональной литературе (Бассин и др., 1979; Кулаков, 2007; Любан-Плоцца, 1994; Мясищев, 1960), являясь одним из важнейших теоретико-методологических принципов отечественной медицины. Поэтому представляется несомненным необходимость детального исследования клинических особенностей личности больного, и её трансформации, динамики компенсаторных, протективных и деструктивных механизмов в процессе развития болезни. Это необходимо как для решения задач патогенетической и дифференциальной диагностики, так и лечебно-восстановительной практики, психотерапевтической и психокоррекционной работы.

Цели психокоррекционной и психотерапевтической работы с больными могут быть самыми разнообразными: помощь в преодолении внутриличностного конфликта, коррекция и психотерапия различных последствий влияния болезни на психику, коррекция неэффективных механизмов психологической защиты и помощь в построении адекватного копинг-поведения, адаптация к болезни, коррекция внутренней картины болезни, работа с семьей больного для активизации социальной поддержки, изменение преморбидных личностных особенностей, повышающих риск рецидива болезни и затрудняющих ее течение и процесс реабилитации и т.д. В рамках проблемы психотерапевтической реконструкции личностного «Я» больных психическими и соматическими заболеваниями некоторыми исследователями и психотерапевтами-практиками предпринимаются попытки исследования этой проблемы и описания опыта применения психотерапевтических методов в реализации той или иной психотерапевтической работы с больными.

Так, в результате изучения невротических заболеваний Б.Д. Карвасарский создал модель, которую можно использовать в процессе исследования трансформации личностных особенностей больных. Согласно Б.Д. Карвасарскому, по невротической реакции в картине личностных нарушений на первом месте оказываются расстройства, связанные преимущественно с особенностями темперамента. К таким первичным личностным особенностям могут быть отнесены повышенная аффективность

большого истерией, тревожность и ригидность обсессивного больного, повышенная истоощаемость большого неврастения. Однако сами по себе эти особенности могут быть причиной лишь кратковременной невротической реакции, развившейся в трудной психотравмирующей ситуации. В этом случае можно говорить не столько о психогенной, сколько об эмоциогенной ситуации. Вторая стадия невротического заболевания – стадия собственно невроза, психогенного расстройства, в основе которого лежит нарушение значимых отношений личности. Неуверенность в себе, поиски признания, как черты невротической личности, и являются, по сути, зафиксированным и устойчивым отношением к себе. На третьей стадии невроза – при его затяжном течении и невротическом развитии – отмечается усиление этих черт до степени характерологических акцентуаций и психопатических особенностей, которые во многом определяют поведение человека и его дезадаптацию (см. Карвасарский, 1990).

Первичные личностные черты, связанные с особенностями темперамента, выражаются прежде всего в аффективной сфере; вторичные черты проявляются в нарушении системы отношений и являются глубинными личностными нарушениями, внутренними проблемами; третичные личностные черты обнаруживаются уже на поведенческом уровне и могут выражаться, например, в трудностях общения, межличностного функционирования. Появление третичных, а иногда и вторичных личностных образований у больных неврозами обусловлено, как правило, регулятивными целями сохранения существующей системы отношений, отношения к себе и самооценки, обеспечивающих её целостность и устойчивость. Это означает, что третичные личностные образования у больных неврозами – особенности поведения и межличностного функционирования – выполняют своего рода защитную функцию, функцию сохранения существующей системы отношений, сохранения хотя бы внешней позитивной самооценки и уверенности в себе. В картине болезни при этом выступают психологические механизмы, которые свидетельствуют, с одной стороны, о явлениях дезадаптации и сохранения личностных расстройств, а с другой стороны, указывают на возможные пути их коррекции. Речь идет о невротических защитных механизмах.

Рассмотренные первичные, вторичные и третичные особенности личности пациента, страдающего неврозом, играют существенную роль при выборе оптимальной психотерапевтической тактики. Если при первичных личностных расстройствах суще-

ственную роль в терапии могут играть биологические методы лечения (в том числе и современные психотропные средства), то коррекция вторичных личностных нарушений, нарушений системы отношений личности требует уже проведения личностно-ориентированной (реконструктивной) психотерапии как в индивидуальной, так и особенно в групповой форме. Коррекция третичных личностных расстройств при неврозах, которые проявляются в поведенческой сфере, осуществляется более конструктивно при дополнении патогенетической психотерапии различными методами поведенческого тренинга. Соответственно, учет первичных, вторичных и третичных личностных особенностей больных неврозами позволяет более целенаправленно использовать и другие формы психотерапии (суггестию, ауто-суггестии и др.). Влияние различных лечебно-восстановительных методов (в том числе и тех, которые имеют психотерапевтическую направленность) и их соотношение, обусловленное наличием первичных, вторичных и третичных личностных образований, прослеживаются автором не только при неврозах, но и на моделях различных заболеваний, таких как эпилепсия как органическое заболевание головного мозга и ишемическая болезнь сердца как психосоматическое заболевание.

Изучение феноменологии личностных расстройств и их динамической трансформации в процессе развития болезни, помимо теоретического, имеет и большое практическое значение, способствуя эффективному проведению психотерапии, подбору адекватного соотношения её с биологическими воздействиями с учётом различного уровня нарушений в структуре личностных расстройств.

Другими примерами клинической направленности психотерапии является выбор психотерапевтических подходов, методов и содержания психотерапевтических воздействий при акцентуациях характера и психопатиях.

Если личностно-ориентированная (реконструктивная) психотерапия больше предназначена для лечения невротических расстройств и опирается на психологические основы в понимании механизмов неврозов, то разработанная М.Е.Бурно (Бурно, 2000) терапия творческим самовыражением психопатических и хронически-шизофренических расстройств, особенно с дефензивными проявлениями, соответственно опирается на тщательный учёт клинических особенностей пациента. Автор указывает на такие особенности работы пациентов разных групп в терапии творческим самовыражением: 1) с психастени-

ками – научно-лечебная информация, чувственное оживление, 2) с астениками – забота, доброта, художественные, лирические эмоции, 3) с дефензивными циклоидами (обычно склонные к вере в своего психотерапевта) – краткая научно-лечебная информация, эмоционально-подробное, юмористически мягкое, жизнеутверждающее влияние авторитета психотерапевта, 4) с дефензивными шизоидами – помощь в творческом общественно-полезном выражении своей идентичности, видении подлинных ценностей в других людях, 5) с дефензивными эпилептоидами – помощь в поисках положительных черт в людях, несогласных в чем-то с ними, общественно-полезном выражении своей идентичности, 6) с дефензивными истерическими психопатами – нужно помочь научиться заслуживать внимание людей, пусть демонстративным, но общественно-полезным самовыражением, 7) с ананкастами – нужно помочь сделать навязчивые переживания основой для творчества; 8) с дефензивными малопрогрессивно-шизофреническими пациентами – на основе особого интимного психотерапевтического контакта (невозможного в работе с психопатами) можно помочь пациенту, беспрестанно активизируя его творчески, общественно-полезно выразить в жизни свою личностную полифонию расчленения-сюрреалистичности, которая имеет особую гармонию (Бурно, 2000).

В несколько ином, но также клиническом плане рекомендует учитывать тип психопатии и акцентуации характера при выборе психотерапевтических вмешательств А.Е.Личко (см. Карвасарский, 1990; 2011).

Как показали социально-психологические исследования в процессе формирования и осуществления аутодеструктивного поведения (в т.ч. алкоголизма, наркомании, увлечения опасными для жизни и здоровья видами спорта), важную роль играет самооценка человека, характер и степень её сформированности, оценка его поведения другими и личностью поведения других (Братусь, 1988). В контексте рассматриваемой социальной перцепции у людей с аутодеструктивными паттернами поведения, деятельности и стиля жизни отмечаются такие особенности как резко полярная самооценка (или бесосновательно завышена, или занижена), оценка своего поведения носит оправдательный характер по типу каузальной и ситуативной атрибуции, снижение критики проявляется в отрицании наличия аутодеструктивного поведения по принципу сравнения себя с другими. В случае аутодеструктивного поведения при завышенной самооценке человек склонен гипертрофировать свои преимущества как в своих



глазах, так и в глазах других, причём он способен приписывать себе несуществующие положительные и социально одобряемые качества, при заниженной самооценке своё аутодеструктивное поведение человек трактует как вынужденное, ищет у других поддержки и подтверждения объективных причин, которые приводят его к саморазрушению.

Формирование аутодеструктивных паттернов поведения имеет в своей основе социально-перцептивные механизмы, которые основаны на построении самооценки и самоотношения, которые возникают в рамках межличностного взаимодействия. Завышенная самооценка порождает тенденции к самодеструктивному поведению, пренебрежительному отношению к мнению других и к другим людям вообще. Компенсаторное поведение при недостаточном количестве социально-одобряемых форм снятия негативных последствий фрустрирующих ситуаций осуществляется при обращении к психоактивным веществам, суицидальному поведению или психоэмоциональной разрядке с помощью экстремальных видов спорта. При заниженной самооценке также формируется интенция в уход от реальности, и прежде всего от себя, при отрицательном отношении к себе – в компенсаторную деятельность, приём психоактивных веществ, выбор профессии, связанной с риском для жизни и здоровья, а также суицидальное поведение.

По данным исследований В.А. Худика, нарушение самооценки по мере развития алкоголизма проявляется раньше, чем расстройства критичности в познавательной деятельности, еще до сформированности выраженного алкогольного слабоумия. Разногласия в самооценке и объективной оценке по ряду психодиагностических методик увеличиваются по мере нарастания психического дефекта (Худик, 1993). Таким образом, искажённо-дефицитарная самооценка формируется задолго до формирования аутодеструктивного поведения и служит основой дезадаптации человека. В работе с аддиктивными пациентами психотерапевт сталкивается с интенсивной регрессией, которая может пойти путём злокачественного развития, актуализацией нарциссических личностных черт, а также словесной невыразительностью зоны базисного дефекта. В качестве эффективного метода работы с такими пациентами все шире используется символ-драма, в рамках которой происходит интенсивная работа с нарциссическим удовольствием и словесным выражением состояний пациента, которое происходит вслед за образным (Обухов, 1997).

Психотерапія, особливо адекватна в разі психогенних расстройств, прежде всего в групових формах, применяется также при психических заболеваниях эндогенного характера. При этих заболеваниях психотерапию обычно включают в систему биологического лечения и социально-реабилитационных воздействий. Для каждого типа эндогенных психических заболеваний используются определённые типы психотерапевтического вмешательства, направленные на те или иные цели. Основная литература по этой проблеме посвящена психотерапии при шизофрении и эндогенных депрессиях (Холмогорова, 2001; Менделевич, 2005; Макаров, 2001 и др.). При достаточной разработанности системы психотерапевтического и психосоциального воздействия для таких больных, исследования их личностного «Я» и вопросы, связанные с его реконструкцией, остались мало разработанными. Однако еще менее разработанными являются вопросы, относящиеся к психотерапии пациентов с соматическими заболеваниями. Не секрет, что до настоящего времени вопросы психотерапии с соматическими больными, по существу, игнорировались, как исследователями, так и практиками. В известной нам литературе (см. В.Д.Менделевич, М.Е.Бурно, В.Е.Рожнов, В.Ф.Простомолотов, А. Р.Лурия, Ю.С.Шевченко, И.С.Павлов, М.М.Кабанов, Б.Д.Карвасарский, В.В.Макаров, В.Н.Мясищев, Ю.А.Александровский и др.) вопросы личностной психотерапии освещаются практически исключительно в отношении пациентов психиатрического профиля, в то время как отношения в системе «врач – пациент» с больными, страдающими соматическими заболеваниями, ограничиваются преимущественно деонтологическими соображениями (см. Харди, 1988). Не претендуя на абсолютное первенство в постановке проблемы, мы вместе с тем считаем необходимым подчеркнуть: абстрагирование от психобиологической сущности человека в ущерб психосоциальной, как и наоборот, безусловно является редукционистским и примитивизирующим столь сложную сферу человеческой деятельности как врачебное дело. Игнорирование достижений и возможностей современной медицинской психологии с явным перекосом усилий медицинских психологов и психотерапевтов лишь в одну сторону, а именно в сторону нервно-психической патологии, без учёта психологии здоровья и личностных ресурсов человека, страдающего соматическим заболеванием, в настоящее время выступает анахронизмом.

**Выводы.** На наш взгляд, решающее значение при включении в систему лечения не только больных с психиатрическим

опытом, но соматических пациентов имеет правильное соотношение психологического обследования, личностно-ориентированной и симптоматической психотерапии, определение целей, задач и выбор конкретных психотерапевтических техник с учетом соотношения клинических, психофизиологических и психологических механизмов возможных личностных расстройств и их специфики на разных этапах лечения основного заболевания.

#### **Список использованных источников**

1. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 2008. – 302 с.
2. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением / М.Е. Бурно – М.: Академический проект, 2006. – 432 с.
3. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология / Б. Д. Карвасарский. – М.: Питер. – [4-е изд.] – 2011. – 864 с.
4. Менделевич В.Д. Неврология и психосоматическая медицина / В.Д. Менделевич, С.Л. Соловьёва. – М.: МЕДпрессинформ, 2002. – 608 с.
5. Харди И. Врач, сестра, больной. Психология работы с больными / И. Хардию – Будапешт: Akademia kiado. Изд-во академии наук Венгрии, 1988. – 338 с.
6. Холмогорова А.Б. Методологические проблемы современной психотерапии/ А.Б. Холмогорова // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 1. – С. 182-190.
7. Хорни К. Невроз и рост личности / К. Хорни. – М.: Академический проект, 2008. – 345 с.
8. Худик В.А. Психология аномального развития личности в детском и подростково-юношеском возрасте / В.А. Худик. – Киев, 1993. – 144 с.

#### **Spisok ispol'zovannyh istochnikov**

1. Bratus' B.S. Anomalii lichnosti / B.S. Bratus'. – М.: Mysl', 2008. – 302 s.
2. Burno M. E. Terapija tvorcheskim samovyrazheniem / M.E. Burno – М.: Akademicheskij proekt, 2006. – 432 s.
3. Karvasarskij B.D. Klinicheskaja psihologija / B. D. Karvasarskij. – М.: Piter. – [4-e izd.] – 2011. – 864 s.
4. Mendelevich V.D. Nevrozologija i psihosomaticeskaja medicina / V.D. Mendelevich, S.L. Solov'jova. – М.: MEDpressinform, 2002. – 608 s.
5. Hardi I. Vrach, sestra, bol'noj. Psihologija raboty s bol'nymi / I. Hardiju – Budapesht: Akademia kiado. Izd-vo akademii nauk Vengrii, 1988. – 338 s.

6. Holmogorova A.B. Metodologicheskie problemy sovremennoj psihoterapii/ A.B. Holgomorova // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. – 2001. – № 1. – S. 182-190.
7. Horni K. Nevroz i rost lichnosti / K. Horni. – М.: Akademicheskij proekt, 2008. – 345 s.
8. Hudik V.A. Psihologija anomal'nogo razvitija lichnosti v detskom i podrostkovo-junosheskom vzdaste / V.A. Hudik. – Kiev, 1993. – 144 s.

**K.S. Maksymenko. Methodology and psychotechnics of personal «Me» reconstruction in various clinical diseases spectrum.** The author analyzes that the issue of personal psychotherapy in modern medical psychology puts from the scientific point of view an actual question about the specifics of the full multi-dimensional model of a healthy «Me» as the foundation of psychotherapeutic work with patients/clients. The researcher emphasizes that the multidimensional personal «Me», is cognizing and being cognized, in the scientific research approach to psyche made W. James, stands one of the most important paradigms of personal psychotherapy in modern medical psychology.

Psychotherapy as the main component in the overall structure of clinical psychology, in the coexistence of two models, with different methodologies in the implementation of the study and creation of psychological methods of impact on the human psyche with the medical and practical goal should be based on psychological studies of personal «Me».

It is concluded that the methodology and psychotechnics of personal «Me» reconstruction in various clinical diseases spectrum should be based on understanding of peculiarities of the cognitive, emotional, behavioral components of system attitudes toward the disease; on the knowledge of health psychology and features of personality resources of a man with a disease; on understanding the correlation between clinical, psychophysiological, psychological mechanisms of personality disorders in the choice of appropriate techniques of personality oriented and symptomatic psychotherapy.

**Key words:** methodology, psychotechnics, reconstruction of personal «Me», diseases of various spectrum, psychotherapy, cognitive, emotional, behavioral component, health psychology, personality disorders.

*Отримано: 2.12.2013 р.*

## Соціально-психологічна адаптація студентів до умов фахового навчання

**А. А. Малицький.** Соціально-психологічна адаптація студентів до умов фахового навчання. Стаття досліджує актуальні проблеми соціально – психологічної адаптації студентів до умов професійної освіти. Автор аналізує різноманітні аспекти цього особистісного процесу. Досліджуються різні види адаптації, їх вплив на набуття соціальної ролі.

Висвітлено сучасні підходи до вивчення адаптаційних можливостей особистості. Багато уваги приділяється індивідуальності адаптивного процесу, його тісному зв'язку з генотипом особистості.

Розкрито можливості боротьби з деіндивідуалізацією та дезадаптацією в освітньому процесі, шляхи вирішення труднощів у професійному розвитку особистості.

**Ключові слова:** адаптивні процеси, особистісна адаптація, комунікативна адаптація, соціально-ціннісна адаптація, вибіркова адаптація, деіндивідуалізація адаптації, дезадаптація.

**А. А. Малицький.** Социально-психологическая адаптация студентов к условиям профессионального образования. Статья рассказывает об актуальных проблемах социально – психологической адаптации студентов к условиям профессионального образования. Автор анализирует различные аспекты этого личностного процесса. Исследуются виды адаптации, их влияние на приобретение социальной роли.

Освещены современные подходы к изучению адаптационных возможностей личности. Большое внимание уделяется индивидуальности адаптивного процесса, его тесной связи с генотипом личности.

Раскрыты возможности борьбы с деиндивидуализацией и дезадаптацией в образовательном процессе, пути решения трудностей в профессиональном развитии личности.

**Ключевые слова:** адаптативные процессы, личностная адаптация, коммуникативная адаптация, социально-ценностная адаптация, избирательная адаптация, деиндивидуализация адаптации, дезадаптация.

**Постановка проблеми.** Адаптація студентів до специфічних умов навчання у вищому навчальному закладі у більшості випадків відбувається стихійно. В цьому складному питанні рідко застосовуються певні засоби та заходи регуляції і психічного забезпечення навчального процесу. Швидка втома і висока нервово-психічна напруга у студентів часто пов'язана з принципово новими умовами навчання, проживання, темпу життя, організації праці та відпочинку, відсутністю індивідуального підходу,

гіперінформацією на фоні збільшення вимогливості викладачів, загального навантаження і зниженням адекватних, адаптивних можливостей організму, що створює замкнене коло, поглиблюючи негативні впливи на психічне і фізичне здоров'я особистості.

Тема адаптаційних та дезадаптаційних процесів, що виникають за тих чи інших обставин у процесі життєдіяльності, є актуальною для дискусій у науковому середовищі. Але при детальному ознайомленні з літературою та публікаціями з даної тематики, на нашу думку, не достатньо вирішеним лишається питання її впливу на формування особистості під час набуття фахової освіти.

**Метою дослідження** стало виявлення вагомих чинників, які можуть впливати на якість підготовки студентів у вищих навчальних закладах медичного та інших профілів.

**Аналіз останніх досліджень.** Відомо, що перевтома суттєво знижує працездатність і негативно впливає на психічне і фізичне здоров'я, особливо поряд з іншими загальними чинниками розладів здоров'я: частими стресами, нераціональним харчуванням, курінням, гіподинамією, які супроводжують навчальну діяльність студентів. Тому в контексті психологічного забезпечення психічного здоров'я першочергового значення набуває своєчасне виявлення перевтоми, напрямів її попередження та негативних наслідків для психічних і фізіологічних функцій здоров'я людини .

Психологічна характеристика перевтоми була описана К.К.Платоновим, який виділяв чотири стадії перевтоми за відповідними ознаками:

1) початкову – з незначним зниженням працездатності, появою втоми, якої раніше не було; під час збільшення навантаження, тимчасовим зниженням інтересу до роботи, порушенням сну, які проходять після відпочинку – за рахунок його упорядкування або активного відпочинку;

2) легку – помітне зниження працездатності, яке повністю ліквідується вольовими зусиллями; поява втоми при звичайному навантаженні, часом лабільність настрою, порушення сну, зниження розумової працездатності у вигляді порушення концентрації уваги; на такій стадії перевтома знімається після регламентованого відпочинку або відпустки;

3) виражену – суттєве зниження працездатності; поява втоми під час полегшеного навантаження, яка повністю компенсується вольовими зусиллями. Найвні емоційні прояви у вигляді підвищеної роздратованості, сонливості вдень, зниження розу-

мової працездатності (забування). Для зняття вираженої перетомої необхідна термінова відпустка;

4) важку – різке зниження працездатності. Поява утоми навіть при будь-якому незначному навантаженні, незначна компенсація зниження працездатності вольовими зусиллями, пригнічений настрій, різко виражена роздратованість, безсоння, суттєве зниження уваги, пам'яті; для зняття потрібно лікування.

Стійкість та мінливість є сутнісними тенденціями розвитку особистості, що забезпечують її цілісність і різноманітність взаємодій з мінливою оточуючою реальністю. Стійкість передбачає відносну сталість особистісних якостей при зміні впливаючих факторів та ситуацій. Вплив факторів середовища, життєвих ситуацій, психічні та соматичні порушення викликають істотну трансформацію особистісної структури, що визнається як своєрідна форма адаптації. Під адаптаційними змінами розуміють прояви особистісних якостей та співвідношень між ними у відповідь на зміну умов життєдіяльності, які раніше були відсутні і не виникли б при об'єктивно стабільних або суб'єктивно так сприйнятих обставинах.

Адаптаційні стани особистості – це динамічне і цілісне відображення змісту актуальних потреб, що виникають при зміні фізичних, часових та семантичних ознак зовнішньої реальності і внутрішнього середовища організму. Виникнення адаптаційного стану супроводжується структуруванням і переструктуруванням мотиваційних, емоційних, вольових, інформаційних, комунікативних та енергетичних компонентів адаптаційного потенціалу особистості, усвідомлюваних і неусвідомлюваних проявів. До станів, що знижують адаптаційні можливості відносяться стани динамічної неузгодженості. Це доволі великий клас станів (емоційного напруження, розумової та фізичної перевтоми тощо), що відзначаються значним послабленням багатьох або взагалі всіх компонентів адаптаційного потенціалу. Для людини в такому стані притаманно домінування мотиву фізичного збереження на тлі послаблення мотиву досягнення мети та успіху. Інтеграція та рівень напруження психічних і фізичних функцій досягають високого ступеня і перешкоджають включенню компенсаторної особистісної регуляції. Творчий підхід до вирішення задач ускладнюється, а використання стереотипних дій не може запобігти зниженню працездатності. Швидко виникає і нарощується почуття тривоги, страху. Поведінка втрачає основні адаптивні ознаки: пластичність, вибірковість, стійкість до стресу.



су, довірливий контроль. Можливі прояви агресії, що спрямована як на оточуючих, так і на себе.

**Виклад основного матеріалу.** Аналізуючи адаптаційний процес фахової підготовки, ми вважали засадовими в ньому різні види адаптації: особистісну, комунікативно-організаційну, соціально-ціннісну, вибіркову.

Особистісна адаптація ґрунтується на людській індивідуальності, що являє собою інтегральну властивість, яка поєднує його природні та особистісні особливості. Через індивідуальність розкриваються: неповторність особистості, її здібності, спрямованість на певну сферу діяльності. В індивідуальності виділяються базові та програмуючі властивості. До базових відносяться темперамент, характер, здібності людини. Саме через базові властивості розкриваються динамічні характеристики психіки (емоційність, темп реакцій, активність, пластичність, чутливість) і формується певний стиль поведінки та діяльності людини. Базові властивості особистості – це конгломерат її вроджених та набутих в процесі виховання і соціалізації рис.

Головною рушійною силою розвитку індивідуальності є її програмуючі властивості – спрямованість, інтелект та самосвідомість. Індивідуальність володіє власним внутрішнім психічним світом, самосвідомістю та саморегуляцією поведінки, що поєднуються і діють як організатор поведінки. Людина з'являється на світ як індивід, в якому закладені природні властивості, що розвиваються за певною генетичною програмою. Первинними властивостями індивіда є вікові, статеві та індивідуально типологічні (конституція, властивості нервової системи) відмінності, вторинними – динаміка психофізіологічних функцій (темп психічних реакцій, емоційність) і структура фізіологічних потреб (їжа, діяльність, сон, інформація) як потреби самозбереження.

Інтеграцією природних властивостей являються темперамент і задатки. Особистість формується та реалізується у діяльності. Змінюється зміст психіки, тобто те, що людина вже за своєю в власній практиці, досвіді, діяльності. Накопичуються знання, вміння, навички, в тому числі вміння логічної обробки понять – як засвоєних, так і нових. Майже інтуїтивно формуються вміння проводити узагальнення за такими ознаками, які в попередньому досвіді підтвердили своє значення. З віком накопичується та видозмінюється емоційний досвід. Засвоєння одного й того ж змісту у людей відбувається по-різному. Вони відрізняються за темпом роботи, працездатності, швидкістю засвоєння. Це прояв фенотипічних рис – властивостей нервової

системи. Генотип реалізується в фенотипі. Прояви властивостей нервової системи, що спостерігаються у поведінці людей являють собою прояви фенотипу. Але для того, щоб відбулася реалізація генотипу у фенотипі, необхідні відповідні умови. Рівень визначеності фенотипічної ознаки може бути різним і варіювати залежно від зовнішніх умов. При збереженні варіативності проявів, сам генотип залишається незмінним протягом життя людини. Фенотипічні особливості не можуть безпосередньо впливати на те, що власне засвоює людина, які знання та вміння стають її надбанням. Але на процес засвоєння вони певним чином впливають. Так само вони впливають і на те, як використовує людина власні знання та вміння в діяльності. Темп діяльності не завжди встановлюється самим індивідом; здебільшого він задається зовні і може бути обумовлений виключно зовнішніми чинниками. В педагогічній практиці це проявляється тоді, коли викладач в швидкому темпі дає пояснення або проводить опитування. Для деяких студентів такий темп унеможливує надання вірної відповіді, і сприяє формуванню стереотипу «невдахи» та фрустрацію з приводу генетично обумовлених особливостей психіки. Орієнтуючись на витривалість та працездатність, не можна оцінити силу нервової системи людини. Тому що працездатність в різних життєвих ситуаціях залежить не тільки від генотипу, а й фенотипу (результат тренуваності). До яких меж розвинесться тренуваність – залежить від фенотипічних ознак. Але може скластися так, що індивід з меншою силою нервової системи та з більшою тренуваністю випередить індивіда з більшою силою нервової системи і меншою тренуваністю.

Важливою для практичної діяльності є комплексна характеристика залежності нервової системи від фактора часу – її рухливість та лабільність. Рухливість проявляється в процесах переходу від одного виду діяльності до іншого. Лабільність – у швидкості виникнення та гальмування нервового процесу. Люди різняться за рухливістю нервової системи. Для одних перехід від одного заняття до іншого не тільки легкий а навіть бажаний. Інші вважають процес переходу суб'єктивно несприятливим, важким і намагаються побудувати свою діяльність так, щоб переходів було якнайменше. Лабільність в її життєвих проявах може спостерігатися в простому наслідуванні моно направлених або не потребуючих перебудови дія; вона характеризує темп дій. [10]

Практичний інтерес представляє така властивість психіки як динамічність. Вона виражається в швидкості та легкості виникнення позитивних та гальмівних умовних зв'язків. Ця влас-

тивість проявляється в діяльності кори при набуванні або формуванні умовних реакцій і є підґрунтям роботи психіки в процесі навчання.

Розуміння людини як суб'єкта діяльності включає в себе три основних компоненти: свідомість як відображення дійсності; діяльність як перетворення дійсності і творчість як створення нового та оригінального. В діяльності формуються : пізнавальна сфера психіки (сприйняття, пам'ять, мислення, увага), воля та емоційна сфера.

Індивідуальність людини представляє собою складну структуру, яка здійснює вплив на стан особистості, динаміку її поведінки, процеси діяльності і всі види узагальнень. Ця структура поступово формується в процесі соціального розвитку і є продуктом цього розвитку, ефектом життєвого шляху людини. Крім того, структура індивідуальності, як будь-яка інша, являє собою цілісне утворення з певною організацією властивостей. Функціонування такого утворення можливе лише при взаємодії різних властивостей, що є її компонентами.

Удосконалення та зміна програмуючих властивостей особистості забезпечує їй повноцінну довготривалу творчу діяльність та впливає на зміну деяких базових якостей. Так посилення інтересу до обраної професії призводить до інтенсифікації інтелектуальної діяльності, підвищенню мотивації, а розвиток інтелекту – до пошуку нових задач і цілей цієї діяльності і як наслідок призводить до формування таких рис характеру як наполегливість, цілеспрямованість. Індивідуальність може яскраво проявлятися, а може нівелюватися під впливом негативних чинників, формуючи у такої людини комплекс меншовартості. Властивості індивіда, спрямованість особистості можуть виступати в якості здібностей. В такому випадку до властивостей індивіда відносяться: розвиненість системи пізнавальної, емоційної та вольової діяльності. Спрямованість особистості включає захопленість, відповідальність, інтерес. Рівень здібностей визначається рівнем можливості подолання протиріч між властивостями індивіда та спрямованістю особистості. Здібності характеризуються неповторністю індивідуальних прийомів та індивідуальним стилем діяльності. Загальні здібності можуть визначати схильність до доволі широкого спектра діяльностей та можливості переключення з одного виду діяльності на інший. Крім того, загальна здібність виступає як соціально-психологічна основа розвитку спеціальних здібностей, котрі є психологічною передумовою успішного виконання певного виду діяльності (навчання, викла-

дання). Загальні здібності визначають ефективність діяльності в ситуаціях, що потребують від особистості прояву різних, іноді протилежних, альтернативних якостей.

Комунікативна адапція проявляється в реагуванні на проблеми, що пов'язані з внутрішніми та зовнішніми причинами ускладнень в процесі спілкування. До зовнішньообумовлених факторів можна віднести:

- поведінку групи студентів, страх байдужості та провокаційних дій, активне негативне відношення, страх аудиторії (незвичної кількості людей, незадовільного розташування);
- дії адміністрації, страх негативного оцінювання, засудження (покарання).

До внутрішньообумовлених факторів можна віднести:

- ускладнення у спілкуванні: ускладнення у сприйманні та розумінні людей; страх відсутності емоційного контакту, небажання виглядати смішним в очах оточуючих; недостатнє володіння технікою налагодження комунікативних контактів (страх втрати інтересу до спілкування, мотивація запобігання невдач);
- особистісні особливості: комплекс меншовартості, нездатність адекватно реагувати на нестандартні ситуації, низька оцінка власної зовнішньої привабливості, низька оцінка свого загальнокультурного інтелектуального розвитку; завищена самооцінка, страх повторення негативного досвіду (фаталізм фрустрації).

Подолання зовнішніх факторів потребує рефлексії образу дій, що відповідає за адекватне використання тих принципів дій, з якими студент уже знайомий (контрольна функція). Конструктивна рефлексія в цьому контексті сприяє формуванню у свідомості особистості нових принципів дій, об'єднує та інтегрує розрізнені предметні знання, модифікуючи їх в єдине ціле і слугує матеріальною базою для конструктивної творчості.

Рефлексія образу дій – аналіз технологій, що використовує особистість для досягнення тієї чи іншої мети. Вона може реалізуватися як безпосередній аналіз події, що відбулася, власних відчуттів, структуруванні результатів та висновків, щодо переваг та недоліків реагування. Або у вигляді планування, що спирається на основи попереднього досвіду. Зазвичай аналіз «за фактом» більш ефективний тому, що події зберігаються у пам'яті нетривалий час і більшість деталей через певний проміжок часу втрачаються.

Формально сформована студентська група характеризується поверхневим рівнем комунікації. В педагогічному процесі спілкування відбувається здебільшого на середньому рівні, що дозволяє учасникам процесу утримуватися в «ділових рамках» для максимально ефективного засвоєння науково-практичної інформації. На жаль, зменшення формальності у відносинах обмежує можливості викладача у вимогливості до студентів. Отже, стабільність формальності відносин у навчальному процесі призводить як до позитивного впливу (засвоєння науково-практичної інформації), так і до негативного (комунікативні негаразди). Формальність спілкування в студентських групах та з викладачами в навчальному процесі провокує протиріччя, що руйнують нормальну взаємодію людей. Подолання розбіжностей спонукає до виникнення конфліктної взаємодії, в процесі якої у суб'єктів спілкування виникає можливість висловлювати різні точки зору, виявляти більше альтернатив при прийнятті рішень. Такі способи реагування є позитивною складовою конфлікту, бо сприяють формуванню особистості з гнучкими адаптивними можливостями. Вірно організована конфліктна взаємодія – це хоч і не легкий, але шлях до розуміння.

Розвиток особистості неможливий без подолання внутрішніх протиріч, розв'язання психологічних проблем особистості. Внутрішньоособистісні конфлікти викликають фрустрацію та почуття тривоги, суперечать особистісному зростанню, роблять людину вразливою. Здебільшого вони провокуються іншими людьми, особливо в ситуаціях залежності і домінування, при наявності егоїстичних мотивів у учасників взаємодії.

Найбільш розповсюджений в навчальному процесі міжособистісний конфлікт. В навчальних закладах він може виникати між учасниками педагогічного процесу одного або різних статусів: викладач – студент, викладач – викладач. Загальним чинником цих конфліктів є необґрунтовані очікування або одіозний характер учасників взаємодії. Розбіжності особливостей характеру, поглядів, поведінки призводять до ускладнення міжособових відносин. Але, здебільшого, в основі міжособових конфліктів лежать об'єктивні причини.

В студентських неформальних групах виникають певні норми поведінки та форми спілкування. Кожен член групи повинен їх дотримуватися. Відступ від прийнятих норм група розуміє як негативне явище і, як наслідок, виникає конфлікт між особистістю та спільнотою. До розповсюджених конфліктів цього типу можна віднести конфлікт між студентською групою та ви-

кладачем. Найбільш проблемно він проявляється при авторитарному стилі взаємодії. Авторитарному стилеві властивий диктат, який перетворює одного з учасників комунікативної взаємодії на пасивного виконавця. Авторитарний викладач самочинно визначає спрямованість діяльності групи. Це гальмує ініціативу, пригнічує студентів. Основними формами взаємодії за такого стилю спілкування є наказ, вказівка, інструкція, догана. Викладач нетерпимий до заперечень, що породжує несприятливий психологічний клімат [6]. Протидії владному тиску викладача призводять до конфронтації. У педагогічній діяльності студент є суб'єктом не лише навчання, а й виховання. Виховний вплив ефективний лише за умови, що студент сам буде активним учасником навчально-виховного процесу, тобто використовуватиме засвоєне знання як засіб для самовдосконалення. Така активність об'єкта праці (студента) наявна лише в педагогічній діяльності і потребує від викладача фахової майстерності для спрямування навчально-пізнавальної активності у потрібне русло. Викладач працює не лише з окремими студентами, а й з колективами академічних груп, курсів, які теж є об'єктами і суб'єктами навчання і виховання, тому повинен володіти методикою використання виховного впливу на колектив. У різних викладачів може одна функція превалювати над іншими: у деяких переважає педагогічна спрямованість, в інших – дослідницька, у третіх – однаково виражена педагогічна і дослідницька. Зіткнення інтересів викладачів може статися і внаслідок дотримання ними різних моральних принципів, використання антагоністичних засобів у досягненні мети. Так, деякі викладачі для здобуття авторитету створюють ілюзію бурхливої діяльності, що не може залишитися непоміченим колегами. Джерелом протиріч може бути розбіжність у педагогічних поглядах, у методиці викладання і вимогах до студентів, матеріальні інтереси тощо. Деструктивними чинниками є втрата і спотворення інформації в процесі міжособистісної комунікації, незбалансована рольова взаємодія викладача і керівництва вузу, викладача і його колег. Конфлікти, що виникають у педагогічному спілкуванні, є породженням розбіжностей у поглядах, установках на явища, об'єкти дійсності, психофізіологічної несумісності, яка може усвідомлюватися або не усвідомлюватися його суб'єктами; різними баченнями власного «Я» і «Я» опонента; неправильно обраною педагогічною позицією стосовно студента; відмінностями у соціальному статусі; низьким рівнем володіння викладачем психолого-педагогічними знаннями.

Генерують, провокують конфлікти особистості, схильні за своїми індивідуально-психологічними якостями до протисто-янь у спілкуванні. Конфліктогенними особистісними якостями є нетерпимість до недоліків інших; знижена самокритичність; імпульсивність, нестриманість; завищений або занижений рівень домагань; різні акцентуації (надмірне вираження певних характерологічних особливостей) характеру; упередженість відносно окремих осіб; схильність до агресивної поведінки, підкорення собі інших; егоїзм, ригідність (негнучкість, закостені-лість); невірноваженість, нестійкість; внутрішньогруповий фаворитизм – перевага одних членів групи над іншими; усвідомлюване або неусвідомлюване бажання якомога більше отримувати від свого оточення; накопичення негативних почуттів, спричинених незадоволеністю певних потреб особи; взаємна ворожнеча; психологічний захист свого «Я» шляхом раціоналі-зації – виправдання своєї поведінки, проєкції – приписування протилежній стороні бажаних чи небажаних рис; необґрунтова-ні узагальнення; категоричність суджень; знижена позитивна емпатія – здатність прогнозувати чуттєву сферу іншої людини; надмірна недооцінка себе, наслідком чого бувають агресія, ауто-агресія; повчальний тон; погрози, вередливість; недоречні жар-ти, провокаційні випадки; посягання на гідність іншого, потішан-ня над його слабкостями. Конфлікти можуть бути зумовлені як надмірним конформізмом (безпринципною поведінкою, піддат-ливістю обставинам, підпорядкуванню власної думки, позиції, вчинків інтересам інших), так і негативізмом (безглуздим, впер-тим опором, спрямованістю проти будь-яких справ та їх ініціато-рів), а також нездатністю викладача усвідомити різноманітність і непередбачуваність ситуацій, що можуть виникати в його про-фесійних комунікаціях [1].

Деструктивні міжособистісні конфлікти спричиняють глибо-кі порушення відносин у навчально-виховному процесі, через що кожна сторона надалі фіксуватиме найменші дії противника, при-писуватиме їм додатковий негативний контекст, навіть якщо він діяв з найкращих міркувань. У передконфліктний період сторони демонструють підвищену тривожність, страх, відчуття ворожості, упередженість, агресивність, надмірну впевненість або невпевне-ність та ін. Їх переживання можуть супроводжуватися підвищеною дратівливістю, негативними реакціями на людей, слова, предмети, явища, що є ознакою дезадаптації. Ефективними методами про-філактики конфліктів у навчально-виховному процесі зарекомен-дували себе: корекція установок викладачів та студентів на без-



конфліктну педагогічну взаємодію; оволодіння психологічними прийомами безконфліктного спілкування, навичками саморегуляції в складних конфліктних ситуаціях, розуміння конфліктогенів спілкування й усвідомлення власних конфліктогенів; правильна (адекватна, конструктивна) поведінка в складних ситуаціях педагогічної взаємодії. Важливо при цьому усвідомлювати, що в конфлікті не буває одноосібних винуватців, а його подолання неможливе тільки за рахунок прав та інтересів опонента.

Наявність конфліктогенів створює в навчально-виховному процесі ситуації ускладненої взаємодії, тобто такі, в яких один або обидва партнери являються суб'єктами ускладненого спілкування, з різним рівнем усвідомлення та інтенціональності фруструють соціальні потреби один одного, заважають досягненню цілей спілкування, внаслідок чого знаходяться під впливом гострих емоційних переживань, які супроводжуються нервово-психічним напруженням, демонстрацією нерозуміння, що призводить до неадекватних інтеракцій та порушень у розвитку особистості. Партнери ускладненої взаємодії можуть не усвідомлювати цього навіть тоді, коли наслідки їх дій отримують ціннісно-змістову оцінку з боку інших людей. У кожної людини на певних етапах її розвитку виникає специфічна сукупність якостей, властивостей, процесів, які об'єктивно змінюють спілкування в напрямку ускладнень. Враховуючи природу спілкування та його різновиди, суб'єкт може при одній і тій же сукупності якостей в одних ситуаціях сприяти ускладненню спілкування, а в інших – ні. Розмежовуючими чинниками виступають направленість установок, система відношень, засоби задоволення потреб партнерів і рівень обумовленості результатів спілкування їх особистісними властивостями. Це властивості, в яких відображаються цінності спілкування, ступінь незалежності учасників спілкування, рівень їх домінування, модальність відносин. Суб'єктом ускладненого спілкування стає той, хто не визнає незалежність, унікальність, цінність партнера по спілкуванню, виявляючи це в намаганні домінувати над ним, в об'єктному відношенні, відчуженні. Суб'єкт ускладненого спілкування демонструє неадекватну оцінку як власних можливостей, інтересів, потреб, так і можливостей інтересів, і потреб іншого таким чином викривлюючи реальність. В засобах взаємодії такої особи переважає поверховість, неадекватність, намагання дистанціюватися [3].

Стратегія міжособових відносин, на думку К.Хорні, руйнує спілкування в тому випадку, коли суб'єкт спілкування використовує її не гнучко, або переважає одна з можливих стратегій:

орієнтується виключно на людей (у спілкуванні максимальна залежність, інші використовуються виключно як засіб подолання самотності); дотримується виключно стратегії усамітнення (відсутній інтерес до іншого, переважає поверховість контактів, ігнорування інших); демонструє ворожу домінуючу стратегію (намагається контролювати інших та володарювати над ними). Отже, до ознак комунікативної дезадаптації можна віднести: незбалансованість структури особистості; нездатність долати кризи розвитку; зосередження на виборі однієї з можливих стратегій міжособових відносин; деструктивний характер намагань домінувати; вибір стилю життя, що характеризується низьким соціальним інтересом та деформаціями у взаємодії.

Сприйняття самого себе при комунікативній дезадаптації характеризується постійним відчуттям усвідомленої або неусвідомленої загрози з боку актуальних переживань та дійсності. Тому з метою збереження цілісності власного «Я» особа використовує механізми захисту, що перетворюються у ведучі способи реагування на інформацію про себе і порушують процеси спілкування та взаєморозуміння. При взаємодії з іншими такі суб'єкти будуть сприймати все в тій формі, яка найліпшим чином співвідноситься з їх Я-структурою, ігноруючи реальний сенс того, що відбувається. Заперечення негативного, фруструючого досвіду призводить до руйнації контактів із партнерами. Зовнішня мотивація схвалення, досягнень превалює над внутрішньою потребою збереження унікальності самого себе та іншого. Зв'язок з іншими не задовольняє базову потребу в підтвердженні себе в іншому. Непідтвердженість розвиває в суб'єкті недовіру, прискіпливість, емоційну скутість, неадекватність сприйняття та розуміння інших, знижує здатність прогнозувати події, стимулює непослідовність та неоднозначність вчинків. Комунікативна дезадаптація провокує переважно маніпулятивний, авторитарний та монологічний типи спрямованості спілкування. Поява ускладнень з незначними психологічними наслідками обумовлена співвідношенням бажань, умінь та можливостей спілкуватися, що властиві суб'єкту спілкування. В одному випадку людина бажає спілкуватися, має таку можливість, але не має достатнього обсягу вмінь та навичок спілкування. Найчастішими проявами в цьому випадку будуть невихованість, безсоромність, егоцентризм, що призводять до відсторонення від спілкування. В іншому випадку особа має навички спілкування, має можливість, але не бажає спілкуватися. В цьому випадку мова йде про глибоку інтровентованість, самодостатність та відсутність мотивації до спілкування. Непро-

дуктивний стиль спілкування, як показник дезадаптації, базується на ригідних особистісних установках : знецінення самого себе; недовіра до людей і світу в цілому ; фаталізація самотності; переважаюча позиція «жертви». Співбесіднику притаманні невміння аргументувати свої зауваження, підтримувати контакт та своєчасно виходити з нього, намагання більше говорити, ніж слухати, перебивати співбесідника в розмові, використовувати захисно-унікаючий, агресивно-знецінюючий, контролюючий стилі спілкування, або зосереджуватися на формально ввічливому дистанційованні при взаємодії.

Соціально – ціннісна адаптація припадає на час навчання у ВНЗ і відноситься до другого періоду юності, який вирізняється складністю становлення особистісних якостей. Цей процес детально проаналізований в роботах Б.Г.Ананьєва, І.Г.Кона, В.Г.Лисовського, З.Ф.Єсарєва та ін. Характерною рисою морального розвитку в цьому віці є формування свідомих мотивів поведінки. Підвищується інтерес до моральних потреб таких як мета, сенс життя, обов'язок, дружба. Однак здатність людини до свідомої регуляції власної поведінки в 17 – 19 років розвинута не в повному обсязі. Характерні немотивований ризик, невміння передбачати наслідки власних вчинків, які ґрунтуються на не завжди пристойних мотивах.

Юність – пора самоаналізу та самооцінок. Самооцінка здійснюється шляхом порівняння ідеального «Я» з реальним. Але ідеальне «Я» ще не достатньо вивірене і може бути випадковим, а реальне «Я» ще не достатньо оцінене особистістю. Це об'єктивне протиріччя в розвитку особистості молодої людини може викликати в неї внутрішню невпевненість у собі та супроводжуватися іноді зовнішньою агресією, відчуженістю.

Юнацький вік, за Еріксоном, ґрунтується навколо кризи ідентичності, що складається з серії соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій та самовизначень. Якщо юнаку не вдається визначитись з цими завданнями, у нього формується неадекватна ідентичність, подальший розвиток якої може проходити за такими напрямками: 1) відсторонення від психологічної інтимності, уникання близьких міжособових відносин; 2) неадекватне сприймання часу, нездатність будувати життєві плани, страх змін та дорослості; 3) нівелювання продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати власні внутрішні ресурси та зосередитися на головній діяльності; 4) формування «негативної ідентичності», відмова від самовизначення та вибір негативних прикладів наслідування.

В соціально – психологічному аспекті студентство, порівняно з іншими групами населення, відрізняється вищим освітнім рівнем, активною пізнавальною мотивацією. В той же час студентство – соціальна група, що характеризується найвищою соціальною активністю та достатньо гармонійним балансом інтелектуальної та соціальної зрілості.

Соціальна адаптація, на думку Джеймса Маршала проходить наступні етапи:

1. «Невизначена, відсторонена ідентичність», яка характеризується тим, що в особистості ще не сформовані чіткі переконання, не визначений напрям професійної спрямованості і не реалізується криза ідентичності.

2. Дострокова, передчасна ідентифікація, що має місце, коли особистість підключається до відповідної системи відносин, але зробила це не самостійно, а на засадах чужої точки зору, наслідуючи авторитетний для неї приклад.

3. Етап «мораторія». Характеризується тим, що особистість знаходиться в процесі нормативної кризи самовизначення, обираючи з численних варіантів розвитку той єдиний, який може вважати власним.

4. Досягнення зрілої ідентичності. Визначається показниками завершення кризи і переходом особистості до пошуку себе в практичній самореалізації.

Молоді люди з низькою самоповагою особливо чутливі до всього, що стосується їх самооцінки. Вони хворобливо реагують на критику, сміх, покарання. Більше за інших їх турбує негативна думка про них оточуючих. Викликають занепокоєння труднощі в навчальному процесі, що пов'язані з певними особистісними недоліками. Характерологічним наслідком стає сором'язливість, схильність до психологічної ізоляції, відходу від дійсності у світ мрій, при цьому цей світ мрій здебільшого не добровільний. Чим нижчий рівень самоповаги особистості, тим більше страждань від самотності.

Період навчання у ВНЗ – це важливий період соціалізації людини. Під соціалізацією розуміють процес формування особистості в певних соціальних умовах, засвоєння людиною соціального досвіду, під час якого вона перетворює цей досвід у власні цінності та орієнтації, вибірково вводить у свою систему поведінки ті норми і шаблони, які прийняті в даній групі і суспільстві.

В студентському віці задіяні всі механізми соціалізації: засвоєння соціальної ролі студента; підготовка до статусу фахівця; механізми наслідування; механізми впливу з боку викладача та

студентської групи; явища навіювання та конформізму. В цьому процесі індивід відіграє активну роль, оскільки самостійно обирає певний ідеал та наслідує його. Студентському віку притаманне намагання самостійно визначатися та обирати той чи інший життєвий стиль діяльності чи поведінки. Отже, навчально-виховний процес у ВНЗ стає впливовим соціалізуючим фактором і середовищем на цьому етапі розвитку особистості [6].

Найбільші зміни в розвитку особистості студента відбуваються під впливом тих факторів та умов, що виникають у провідних видах сумісної діяльності. А головною формою сумісної діяльності в системі професійної освіти є навчання і те, в яких формах протікає навчальна діяльність студентів, визначає їх загальне, соціальне та професійне становлення. Комфортне положення студента в оточуючому середовищі, в студентській групі сприяє позитивному професійному становленню. В разі необхідності викладач може допомогти створити таку ситуацію, в якій би студент виглядав максимально переконливо і отримав позитивну оцінку оточуючих, яка поліпшить його психологічний стан і створить більше перспектив самореалізації. Отже, основна задача виховання у вузі полягає у створенні сприятливих можливостей для самовиховання особистості шляхом реалізації її можливостей, спонукання до власних виборів та відповідальності за їх наслідки.

Один із чинників соціалізації є студентське середовище, особливості студентської групи, до якої входить студент, та особливості інших референтних груп. Поведінка людини в групі має свою специфіку, відмінну від індивідуальної поведінки. В ній проходить процес уніфікації особистісних якостей, засвоєння стереотипів людської поведінки.

Кожна людина по-різному входить у групу і соціалізується в ній. Залежить це від багатьох об'єктивних та суб'єктивних чинників: складу групи, її спрямованості, часу перебування індивіда в ній, індивідуальних особливостей об'єднаних у ній осіб. Процес входження індивіда у відносно стабільне середовище, розвиток і становлення в ньому, на думку А.Петровського, охоплює такі фази:

1. Фаза адаптації. У цей період особистість, перед тим як проявити свою індивідуальність, активно засвоює норми і цінності, що існують у групі. У неї виникає об'єктивно необхідність «бути такою, як усі», що досягається за рахунок деякого уподібнення з іншими особами групи. Внаслідок неможливості подолання труднощів адаптаційного періоду (деадаптація) можуть проявитися якості конформності, невпевненості, залежності.

2. Фаза індивідуалізації. Вона пов'язана з максимальним намаганням індивіда виявити себе як особистість. Це відбувається за рахунок активного пошуку засобів та способів для виявлення своєї індивідуальності, її фіксації. Отже, процеси, властиві цій фазі, породжуються суперечностями між необхідністю «бути, як усі» і прагненням індивіда до максимальної персоналізації. Якщо на етапі індивідуалізації він не отримує підтримки, не відчуває взаєморозуміння (де індивідуалізація), це спричинює агресивність, негативізм тощо.

3. Фаза інтеграції. Передбачає формування в індивіда новоутворень особистості, які відповідають необхідності й потребі групового розвитку і власній потребі брати активну участь у житті спільноти. З одного боку, властиві цій фазі процеси детерміновані суперечністю між намаганнями індивіда бути ідеально представленим своїми особливостями в групі, а з другого – потребою і здатністю групи прийняти, схвалити та культивувати лише ті його індивідуальні властивості, що сприяють її розвитку і його як особистості.

Деіндивідуалізація як ознака дезадаптації може проявлятися в імпульсивній поведінці, зростаючій чуттєвості до зовнішніх впливів, підвищеній реактивності, нездатності керувати власною поведінкою, заниженій цікавості до оцінок інших людей, нездатності думливо оцінити та раціонально планувати поведінку.

Основою формування світогляду молоді людини є соціальні цінності – узагальнені уявлення про мету і норми поведінки. Ціннісні орієнтації студентства формуються в процесі соціалізації під час засвоєння нових знань і соціально-психологічного досвіду та виявляються у цілях, інтересах, переконаннях, спілкуванні і діяльності особистості. Реалізуються вони у процесі життєдіяльності та підтверджуються або відкидаються життєвим досвідом. На основі індивідуального досвіду, що є адекватною чи неадекватною умовою соціального середовища, конкретні ціннісні орієнтації або набувають особистісного сенсу, або витісняються як такі, що не забезпечують успішного функціонування особистості в соціумі. Зміни у суспільстві певним чином відображаються у свідомості молоді, зумовлюючи зміни в системі їх ціннісних орієнтацій. Чинники, які опосередковують вплив соціального середовища на формування та трансформацію ціннісних орієнтацій студентів досить різноманітні. Сформувавши свою ціннісну картину світу, людина зберігає її незмінною впродовж усього життя. Формується вона переважно на етапі соціалізації індивіда, що передуює періоду зрілості. Надалі сис-

тема цінностей людини змінюється лише в кризові періоди. Це стосується, здебільшого, структури цінностей і відображає зміни пріоритетів, внаслідок чого одні цінності стають більш значущими, інші – поступаються місцем. У суспільствах, що трансформуються, це не спрацьовує, оскільки суттєві зрушення у суспільній системі цінностей породжують для більшості людей нагальну потребу сприйняти нові орієнтири, перебудувати особистісну систему цінностей. Це безпосередньо стосується і студентства, яке намагається досягти взаєморозуміння у стосунках, керуючись принципами терпимості. Нині процес соціалізації молоді ускладнюється переоцінкою традицій, норм, цінностей. Якщо раніше молодь спиралася на досвід попередніх поколінь, то тепер їй доводиться творити новий соціальний досвід, покладаючись переважно на себе, що значною мірою зумовлює суперечливі тенденції у свідомості та поведінці.

Виховання інтересу до професії досягається у ВНЗ шляхом засвоєння вірного уявлення про суспільну значущість та зміст фахової діяльності, шляхом формування переконань у власній професійній придатності, розуміння необхідності оволодіння всіма дисциплінами, що закладені в навчальні програми, та намірів наслідувати прогресивний фаховий досвід постійним поповненням своїх знань. У процесі навчання основна увага приділяється інформаційній передачі нормативного набору знань, тобто відповідям на питання: «що?», «де?», «коли?». Незадовільно висвітлюється відповідь на питання «чому» (фундаментальність), «як» (сінергічність і методологія), «навіщо треба» і «що це дає» (цілепокладання та ефективність результату). Це є однією з причин того, що в процесі навчання думки студентів спрямовані на запам'ятовування, а не на роздуми, розуміння сутності, творчість. Норма і творчість в навчанні ілюструють єдність протилежностей, де нормативні знання слугують основою для творчого процесу. На жаль, стереотипи, підсилені диференціацією знань, призводять до протистояння між нормою та творчістю, в якій вони частіше перемагає норма та стандарти, але за результатами вони програють в ефективності і результативності. Нормується практично все: моделі спеціаліста, цілі та задачі освіти, навчальні плани та програми, що визначають зміст навчання, методики викладання, педагогічні принципи та прийоми, рекомендації до самостійної роботи. Про творчість багато говорять, але майже не дають їй проявитися, звертаючи увагу на «нормативні» знання (часто формально). По суті, напрацьовані стереотипи закріплюються нормативно. Однією з причин, що пояснює такий



стан речей, може бути те, що спеціалісти і викладачі ототожнюють себе зі «своїми» (часто достатньо вузькими) галузями знань, а вторгнення чужої, не власної, творчості сприймають як посягання на особистість, при цьому «власні» методи вважають універсальними для всіх і всього. В навчальній діяльності важливо, як викладачі і студенти розуміють власне «я можу» та «треба» і як професія співвідноситься з інтересами їх «я хочу». Необхідно зрозуміти, чим визначаються мотиви вчинків та діяльності, в тому числі і навчальної.

Викладач повинен коректувати зміст лекцій, занять і консультацій, враховуючи індивідуальні особливості студентів та спрямованість їх здібностей. Звісно, в групі це зробити не можна, але загальний настрій аудиторії визначити можна. Викладач повинен орієнтуватися в своїх аналогічних властивостях та особливостях, тобто, крім «своїх» навчальних дисциплін, володіти психолого-педагогічними знаннями, а викладачі фундаментальних кафедр повинні мати уяву про спеціальні дисципліни, щоб при нагоді використовувати приклади, орієнтуючись на весь спектр навчальної програми. Слід зважати на особистісні передумови обрання певної спеціальності та їх вплив на адаптаційні процеси.

Характеризуючи в и б і р к о в у а д а п т а ц і ю ми маємо на увазі стани адекватної мобілізації, тобто такі, які підвищують адаптаційні здібності особистості. Їх вирізняє висока узгодженість всіх рівнів і компонентів проявів. Особа, що переживає подібні стани, спокійна та впевнена в собі. Мотив досягнення мети та завершення діяльності домінує над мотивом самозбереження, що сприяє утриманню високої точності та швидкості дій і орієнтацій у середовищі. Саме на фоні такого стану розкривається творчий потенціал особистості. Стереотипні, жорстко закріплені реакції та дії доповнюються або замінюються діями, що ґрунтуються на вірогідному прогнозуванні та евристичних рішеннях. В результаті відбувається модифікація або заміна алгоритмів діяльності. Стан адекватної мобілізації не тільки створює умови для актуалізації і реалізації наявного адаптаційного потенціалу, але і сприяє його накопиченню. Стан адекватної мобілізації розширює діапазон стійкості людини відносно мінливості середовища.

Про вибіркoву адаптацію ми можемо говорити у випадку, коли професійна діяльність співпадає з індивідуальним стилем діяльності особистості.

Професійне самовизначення – це спосіб оптимізації людини і професії «зверху», через зміну інтересів і мотивів. Інший шлях

йде від індивідних, формально-динамічних характеристик і представляє собою формування індивідуального стилю діяльності. Індивідуальний стиль діяльності – це стійка система прийомів і способів діяльності, що обумовлена особистісними якостями і є засобом ефективного пристосування до об'єктивних обставин. Це фенотипічна (прижиттєве надбання) якість, що виникає на основі властивостей нервової системи у відповідь на вимоги типів діяльності, звичних для суб'єкта; таким чином, індивідуальний стиль діяльності розглядається як інтегральний ефект взаємодії людини і середовища. В структуру індивідуального стилю діяльності входять: 1) типологічні властивості нервової системи (особливості, що сприяють успіху в даному виді діяльності, і особливості, що їй перешкоджають); 2) якості, які людина напручує під час стихійних або усвідомлюваних пошуків (особливості компенсаторного значення, особливості пристосування)[5].

Індивідуальний стиль діяльності за своїм змістом є засобом вирівнювання результатів людей з різними типологічними властивостями. Але індивідуальний стиль діяльності компенсує не все. Темп, чисельність подразників, їх інтенсивність обмежують досягнення. Якщо діяльність сильно залежить від лабільності нервової системи по збудженню, то можливості індивідуального стилю діяльності незначні. Щодо інтелектуальної діяльності, то на думку М.С.Лейтеса, вона складається з таких якостей як активність, саморегуляція, що проявляються в розумовій працездатності, швидкості та сталості розумової діяльності, стилі занять та відпочинку, тобто може варіювати достатньо сильно. Отже, про межі досягнень можна говорити відносно до тих видів діяльності, які базуються на нормі реакції генотипу і тісно пов'язані з властивостями нервової системи. Якщо діяльність оснований на фенотипічних якостях, то можливостей компенсації значно більше [2].

Навчальна діяльність передбачає великий обсяг спілкування, і вибіркова адаптація в її контексті буде пов'язана з такою генотипічною засадою, як екстраверсія-інтроверсія. Екстраверсія-інтроверсія виявляють відношення свідомості до об'єктів, незалежно від того, у внутрішньому чи у зовнішньому оточуючому людину світі вони знаходяться. Інтроверти переважно спрямовані на власні суб'єктивні стани і оцінюють світ за своїми враженнями та умовиводами, стримані, схильні до самозанурення, як правило, мають достатньо розвинену психологічну інтуїцію. Екстраверти навпаки, спрямовані на зовні, орієнтовані на об'єктивність, спостережливі, отримують наснагу з навколишніх подій і не перевантажують себе рефлексією. У екстравертів

менше здібностей до сприйняття природного ходу життя, яке часто дарує їм несподіванки. Однак, не можна стверджувати, що інтроверти менш схильні до спілкування, ніж екстраверти, мова йде лише про різні форми спілкування. І ця форма може співпадати, або неспівпадати з потребами професійної діяльності. К.Г.Юнг вважав, що для психологічної сумісності різних людей в процесі спільної діяльності раціонально сприяти тому, щоб інтровертованість однієї людини врівноважувалася екстравертованістю іншої.

**Висновки.** На адаптаційний процес впливає засвоєння студентом професійної ролі. Прийняття ролі супроводжується процесом засвоєння нових функцій, опрацюванням певних позицій, стилю поведінки та спілкування. Розуміння та прийняття нової ролі – достатньо складна справа для особистості і потребує напруження розумових та моральних сил, внутрішньої перебудови, усвідомлення свого нового положення. В цей момент для особистості важливі знання про себе, знання власного психологічного портрета, вміння використовувати свої позитиви та нівелювати негативні прояви. Наступний етап – виконання цієї ролі, що передбачає дві сторони: поведінку людини, що виконує роль, і її оцінку. Соціально-психологічна компетентність попереджує деформацію «Я» і тому позитивно впливає на адекватність картини світу, самооцінку, регуляцію професійної діяльності особистості.

В підсумку хочеться зазначити важливість подальшого вивчення впливів адаптаційних та дезадаптаційних процесів на формування майбутніх спеціалістів різноманітних напрямків та прийняття їх до уваги професорсько – викладацьким складом вищих навчальних закладів з метою поліпшення якості освітнього процесу.

#### **Список використаних джерел**

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посібник / Н.П. Волкова. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
2. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А. Климов. – Казань, 1969.
3. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения / В.А. Лабунская и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 288 с.
4. Корольчук М.С. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я / М.С. Корольчук. – К.: Фірма «ІНКОС», 2002 – 272 с.

5. Нартова-Богавер С.К. Дифференциальная психология / С.К. Нартова-Богавер. – М.: Флінта, Московський психосоціальний інститут, 2006. – 280 с.
6. Орбан-Лебрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник / Л.Е.Орбан-Лебрик. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
7. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д.Столяренко. – Ростов: Феникс, 2003. – 544 с.
8. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посібник / З.І.Слєпкань. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.
9. Психология: учеб. / Ред. А.А. Крылова. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. – 752 с.
10. Теплов Б.М. Типологические свойства нервной системы и их значение для психологии/ Б.М. Теплов. – М., 1962.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Volkova N.P. Profesijno-pedagogichna komunikacija: Navch. posibnyk/ N.P. Volkova. – K.: VC «Akademija», 2006. – 256 s.
2. Klymov E.A. Individual'nyj stil' deyatel'nosti v zavisimosti ot tipologicheskix svoistv nervnoi sistemy / E.A. Klymov. – Kazan', 1969.
3. Labunskaja V.A. Psyhologija zatrudnennogo obshhenija / V.A. Labunskaja y dr. – M.: Yzdatel'skij centr «Akademyja», 2001. – 288 s.
4. Korol'chuk M.S. Psyhologichne zabezpechennja psyhichnogo i fizychnogo zdorov'ja/ M.S.Korol'chuk. – K.: Firma «INKOS», 2002. – 272 s.
5. Nartova-Bogaver S.K. Dyferencyal'naja psyhologija/ S.K. Nartova-Bogaver. – M.: Flinta, Moskovs'kyj psyho-socyal'nyj instytut, 2006. – 280 s.
6. Orban-Lebryk L.E. Social'na psyhologija: Posibnyk/ L.E. Orban-Lebryk. – K.: Akademvydav, 2003. – 448 s.
7. Stoljarenko L.D. Pedagogycheskaja psyhologija/ L.D. Stoljarenko. – Rostov: «Fenyks», 2003. – 544 s.
8. Slepkan'Z.I. Naukovi zasady pedagogichnogo procesu u vyshhij shkoli: Navch. Posibnyk/ Z.I.Slepkan'. – K.: Vyshha shkola, 2005. – 239 s.
9. Psyhologija: ucheb. Red. A.A. Krylova – M.: TK Velby, Izd-vo Prospekt, 2005 – 752 s.
10. Teplov B.M. Typologycheskye svojstva nervnoj systemy i ih znachenje dlja psyhologyy/ B.M. Teplov. – M., 1962.

**A.A. Malitskyi. The social and psychological adaptation of students to the conditions of the professional education.** The article focuses on the actual problem of the social and psychological adaptation of students to the conditions of the professional education. The author analyzes different aspects of this multisided personality process. Different kinds of adaptation, their influence on the process of the future acquisition of the social role are examined.

In the article, the review of the modern approaches to the study of adaptive abilities of a person and prevention of negative aspects is given. Much attention is drawn to the individuality of the adaptive processes, their strong bonds with a person's genotype.

The influence of the social and psychological adaptation on the formation of the motivations of occupation acquisition and the realization of the tasks of forming the professional qualifications are stated.

The possibilities of the removal of deindividuation and disadaptation in the educational process are revealed. The ways of overcoming the difficulties of the professional formation are suggested.

**Key words:** adaptive process, personality adaptation, communicative adaptation, socio-value adaptation, selective adaptation, deindividuation adaptation, disadaptation.

*Отримано: 14.01.2014 р.*

УДК 159.923

*А.В. Маричева*

## **Дискурсивные аспекты конституирования субъектности личности**

**А.В.Маричева. Дискурсивні аспекти конституювання суб'єктності особистості.** Вивчити проблеми суб'єктності не можна без дослідження несвідомих механізмів її формування та дискурсивних особливостей її самовираження. Психолінгвістика та її методи показує, яким чином форма вираження спотворює те, що виражається та задає специфічний аспект сенсу. Події, які складають досвід, в практиці психотерапії виявляються ефектом сенсу, що виникає в людини у проблемній ситуації та який фіксується у використуваних суб'єктом мовних формах. Сингулярна подія носить характер нонсенсу, завдяки якому здійснюється

виробництво сенсу, формування суб'єктності особистості та розширення меж її індивідуального життєвого світу.

**Ключові слова:** суб'єктність, несвідоме, зміст, сингулярна подія, епістемологія, постмодерн, нонсенс, життєвий світ, психолінгвістика, психотерапія.

**А.В.Маричева.** Дискурсивные аспекты конституирования субъектности личности. Изучение проблемы субъектности невозможно без исследования бессознательных механизмов ее формирования и дискурсивных особенностей ее самовыражения. Психолінгвістика и ее методы показывают, каким образом форма выражения искажает выражаемое и задаёт специфический аспект смысла. Составляющие опыт события в практике психотерапии оказываются эффектом смысла, возникающего у человека в проблемной ситуации, который фиксируется в используемых субъектом языковых формах. Сингулярное событие носит характер нонсенса, благодаря которому осуществляется производство смысла, формирование субъектности личности и расширение границ ее индивидуального жизненного мира.

**Ключевые слова:** субъектность, бессознательное, смысл, сингулярное событие, эпистемология, постмодерн, нонсенс, жизненный мир, психолінгвістика, психотерапія.

**Постановка проблемы.** Проблема субъектности широко исследовалась отечественной психологической традицией с позиций осознаваемых механизмов самосозидания субъектом своего индивидуального жизненного мира, картина которого отражена в особенностях характерного для него языкового самовыражения. Однако, последние исследования показывают, что субъектность как таковая производится посредством выражения в дискурсе глубинных аспектов опыта субъекта, который, находясь в определённых границах, представляет собой «возможный мир», то есть субъективное представление о реальности, имеющее свою логику и эпистемологию. Мы считаем, что изучение проблемы субъектности невозможно без исследования бессознательных механизмов её формирования и дискурсивных особенностей её самовыражения.

**Анализ источников.** Термин «возможные миры» был привнесён финским логиком Я.Хинтикой [5] и трактуется им как «возможные направления развития событий». Дискурсивный аспект подобной событийной потенциальности отражается в том, что смысл одного и того же события может быть выражен в разных языковых формах, а психолінгвістическая наука показала, каким образом форма выражения искажает выражаемое и задаёт специфический аспект смысла. Большое количество примеров сказанному мы находим и в психотерапевтической практике.

Согласно Л.Витгенштейну [1], наше познание окружающей действительности основано на средствах языка. Таким образом, мы рассматриваем индивидуальный жизненный мир субъекта в связи с определенным фиксированным аспектом смысла, который порождается произошедшим событием, как один из возможных миров, которому, в связи с тем, что данному аспекту смысла приписывается значимость, придаётся статус реальности, истинности. При этом, остальные возможности взгляда на ситуацию – остальные аспекты смысла оцениваются как неважные, второстепенные или вообще неприемлемые для субъекта, вследствие их несовместимости с ценностно-смысловой сферой субъекта.

Таким образом, «возможные миры» или возможные взгляды на ситуацию, являются чистыми возможностями (если приемлемы для субъекта) или невозможными «возможными мирами» (если данные аспекты смысла субъектом не принимаются, т.е. вытесняются). Тем не менее, и возможные и невозможные интерпретации событий, наполняющих опыт субъекта, задают целостную структуру его субъектности, отражая результат работы как сознательных, так и бессознательных механизмов, её формирующих.

**Формулирование целей и задач статьи.** Данная статья призвана рассмотреть проблему субъектности через призму опосредующих ее функционирование и формирование бессознательных механизмов и дискурсивных особенностей её самовыражения.

**Изложение основного материала.** События, составляющие опыт, в практике психотерапии оказываются эффектом смысла, возникающего у человека в проблемной ситуации, который фиксируется в используемых субъектом языковых формах. В связи с этим, для психотерапевтических целей является целесообразным рассмотреть лингвистическую связь между событиями реальности и способами их артикуляции.

Так, принято различать три отношения между реальным положением вещей и предложениями, выражающими его с той или иной степенью адекватности.

Отношение обозначения (денотация) или указания (индикация), индивидуализируются подбором языковых средств, характерных для производящего дискурс субъекта. Выполненная денотация постулирует истинность предложения, не выполненная – ложность. Это означает, что вне зависимости от реального положения вещей употребление соответствующих лингвистических индикаторов позволяет воспринимать сказанное, как



реально существующее. Эта закономерность лежит в основе феномена символического самоконституирования субъекта в дискурсе.

Лингвистическими индикаторами данного отношения являются маркеры: вот, это, то, здесь, там, вчера, теперь и имена собственные.

Отношение выражения (манifestация) характеризует связь между предложением и субъектом, который себя в нём выражает посредством выражения желания или веры, соответствующих предложению. Здесь желание и вера выступают как каузальные умозаключения, где желание является внутренней каузальностью образа, относящаяся к существованию объекта или существующего положения вещей, а вера представляет собой предвосхищение объекта или положения вещей, существование которых должно задаваться внешней каузальностью.

Таким образом, мы имеем лингвистические маркеры контроля – внешнего либо внутреннего. Лингвистическими индикаторами данного отношения являются маркеры: я, вы, завтра, всегда, где-нибудь, везде и др.

Отношение значения (сигнификация) характеризует связь слова с универсальными понятиями и отношения синтаксических связей к тому, что заключено в понятии, задавая определённое место смысла в символической сети индивидуальных и культурных ассоциативных связей.

Динамика осуществления предложения заключается в переходе от детонации объекта или существующего положения вещей, то есть ситуации, в которую включён субъект – через манифестацию производящего дискурс субъекта, осуществляющуюся посредством выражения его желания или веры в отношении объекта или существующего положения вещей – к сигнификации, как приданию значения объекту или ситуации путём соотнесения его с универсальными понятиями, являющимися основой ценностно-смысловой иерархии, создаваемой субъектом в процессе развертывания его индивидуальной истории.

Будет неправильным сказать, что именно отношения сигнификации являются основой для придания смысла событиям, наполняющим опыт субъекта, скорее существует диалектическая взаимосвязь между тремя типами отношений, реализуемых предложением, и смыслом, выражаемым в предложении. Несомненно, что набор языковых средств, используемых субъектом, их индивидуальный подбор для выражения подразумеваемого смысла, как внутренней сущности субъекта, придает

выражаемому смыслу определённый оттенок, но, в свою очередь, подразумевающийся смысл задаёт выбор именно тех средств для своего выражения, которые в дальнейшем будет использовать горячий субъект.

Таким образом, смысл не является четвёртым отношением предложения, но выступает эффектом попытки субъекта с помощью языка зафиксировать реальное положение вещей, используя три вышеназванных отношения. Смысл события, а, следовательно, и само событие, является тем, что производится в результате данной попытки.

В свете вышесказанного, субъектность, являясь совокупностью идентификаций с множеством оттенков смысла, привнесённой значимой ситуацией, видится как более-менее удачный результат попытки субъекта выразить свою глубинную внутреннюю сущность, с одной стороны, и сущность, которая обречена каждый раз воспроизводить сама себя, пользуясь языком, придающим ей форму. Используя язык, субъект необходимым образом попадает в его власть, так как именно язык задаёт возможности говорения о чём-либо, то есть структурирует опыт субъекта в соответствии с собственной структурой, правилами и принципами. Так осуществляется заявленный Ж.Лаканом [5] диктат языка как означающего над субъектом как означаемым.

Если совокупность событий задаёт индивидуальный жизненный мир субъекта как один из возможных миров, центром и осью которого является воспроизводящий себя в соответствии с системой смысловых координат данного «возможного мира» субъект, то возникает вопрос о месте и роли субъектности личности в системе сообщающихся, расходящихся и взаимосключающих «возможных миров».

Субъектность как самореализующееся «потенциальное» субъекта, являющееся основой его индивидуальности, должна иметь в своей основе событие-смысл особого рода, придающее смысловой оттенок событиям, составляющим опыт субъекта. Ж.Делез [2], рассмотревший логику производства смысла, называет такие события сингулярностями, под которыми понимаются трансцендентальные события, которые не будучи ни индивидуальными, ни личными заведуют генезисом индивидуальности, находясь в потенциальном, которое ещё не является «Я» как центром личности, но которое производит его, самоактуализируясь и самоосуществляясь.

С его точки зрения, сингулярные события – это события, выпадающие из привычного для субъекта положения вещей ре-

ального мира, это события, смысл которых подрывает сложившееся понятие о принципах миропостроения, действиях его законов и, тем самым, самоидентификацию субъекта. Сингулярные события носят случайный характер, привнося элемент неопределенности, задающей разрыв каузальной связи между событиями опыта субъекта таким образом, что любое дальнейшее развитие событий оказывается равновозможным. Результатом этого является то, что субъект теряет жёсткую идентификацию и получает возможность принять любую форму, конституирующую его в качестве некоей сущности.

Если субъект, имеющий в своей основе события, составляющие его индивидуальный жизненный мир, является центром (точкой опоры) одного из возможных миров, то субъектность должна мыслиться как точка, задаваемая совокупностью сингулярных событий, и имеющая проекции в каждом из возможных миров, задаваемых каждой сингулярностью. Этот принцип лежит, например, в диагностическом методе событийных групп А.Кроника [3] в рамках отечественной психологической парадигмы. В зарубежных направлениях глубинной психологии и психоаналитическом методе, использующих аналогию и ассоциативный метод, этот принцип применяется для выявления наиболее значимых для субъекта событий – травм.

Таким образом, рассматривая логику событий, отражающую характер становления индивидуальной истории субъекта, в течение которой происходит конституирование его субъектности, мы оказываемся перед необходимостью прояснить логику смысла этих событий.

Наиболее информативное определение смысла и выявление его логических законов можно осуществить путём соотнесения последнего с его противоположностью – nonsensом, появляющимся как абсурд, парадокс, и, иллюстрирующий законы его возникновения и функционирования, представленные в работе Ж.Делеза [2] «Логика смысла».

Парадокс регресса или неопределённого размножения заключается в том, что смысл изначально предполагается еще до того, как субъект начнёт говорить. «Иными словами, говоря нечто, я в то же время никогда не проговариваю смысл того, о чём идет речь. Но, с другой стороны, я всегда могу сделать смысл того, о чем говорю, объектом следующего предложения, смысл которого я, в свою очередь, при этом тоже не проговариваю. Итак, я попадаю в бесконечный регресс того, что подразумевается» [2, с.45]. Таким образом, происходит размножение изна-

чального смысла, посредством двучленного регресса двух чередующихся терминов – имени, обозначающего нечто, и имени, указывающего на смысл первого имени.

Парадокс стерильного раздвоения позволяет избежать бесконечного регресса, зафиксировав предположение для рассмотрения его смысла, который выражается глаголом и осуществляет приостановку как утверждения, так и отрицания. Стерильность смысла–события заключается в его безразличии как к утверждению, так и к отрицанию.

Парадокс нейтральности заключается в неизменности смысла предложений, противопоставляемых с точки зрения качества, количества, отношения или модальности, т.к. эти точки зрения касаются обозначения и его различных аспектов осуществления, т.е. воплощения в реальном положении вещей.

Парадокс абсурда или невозможных объектов позволяет к бытию реального, как материи денотаций, и бытию возможного, как форме значений, добавить сверх-бытие, которое определяет общее в реальном, возможном и невозможном. Абсурдные или невозможные объекты, как то квадратный круг или вечный двигатель, являются чистыми идеальными событиями, не реализуемыми в положении вещей.

Парадокс неопределённого регресса является источником остальных парадоксов и имеет сериальную форму, содержащую две разнородные серии – серию обозначений и серию смысла этих обозначений. Одна представляет собой означающее, другая означает, где означающее является знаком, несущим в себе аспект смысла, а означаемое – то, что служит коррелятом этого аспекта смысла, т.е. то, что дуально этому аспекту. Означающее – это любая вещь (или понятие), которая может быть задана на основе того различия, какое данный аспект смысла устанавливает с этой вещью (или понятием). Таким образом, означающее является обозначаемой вещью и манифестируемым субъектом, означающим для которого выступает событие, понятое как идеальный логический атрибут положения вещей.

Эта дуальность находит отражение между событиями и положениями вещей, между предложениями и обозначаемыми объектами, между выражениями и обозначениями внутри предложения.

Развертывание двух серий смысла – означающей и означаемой – происходит параллельно друг другу в соответствии с временным вектором (от прошлого к будущему, от совершившегося к возможному, от причины к следствию). Таким образом, задаётся структура «возможного мира», который был бы обречён

на существование в качестве единственно возможного, если бы не подвергался вмешательству нонсенса как парадоксального элемента, который разъединяет (разветвляет), совмещает, соотносит и координирует различные серии, заставляя тем самым сплавляться, взаимопроникать и соотноситься, а также противостоять друг другу различные «возможные миры».

Нонсенс как парадоксальный элемент одновременно воплощает в себе избыток означающей серии в качестве плавающего означающего и недостаток означаемой серии в качестве утопленного означаемого и может быть выражен так называемыми «эзотерическими» словами.

Ж.Делез различает три типа «эзотерических» слов – сокращающие, циркулирующие и дизъюнктивные слова.

Первый тип слов образуется взаимодействием слоговых элементов одного или нескольких предложений, следующих друг за другом, с целью выделения глобального смысла всего предложения (этот процесс можно сравнить с действием механизма сгущения в сновидении, или функционированием метафоры). Таким образом, происходит синтез последовательности, налагаемый на отдельные серии, чтобы выделить их составной смысл.

Второй тип осуществляет синтез сосуществования и координации, обеспечивая конъюнкцию двух серий разнородных предложений или измерений предложений. Циркулирующее слово – всегда пустое слово (это, нечто и т.п.), указывающее на исчезновение (отсутствие) и смещение (как указание на неуловимый объект «а», механизм смещения в сновидении или функционирование метонимии) и несущее на себе относительный смысл этих серий.

Третий тип – слова-бумажники (неологизмы), сокращающие несколько слов и сворачивающие в себе несколько смыслов, коннотирующие две разнородные серии на основе дизъюнктивного синтеза. То есть слово-бумажник делает возможным одновременное сосуществование двух альтернатив, задавая развёртывание двух серий смысла вдоль векторов этих альтернатив, обогащая изначально существующий смысл события его новыми аспектами.

Сингулярное событие, оформляющее разрыв в опыте субъекта, носит характер нонсенса или парадоксального элемента, благодаря которому осуществляется производство смысла, а, следовательно, приращение субъектности личности и расширение границ её индивидуального жизненного мира.

**Выводы.** Таким образом, формирование и функционирование субъектности личности невозможно рассматривать без

учета связи с закономерностями и особенностями процесса артикуляции и символизации её внутреннего опыта. Несомненно, представление о психологических особенностях субъектности требует дальнейшей разработки с учётом детерминированности последней работой механизмов бессознательного, где выявление искомой детерминированности невозможно вне использования психотерапевтической практики в качестве метода исследования, вбирающей в себя принципы психоаналитически-ориентированного исследования с использованием методов психолингвистики, так как материалом исследования для психотерапевта выступает дискурс.

Психологические особенности порождения дискурса личностью характеризуют основные атрибуты её субъектности, такие как её интерсубъективная природа и основы самопричинности и самодетерминированности.

#### **Список использованных источников**

1. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат / Л. Витгенштейн; Перевод и параллельный философско-семиотический комментарий В. П. Руднева // Логос. – 1999. – № 1, 3, 8. – С. 99–130; С. 147–173; С. 68–87.
2. Делез Ж. Логика смысла / Ж. Делез; Пер. с фр. – Фуко М. Д. *Theatrum philosophicum*. – М.: «Раритет»; Екатеринбург: «Деловая книга», 1998. – 480 с.
3. Кроник А.А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.
4. Лакан Ж. Образования бессознательного. Семинары: Книга V (1957/1958). / Ж. Лакан; Пер. с фр. А. Черноглазова. – М.: ИТДГК «Гнозис»; Издательство «Логос», 2002. – 608 с.
5. Хинтиikka Я. Логико-эпистемологические исследования. Сборник избранных статей: Текст. / Я.Хинтиikka. – М.: Прогресс, 1980. – 445 с.

#### **Spisok ispol'zovannyh istochnikov**

1. Vitgenshtejn L. Logiko-filosofskij traktat / L. Vitgenshtejn; Perevod i parallel'nyj filosofsko-semioticheskij kommentarij V. P. Rudneva // Logos. – 1999. – № 1, 3, 8. – S. 99–130; C. 147–173; C. 68–87.
2. Delez ZH. Logika smysla / ZH. Delez; Per. s fr.- Fuko M. D . *Theatrum philosophicum*. – M.: «Raritet», Ekaterinburg: «Delovaya kniga», 1998. – 480 s.

3. Kronik A.A. Kazometriya: metody samopoznaniya, psikhodiagnostiki i psikhoterapii v psikhologii zhiznennogo puti / A.A. Kronik, R.A. Akhmerov. – М.: Smysl, 2003. – 284 s.
4. Lakan Z.H. Obrazovaniya bessoznatel'nogo. Seminary: Kniga V (1957/1958) / Z.H. Lakan; Per. s fr. A. Chernoglazova. – М.: ITDGG «Gnozis», Izdatel'stvo «Logos», 2002. – 608 s.
5. Hintikka Y.A. Logiko-ehpistemologicheskie issledovaniya. Sbornik izbrannykh statej: Tekst. /Y.A.Hintikka. – М.: Progress, 1980. – 445 s.

**A.V. Marycheva. Aspects of the discourse constitution of the personal subjectness.** The research of the problem of subjectness is impossible without study of the formation and discursive features unconscious mechanisms. Psycholinguistics and its methods show how the form of expression distorts and sets specific aspect of meaning. Events like the components of experience in the practice of psychotherapy have the effect of meaning and occur in human being in a problem situation, which is fixed in the speech forms used by the subject. The Singular Event has nature of the Nonsense, therefore is carried out the production of meaning, the formation of identity and subjectness and its expanding the boundaries of personality's individual life-world. Subjectness as a set of identifications with many aspects of meaning, formed by the significant situation, is a result by more or less successful attempts of expression of the deep inner self, but it is forced every time to reproduce itself and to use the language, which give the subject a shape. Using the language, subject necessarily falls into its power, because the language sets the rules of speaking about something and that forms subject's experience in accordance with its own structure, rules and principles. This is the language dictate as signifier over the subject as a significant.

Being the basis of personality, subjectness as a «potential» of the subject, should be built on a special event and special kind of meaning.

**Key words:** subjectness, the unconscious sense, singular event, epistemology, postmodern, nonsense, life-world, psycholinguistics, psychotherapy.

*Отримано: 4.12.2013 р.*



## **До проблеми формування психіки українського народу**

**А.М. Маслюк.** До проблеми формування психіки українського народу. У статті зроблено спробу аналізу творчого доробку психолога української діаспори ХХ століття О. Кульчицького. Увагу акцентовано на проблемі формування психіки українського народу та особистості, зокрема. Визначено аспекти української психіки: расовий, геопсихічний, історичний, соціопсихічний, культуроморфічний, доглибинно-психічний. Синтезовано зазначені аспекти української психіки зі світосприймальними настановами української душі. З'ясовано, що вчений розглядає психіку людини як структуру, що складається з трьох шарів: соматопсихічний (відчуття), тимопсихічний (почуття) та поїопсихічний (мислення та воля).

**Ключові слова:** переживання, психіка, світосприймальні настанови.

**А.М. Маслюк.** К проблеме формирования психики украинского народа. В статье сделана попытка анализа творчества психолога украинской диаспоры ХХ века А. Кульчицкого. Внимание акцентировано на проблеме формирования психики украинского народа и личности, в частности. Определены аспекты украинской психики: расовый, геопсихический, исторический, социопсихический, культуроморфический, глубинно-психический. Синтезированы указанные аспекты украинской психики с мировоспринимаемыми установками украинской души. Выяснено, что учёный рассматривает психику человека как структуру, состоящую из трёх слоёв: соматопсихический (ощущения), тимопсихический (чувства) и поїопсихический (мышление и воля).

**Ключевые слова:** переживание, психика, мировоспринимаемые установки.

**Постановка проблеми.** Історична рефлексія як здібність, що дозволяє піднімати й розкривати глибини минулих знань, знаходити в них вічні цінності, прослідковується у працях О. Т. Губка, І. В. Данилюка, В. М. Летцева, Ю. Т. Рождественського, В. А. Роменця, М. – Л. А. Чепи та ін.

Постать видатного психолога української діаспори ХХ століття О. Кульчицького, на жаль, не знайшла свого достойного місця у роботах психологів. Аналіз життєвого і творчого шляху вченого у нашій попередній науковій розвідці дав можливість лише окреслити коло питань, які необхідно опрацювати, щоб глибше зрозуміти психологічні здобутки Олександра Юліановича. До таких здобутків відноситься й аналіз проблеми формування психіки

українського народу. Психологічні знання становлення української спільноти і особистості, зокрема, відрефлексовані дослідницькою історією психології, дозволяють обрати правильний вектор у розумінні багатоголосся сучасної психологічної парадигми.

**Мета статті** – з'ясувати особливості поглядів О. Кульчицького щодо формування психіки українського народу.

**Викладення основного матеріалу.** Вивченням формування психіки як окремої особистості, так і народу, зокрема, займався видатний психолог української діаспори О. Кульчицький. У своїй науковій розвідці «Риси характерології українського народу» (1949 р.) вчений розглядає своєрідність психіки, яка є типовою для певної національної групи, тобто характерологію народу. «Головна трудність характерології народів полягає в тому, щоб з-поміж властивостей людини як індивіда (вроджених, ставових, вікових і т. д.) вирізнити ті, які можна вважати за характеристичні й типові саме для національної групи» [1, с. 708].

Однією з перших спроб осмислення національного характеру була праця М. Костомарова «Две русские народности» (1861 р.), в якій автор, аналізуючи головним чином минуле народів, називає принципові відмінності між українцями й росіянами: росіяни народ «матеріальний», українці прагнуть «одухотворити весь світ»; росіяни нетерпимі до чужої віри, чужих народів, звичаїв, мов; українці «звикли споконвіку» чути в себе чужу мову й не цуратися людей з іншим обличчям та іншими звичаями; у росіян панує загальність (Бог і цар) над особистістю, окремою людиною; українець вище цінує окрему людину, ніж загал; у суспільному житті росіян ціле панує над окремою людиною, яка є цілком пригніченою; для українців такий порядок неможливий, вони цінують особисту свободу; росіянин мало любить природу, «має якусь ненависть до рослин»; українець любить природу, тому й «українська поезія невіддільна від природи, вона оживляє її, робить учасницею радощів і горя людської душі». Завдяки проведеному аналізу Костомаров зробив такий висновок: південно-руська народність більше схожа на великоруську своєю мовою, але ближча до поляків своїм характером. Його праця дала поштовх до вивчення проблем національного характеру. Дослідженням національного характеру займалися з позицій соціології (В. Липинський), історії культури й філософії (Д. Чижевський, І. Мірчук), історії (П. Феденко), а психологічне вивчення проблеми започаткував власне О. Кульчицький.

Олександр Юліанович дає своє визначення української психіки: «... «ідеальний», тобто тільки в «ідеї», в «мислі» існуючий тип «структури», пов'язаності прикметностей розуму, волі

і серця, до якого то типу в меншій або більшій мірі наближається більшість дійсних психік українців» [2, с. 13].

Автор використовує в своїй науковій розвідці дедуктивний метод, вказуючи на те, що він не виглядає при цьому невиправданим з погляду загальної методології психології, оскільки мірилом поступу науки є перехід від емпіричних тверджень до узагальнених тез і дедуктивних із них висновків. Проаналізувавши значний обсяг джерел, вчений виділяє основні чинники, що формували національні психіки, отже, і психіку української людини: расові, географічні (геопсихічні), історичні, соціопсихічні (суспільні), культуроморфічні, глибинно-психічний чинник.

*Расові чинники.* Олександр Юліанович розглядає на психологічному рівні дві основні раси України: динарську (44 %) і східну (22 %), а решта є поєднанням цих рас та домішками інших рас.

Східній або остійській расі притаманні почуття досить великої глибини та досить виразної якості, проте глибина почуттів – це саме та обставина, внаслідок якої вони проймають цілість нашої особистості в групі, так званих, «настроїв». Тому, що ці настрої, а особливо в українців, мають переважно спокійно-сумовите забарвлення, людину східної раси можна окреслити як «елегійно-ідилічну людину» [1].

Автор вбачає психічні особливості становлення динарської раси в достатньо інтенсивному розвитку чуттєво-афективного життя. Практично динарський ідеал наповнення життя масою переживань може виражатися дуже різноманітно: від сп'яніння парубоцькою бійкою чи козацьким бенкетом до сентиментальної насолоди мелодійністю зворушливої пісні, тобто спостерігаються різновекторні переживання особистості.

«Внутрішній світ особистості, – на думку Л. І. Анциферової, – це індивідуально-інтерпретований, насичений модульностями особистісних переживань, осмислений у діалогах з реальними й ідеальними співрозмовниками зовнішній світ, в якому віддиференційовані функціональні галузі з різним рівнем значення» [3, с. 209]. Вираження внутрішнього через зовнішнє є сутнісною ознакою життя людини через стани, дії, переживання.

Отже, О. Кульчицький зазначає про те, що сильні чуттєві переживання є основою динарської людини, тобто «людини афекту». Протиставляючи життєві цінності східної людини, якій притаманні «ідилічно-елегійні настрої» та динарської, автор приходять до висновку, що останню можна назвати «лірично-драматичною людиною». І знаходить прототип в українській психіці, який відповідає «козацькому ідеалові».

*Географічні чинники.* Вчений розглядає психіку людини як структуру, що складається з трьох шарів: соматопсихічний (відчуття), тимопсихічний (почуття) та поїопсихічний (мислення та воля).

Олександр Юліанович вказує на те, що на найнижчий шар психічної структури, *соматопсихічний* (відчуття), впливає сонце. Більше чи менше сонячне освітлення викликає або життєрадісність, або пригніченість настрою. Наприклад, гарячий і вогкий клімат ослаблює життєву енергію, гарячий і вітряний клімат подразнює нервову систему тощо.

На середній шар психічної структури – *тимопсихічний* (почуття) впливає сприймання краєвиду, тобто сприймання всіх форм географічного рельєфу. Прикладом перенесення, проекції в форми рельєфу життєвих, психічних, формуючих сил і тенденцій є такі мовні звороти «гора піднімається, струмок в'ється, долина розлягається» [1]. Переживання психічних станів і тенденцій «вчування», тобто внутрішнього сприйняття, в об'єкти не може залишитися без сліду і не впливати на психіку людини. Внаслідок сублімальності (підсвідомого характеру), а з іншої сторони – постійності цих гео-психічних процесів, беззаперечним є факт перебудови психіки.

На найвищій шар психічної структури – *поїопсихічний* (мислення та воля) впливає якісна й кількісна своєрідність географічного середовища в його відношенні до потреб, схильностей і настанов людини, впливаючи на її світосприймання, отже, на її ставлення до світу. Наприклад, країни з гарним пейзажем, наприклад Греція або Італія, дали багато індивідуальностей з естетичною настановою, а містичну настанову так часто знаходимо в Тибеті «даху світу» – тибетське плато є найбільшим високогірним плато на Землі (5000 метрів над рівнем моря).

І далі О. Кульчицький аналізує географічний чинник за смугами, серед яких виділяє:

1. Північну низовину, яка покрита густими лісами, в основному сновими, з долинами річок, болотами, озерами, зі слабким розчленуванням рельєфу й малими різницями висот (40 м на 1000 кв. км);

2. Лісостепову височину Поділля, Опілля, Росточья, Холмсько-Волинська, Покутсько-Басарабська, Придніпровська (40–80 м на 1000 кв. км);

3. Степову низовину Припонтійську та Придніпровську.

Отже, на найнижчий шар психічної структури соматопсихічний (відчуття) сонце північної низовини впливає менше через наявність лісової смуги, більшу хмарність і кількість опадів, що у підсумку зменшує життєрадісність людини.

На тимопсихічний (почуття) шар впливає поєднання лісу із трясовиною, що концентрується у «вчуванні» людини до краєвидного мотиву як «загрозливої обмеженості». Темна зелень лісу та його шум викликає настрій, якщо не суму, то, принаймні, поваги. Статична форма лісу своєю гушавиною й таємничою похмурістю прогалин створює в своїх процесах переживання типу «стриманої рухової форми», почуття обачності, обережності й підозрливості, стриманого вичікування, терпеливості. Інколи загрозлива таємничість лісу може викликати «панічні» (Пан – божок лісу) почуття. На думку автора, гушавина лісу сприймається людиною як змагання за життєвий простір, як постійна жорстока боротьба за існування без виразного завершення в остаточній перемозі, із схильністю до лінії «пристосування» (особливо виразного в формі таких дерев, як сосна, береза, верба).

Від найвищого шару психічної структури – поїопсихічно-го (мислення та воля) – північне лісове середовище вимагає від людини активної світосприймальної настанови. Для категорії причинності воно дає багато прикладів, що підкреслюють повільність та й протяжність каузальної дії. Для категорії якості й індивідуальності, оскільки остання знаходить свій відповідник у різноманітності рослинних організмів, достатньо належного досвідного матеріалу. З іншого боку, нерозчленованість вкритого лісом низинного середовища не сприяє наголошенню категорії цілісності. Властиві лісові, як театрові боротьби, форми співіснування надають світоглядів мешканця низової лісової смуги, зокрема, поліщука, як «лісової людини», песимістично-позитивного забарвлення в сенсі врахування виразної мови фактів.

Стосовно географічного впливу лісостепу, то О. Кульчицький у своїй концепції українського персоналізму вказує на те, що завдяки впливу значної сили сонячного світла на соматопсихічний рівень психіки відбувається прилив життєвої енергії, самопочуття й життєвий настрій людини спрямовується в напрямі життєрадісності й оптимізму. Досить велика амплітуда найвищих і найнижчих температур не досягає таких ступенів, що можуть періодично порушувати систему людської психічної енергетики. Характеристичний аспект краєвиду цієї смуги, що найкраще й найповніше може викликати процеси внутрішнього сприйняття і ними найповніше проіннятий, – це аспект «хвилястості» та «м'якості» (м'які плоскі хвилі чорнозему, які розділені в'юнкими ріками), податливої на ерозійні дії сонця, вітру й води. Це спонукає людину до стану обачності, обережності, компромісу, тобто відсутня пряма дія. Водночас хвиляста лінія

інколи відповідає станам безтурботності, ігрової, естетичної чи споглядальної настанови, м'якої поступливості й погодження на противагу чужому опору й чужих впливів, аж до самозречення, толерантності та схильності піддаватися.

Внутрішнє сприйняття природи чорнозему для хліборобської спільноти – це перш за все плодючість землі, її лагідність, щедрість і доброта. Таким станам відповідають почуття довіри та релігійної вдячності. Спостереження людиною м'яких форм рельєфу (м'якість та лагідність) є вираженням формотворчих сил, що діють на землю, та постійність діяння сил води, вітру, сонця, тобто ерозії.

На поїопсихічний рівень психіки людини впливає лісостеп, як поле вияву в основному сприятливих людині сил, проте він не викликає суцільністю своїх даностей активної настанови в світовідчужанні. Хвиляста м'якість не відповідає також настанові раціональній і естетичній. Автор наголошує на м'якості лісостепу, який викликає інтуїтивну настанову (переживання щасливого почуття безмежності, відданості).

Категорії причинності і сили базуються на досвіді й розумінні повільних і постійних дій, що не виявляють тенденцій до перестрибування. Категорія якості – це поглиблення розуміння індивідуального людини. Інші категорії «кількості» і «величини» (наприклад, аспект лісостепоного простору, який є вільним, але не безмежним, що дає людині пристосовані субстратні змісти, посередні між обмеженістю лісового і необмеженістю степового краєвиду). Категорія цілості часто досить виразна. Таким чином, світосприймання, що виникає з цих передумов – це гармонія людини та землі.

Остання географічна смуга – степова низовина, на думку автора, на тимопсихічний рівень психіки людини діє безмежжям степової рівнини, що кристалізується навколо краєвидного аспекту «безкрайньої далечини».

В таких умовах можливі два спрямування людини: до почуття любові, що шукає свого об'єкта, «безпредметної туги» та до байдужості, а інколи до повної «апатії», включно до розпачу – це «рух в нікуди», заперечує сам себе і саму потребу руху. Внутрішнє сприйняття процесів природи, властиві степовому середовищу, оскільки вони нерідко відзначаються частими коливаннями й зламним характером переходів, схиляє до непостійності й контрасту чуттєвого життя. Цікаво автор характеризує такі прояви степової природи, як степові буревії, або «чорні бурі», які пов'язує з «руховою постаттю» актів нищення, властивих почуттям ворожнечі, гніву і люті.

І далі Олександр Юліанович приходить до висновку, що світогляд людини українського степу наближається до ентузіастичної настанови, коли панує такий стан душі, як сп'янілість, розмріяність, любов. Однак можлива інколи і нігілістична настанова, тобто «радикальне заперечення всякої цінності й бажаності». Стосовно впливу гірського краєвиду та моря на психіку української людини, то автор відзначає несуттєве значення цих географічних чинників.

*Історичні чинники.* О. Кульчицький окремо виділяє історичний чинник формування української психіки. Україна знаходиться на перехресті історичних шляхів, що виражалось психологічно впродовж віків життєвою ситуацією перебування людини на «межах можливостей існування, боротьби, випадковості, провини, страждання, загрози смерті» [1].

Розташування нічим не захищеного, а одночасно надзвичайно врожайного і багатого українського простору, було ласим шматочком як для Заходу, так і для Сходу, що, в свою чергу, збільшувало тиск «межових ситуацій» кожної людини.

У таких складних умовах відбулося відштовхування, тобто залишення нижчого, направлено на особисте щастя й задоволення існування, як нездійсненого, і до трансформації буття з нижчої форми тваринно-природного існування на вищу екзистенціальну форму. При цій формі вісню відношення життя стає не турбота про власне життя, а щось вище за нього, певна ідея чи ідеал.

Отже, ідеалом в умовах постійної загрози, є лицарсько-козацький тип людини, підпорядкованої ідеалові оборони честі, волі та віри, героїчній формі життя («*vita heroica*», тобто «*taxima*»). Проте, був тип і авантюрно-здобичницького козака, але він не створював традицію й ідеал козаччини. Як зазначає автор, існує «*vita minima*», як можливість переходу в «анабіотичний стан» захищеного життя, що виражається в народній творчості – «тихше води, ніжче трави», «покірне теля дві мами ссе», «моя хата з краю, нічого не знаю», тобто життя проявляється відходом у себе, звуженням зовнішньої життєвої експансії до мінімуму [там само]. Інтровертоване зосередження життя на власному «Я» визначається замкненістю вдачі, обороною проти витрати енергії в напрямі об'єкта світу, настороженим ставленням до оточення і часто також зверненням психічної енергії на розбудову внутрішнього життя. Наприклад, селянська звичка відповідати на питання питанням є однією з рис цього стилю інтровертованої замкнутості, що уникає зовнішніх контактів.

Звертаючись до засновника еґеніки видатного англійця Ф. Гальтона, варто згадати, що він прагнув покращити людський



рід шляхом відбору його кращих представників. Проте стосовно українського народу, на думку Олександра Юліановича, історичні обставини зробили специфічний селекційний відбір, а саме, від печенігів і половців аж до колективізації винищували представників «vita heroica» і сприяли збереженню життя представників «vita minima». Крім того, історична дійсність впливала на людину через історичну свідомість, завдяки розповсюдженню козацької думи, що могла іноді надавати національній психіці деякого забарвлення фаталістичного песимізму.

*Соціопсихічні чинники* суттєво вплинули на формування психіки українського народу через недостатню розмежованість суспільної структури і домінуюче сільське населення. Основним способом життя українського суспільства була мала група. Відбиток психіки селян на психіку українців автор вбачає у близькості до «землі», отже, конкретності й органічності, а також змісті та формі української культури, особливостях людських взаємин.

Учений детально аналізує психологічні особливості переважачого сільського населення України: 1) спілкування носить обмежений характер, що не призводить до централізації її керівництва, розподілу функцій, і тим самим, до творення різнорідних суспільних типів; 2) побут робить залежною людину більше від природи, ніж від іншої людини. Це не сприяє утворенню тих особливостей, які виникають із самого поділу праці, при конкуренції та солідарності сучасної суспільної диференціації, наприклад, існування і значення потужного стану шляхти; 3) взаємодії мають форму суспільної взаємодопомоги, наприклад, «толоки», але суспільне життя села, крім деяких винятків, не залишає місця для планування й проведення громадських акцій у широких масштабах; 4) особисті контакти носять характер «сусідства», сприяючи збереженню родинних і родових груп, приятелювання й побратимства, тобто утворенню малих «інтимних» груп типу почуттєвих «спільнот переживання», які глибоко впливали і впливають на українську психіку. Це створювало негативне явище різних «гуртків», оцінки ідей, дій і людей на основі особистої пов'язаності спільними переживаннями й симпатіями, а також незначним зацікавленням широкими організаційними формами. Проте, це сприяло розвитку симпатії, психологічного розуміння чужого душевного життя та явищу, здібності інтроспекції, звертання до власного «Я», як і їхні наслідки, що формувало переважно споглядальну, а не активну настанову.

*Культуроморфичні чинники.* Культура має подвійне відношення до психіки спільноти, що є носієм цієї форми культури.

По-перше, культура є утворенням даної спільноти, вираженням її психіки. По-друге, звертаючись до праць Л. С. Виготського про вплив середовища на людину, кожний член суспільства розвивається в середовищі даної культури і вростає в культуру, засвоюючи її цінності, й тим самим переймає зв'язані з цими цінностями психічні настанови і ставлення до дійсності, тобто культура одночасно формує національну психіку.

Однак жодна культура не може бути утворенням однієї національної спільноти, оскільки кожна нація вибирає компоненти культури даного «культурного кола» і перетворює їх залежно від властивостей своєї психіки. Наприклад, українська культура й психіка належать до «європейського культурного кола», до сфери західної духовності, але посідають геокультурно-периферійний характер супроти західної духовної сфери. Культурна зумовленість становища України полягає у факті її межового положення між Сходом і Заходом. Периферійність України в європейському культурному колі веде до природного ослаблення впливів європейського осередку в міру наближення до периферії як межової лінії і захисної смуги. Периферія геокультурного простору як лінія, що відмежовує «своє» від «не свого», як лінія, що захищає «власне і рідне» від «чужого», тим самим, природно, почуттєво міцно пов'язана із «відмежованою» і «захисною сферою». Але одночасно, як межова смуга, вона набирає перехідного характеру, немов сполучаючи «своє» з «чужим» [1].

І далі О. Кульчицький вказує на те, що культурна периферійність України спричинила ослаблення і запізнення трьох ідей, що сформували окцидентальну духовність: католицизм, ренесанс, просвітництво. Католицизм діяв формально на психіку європейця і в ділянці соціальної організації в зовнішніх відносинах, і в сфері внутрішньої дисципліни, чіткого визначення понять і їх систем та порядку мислення у внутрішньому світі. Ренесанс дав поштовх до пробудження критичної думки. Ренесанс був не тільки відродженням Античної епохи, а й підґрунтям для розвитку індивідуалізму. Доба Просвітництва в своєму розвитку від раціоналізму до позитивізму сприяла розвитку, насамперед, математично-природничому пізнанню, а романтизм давав подальший поштовх до розвитку індивідуалізму. І наслідком таких культурних трансформацій стало утворення західної духовності та її раціонально-активної світонастанови, що творить для окцидентального сцієнтизму і персоналізму психічну основу, а саме, готовність до дії, керованої і контрольованої розумом.

Яким же чином сприймалася західна духовність українською спільнотою? Можна стверджувати, що неоднозначно. Зна-

чний формуючий вплив мало християнство. Знання і наука як система абстрактних понять, техніка і техніцизм у середовищі конкретної селянської дійсності, насиченої цінностями соціальними та релігійними, не могли відразу захопити селянську психіку. Не було також сприятливих місцевих умов для розвитку раціональної й активної настанови, оскільки була суміжність із культурною сферою Азії. Таким чином, українська культура в сфері науки спрямовує європейський сцієнтизм на пізнання внутрішньої, гуманістичної дійсності. Наприклад, у XIX і XX ст.ст. західна наукова думка концентрується навколо гносеологічних і природознавчих питань, а в українців навколо питань історичної долі і правди (Т. Шевченко, І. Франко, М. Костомаров та ін.).

Однак західний персоналізм у селянському індивідуалістичному побуті знайшов відповідний ґрунт, а саме, інтровертоване заглиблення у внутрішній світ особистого переживання. Українська культура сприймає окцидентальний персоналізм, але надає йому свої особливості, які ближчі до азійського світовідчуження, тобто на пряму розбудови особистості вглиб, замість експансії вшир. Отже, у своїй світосприймальній настанові українська культура здійснює орієнтацію як на Європу, так і на Азію.

*Глибинно-психічні чинники.* О. Кульчицький наголошує на тому, що розуміння формування української психіки не можливе без психоаналітичної (доглибинної) психології «комплексів» персонального несвідомого З. Фрейда та А. Адлера, а також психології «колективного несвідомого» К. Юнга.

Поєднання історичних, суспільних, політичних обставин та інтроверсії української психіки сприяють поширенню комплексу меншовартості до кордонів спільного комплексу української спільноти. Приналежність до такої національної групи, як український народ, якому ще донедавна заперечували навіть право на мовну самостійність та й у самій назві «малороси» підкреслювали його «меншовартість», а це, на думку автора, сприяє появі збірного комплексу. Так, комплекс меншовартості набирає забарвлення «комплексу кривди» внаслідок розходження між сприятливою самооцінкою власного внутрішнього світу і традицією марності спільних національних зусиль у малоцінному «зовнішньому світі».

«Комплекс меншовартості» має низку наслідків. Наприклад, надкомпенсація може йти в різних напрямках, зокрема у надмірному наголошуванні, ніби наявного почуття своєї сили і значення. «Комплекс кривди», надкомпенсація – це віра в прихід рахманного царства правди, братерства й вселюдських ідей.

Цікаво Олександр Юліанович характеризує такий наслідок «комплексу меншовартості» як агресію. Людина в стані, який викликає комплекс меншовартості, має всі причини виявляти ворожість до детонаторів комплексу, але, не маючи змоги їх виразити назовні, змушена їх придушувати. Розвантаження таких витіснених настанов відбувається часто в своєму гуртковому національному середовищі.

Вплив найглибших шарів «колективного несвідомого» на формування української психіки цілком позитивний. Основою українського колективного несвідомого можна вважати злеп'яну в переживаннях і життєвих досвідах хлібороба – архетипову «*magna mater*» – добру землю. Для характерології українського народу має важливе значення те, що архетипова констеляція його «колективного несвідомого» свідчить про добру первісність і первісну доброту найглибшої сфери української психіки.

**Висновки.** Здійснено спробу аналізу оригінального підходу видатного психолога української діаспори ХХ століття О. Кульчицького до проблеми формування психіки українського народу. Під українською психікою Олександр Юліанович розуміє ідеальний, тобто тільки в «ідеї» існуючий тип «структури», пов'язаності прикметностей розуму, волі та серця, до якого наближається більшість дійсних психік українців.

Уточнено, основні чинники, що формували національні психіки, зокрема і психіку української людини: расові, географічні (геопсихічні), історичні, соціопсихічні (суспільні), культуроморфічні, глибинно-психічний чинник.

З'ясовано, що вчений розглядає психіку людини як структуру, що складається з трьох шарів: соматопсихічний (відчуття), тимопсихічний (почуття) та пойопсихічний (мислення та воля). На найнижчий шар психічної структури – соматопсихічний – впливає сонце. Більше чи менше сонячне освітлення викликає або життєрадісність, або пригніченість настрою. На середній шар психічної структури – тимопсихічний – впливає сприймання краєвиду, тобто сприймання всіх форм географічного рельєфу. На найвищий шар психічної структури – пойопсихічний – впливає якісна й кількісна своєрідність географічного середовища в його відношенні до потреб, схильностей і настанов людини, впливаючи на її світосприймання, отже, на її ставлення до світу. Отже, багатогранний талант О. Кульчицького, як автора непересічної концепції формування психіки українського народу, потребує додаткового дослідження та опрацювання, що є необхідною умовою цілісного осмислення творчості видатного українця.

### Список використаних джерел

1. Кульчицький О. «Риси характерології українського народу» / О. Кульчицький // Енциклопедія Українознавства – I (загальна частина) Мюнхен – Нью-Йорк, 1949. – Том 2. – С. 708–718.
2. Кульчицький О. «Світовідчужання українця» / О. Кульчицький // Проблеми: українська душа, Нью-Йорк – Торонто: В-во «Ключі», 1956. – С. 13–25.
3. Психология личности в трудах отечественных психологов / [сост. и общ. ред. Л. В. Куликова]. – СПб.: Питер, 2002. – 480 с. : ил. (Серия «Хрестоматия по психологии»).

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Kul'chyc'kyj O. «Rysy harakterologii' ukrai'ns'kogo narodu» / O. Kul'c-hyc'kyj // Encyklopedija Ukrai'noznavstva – I (zagal'na chastyna) Mjunhen – N'ju-Jork, 1949. – Tom 2. – S. 708–718.
2. Kul'chyc'kyj O. «Svitovidchuvannja ukrai'nceja» / O. Kul'c-hyc'kyj // Problemy: ukrai'ns'ka dusha, N'ju-Jork – Toronto: V-vo «Kljuchi», 1956. – S. 13–25.
3. Psihologija lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov / [sost. i obshh. red. L. V. Kulikova]. – SPb.: Piter, 2002. – 480 s. : il. (Serija «Hrestomatija po psihologii»).

**A.N. Masliuk. On the problem of the formation of Ukrainian people's psyche.** An attempt to analyze the original approach of prominent psychologist of Ukrainian Diaspora of XX century A. Kulchytskyi to the problem of formation of Ukrainian people's psyche was made. Alexander Yulianovych understands the Ukrainian psyche as perfect, that means only in «ideal» the existing type of the «structure», connection of qualities of mind, will and heart, which most real Ukrainian psyche is close to. The main factors that shaped the national psyche, hence the Ukrainian human's psyche are specified: racial, geographical (geopsychical), historical, social and psychological (public), cultural, deep psychological factor. It was found that the scientist examines the human psyche as a structure consisting of three layers: somatopsychic (feeling), tymopsychic (sense) and poyopsychic (thinking and will). The sun affects the lowest layer of psychic structure – somatopsychic. More or less sunlight causes vitality or depressed mood. The perception of the landscape, that is the perception of all forms of geographic terrain affects the middle layer of psychic structure – tymopsychic. The top layer of psychic structure – poyopsychic is affected by the qualitative and quantitative peculiarity of the geographical environment in its relation to the needs, aptitudes and attitudes of a person influencing on his perception of the world, therefore, his relation to the world. Thus, the many-sided talent of O. Kulchytskyi as outstanding by the concept of Ukrainian people's psyche requires additional

research and study, which is essential for a holistic understanding of the outstanding Ukrainian.

**Key words:** emotions, psyche, world-view instructions.

*Отримано: 6.01.2014 р.*

УДК 618.4-089:316.356.2-055.1

*Т.Т.Нарытник, С.В.Осадчук, О.Я.Слободяник, В.В.Белая*

## **«ПАРТНЁРСКИЕ РОДЫ» КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ОСЛОЖНЕНИЙ В РОДАХ**

Т.Т. Нарытник, С.В. Осадчук, О.Я. Слободяник, В.В. Белая. «Партнёрские роды» как фактор профилактики осложнений в родах. В статье обобщается опыт использования акушерской технологии «Партнёрские роды» в работе Перинатального центра г. Киева. Использование комплексного акушерского наблюдения и бережного ведения роженицы является эффективным и методологически обоснованным. Показана роль медицинского психолога в проведении партнёрских родов с позиций системного подхода. Проведён анализ участия мужа в процессе рождения ребенка, показаны как позитивные, так и негативные стороны этого процесса. На основе приведённых данных предлагаются мероприятия по улучшению качества родовспомогательной помощи и снижению перинатальных и материнских осложнений.

**Ключевые слова:** роженицы, акушерские технологии, партнерские роды, медицинский психолог.

Т.Т. Нарытник, С.В. Осадчук, О.Я. Слободяник, В.В. Белая. «Партнерські пологи» як фактор профілактики ускладнень в пологах. У статті узагальнюється досвід використання акушерської технології «Партнерські пологи» в роботі Перинатального центру м. Києва. Використання комплексного акушерського спостереження і дбайливого ведення породіллі є ефективним і методологічно обґрунтованим. Показана роль медичного психолога у проведенні партнерських пологів з позицій системного підходу. Проаналізовано участь чоловіка у процесі народження дитини. Вказано як позитивні, так і негативні сторони цього процесу. На основі наведених даних пропонуються заходи щодо поліпшення якості родопомічної допомоги і зменшення перинатальних та материнських ускладнень.

**Ключові слова:** породіллі, акушерські технології, партнерські пологи, медичний психолог.

**Постановка проблемы.** В современном акушерстве оптимальным считается проведение нормальных родов в условиях

стационара с обеспечением права роженицы на привлечение близких к поддержке её во время родов [2]. Партнёрские роды – это роды с помощником. То есть помимо врачей, акушерок и прочих сотрудников роддома вместе с роженицей в родильном зале присутствует человек, который помогает ей в течение родового процесса. Чаще всего в роли такого помощника выступает отец ребёнка, а по желанию роженицы, на партнёрских родах с ней может присутствовать любой близкий ей человек – мать, свекровь, сестра, подруга.

Задание помощника, кем бы он ни был, создать благоприятную психологическую атмосферу для протекания родов, помогать, и всячески поддерживать будущую мать. В Западных странах на родах часто присутствует ещё и личный психолог, называющий себя «перинатальным психологом». Система родовспоможения, используемая в Перинатальном центре г. Киева, приближается к Западной, но учитывается местная и национальная специфика, а также опыт и достижения коллег из Российской Федерации. В последней психолог родовспомогательного учреждения работает, как правило, с беременными и роженицами, используя методики помощи больным, но с учётом сроков формирования гестационной доминанты и критических периодов развития внутренних органов плода [1]. Особенно эффективной такая помощь считается при ведении беременности после ЭКО. Так там проводятся и сеансы психотерапии с последующим посткоррекционным патронажем. Интересен опыт сочетания психической и физической подготовки беременной к родам, т.н. ФППП (физиопсихопрофилактическая подготовка будущей матери в женской консультации) [5]. Для этого используются акушер-гинеколог, психолог и инструктор ЛФК. Психолог осуществляет оценку психосоматического статуса беременной, помогает акушеру-гинекологу создать благоприятный эмоциональный фон, уверенность в хорошем исходе беременности. «Партнёрские роды» также стали широко применяемы в соседней России [4].

**Цель нашего исследования** – обобщение опыта использования акушерской технологии «Партнёрские роды» в работе Перинатального центра г. Киева.

**Изложение основного материала исследования.** Уже довольно богатый опыт проведения «партнёрских родов» [3,4,6,7] применяется в практическом акушерстве. Реформа здравоохранения в Украине коснулась и этого вопроса. Теперь роженица может воспользоваться услугами врача-психолога



(спеціаліста по медичинській психології). Крім того, посліди дипломну підготовку по медичинській психології проходять і деякі лікарі-акушери-гінекологи. Так називані легальні сертифіковані «перинатальні психологі» – це вищеказані спеціалісти. Висока ефективність застосування сучасної акушерської технології «партнерські роди» в Україні дозволяє рекомендувати її для подальшого впровадження в практичне здоров'я [3]. Для проведення «партнерських родов» потрібні певні умови: наявність окремого родзала, душевої для партнера, окремого приміщення для перебування партнера в час родов, контроль за станом здоров'я партнера.

В Перинатальному центрі м. Києва «партнерські роди» проводяться з травня 1995 року. Передумовою до впровадження цієї нової для того часу акушерської технології було початок використання з 1992 року епідуральної анестезії, що дозволила здійснювати знеболювання при ясному свідомості жінки. Дані про кількість жінкох, що народили, і використанні цієї технології в перинатальному центрі м. Києва наводяться нижче в таблиці.

Рік	Кількість прийнятих родов за рік	Доля «партнерських родов» до загальної кількості прийнятих родов в рік
2008	5823	65%
2009	6247	68%
2010	5910	79.8%
2011	6510	89.2%

Вищеказані дані слід з обережністю порівнювати з демографічними, оскільки Перинатальний центр м. Києва почав приймати жінкох без суттєвого впливу їх місця постійного проживання. В нинішній час Перинатальний центр приймає жінкох з м. Києва, Київської області і всіх регіонів України. Однак тенденція до зростання частоти «партнерських родов» в загальному кількості родов очевидна.

Партнерські роди пропонуються практично всім пацієнткам на етапі першого звернення в стаціонар, а також в «Школі матерей», працюючій на базі Перинатального центра. При цьому виявляються обмежуючі фактори, що перешкоджають проведенню «партнерських родов». З боку партнера – це наявність у нього (неї) носійства патогенної і умовно-патогенної флори, наявність гострих захворювань, відсутність певних причин в Києві, особисте небажання бути присутнім на родах. З боку майбутньої матері мали місце відмови,

обусловленные чаще всего смущением женщины и боязнью процесса родов. Среди партнеров в родах в настоящее время 82% составляли мужья (не включая лиц, находящихся в гражданском браке), 6% – матери или свекрови, 5% – сестры, 7% – другие. Женщины в целом довольны таким способом родовспоможения.

Высказываются как позитивные, так и негативные мнения о целесообразности и последствиях участия мужчины в процессе рождения его ребенка [4]. Наряду с положительными субъективными отзывами мужчин – участников родов есть немало таких, которые носят ярко выраженную негативную окраску. Описываются страх, ощущение собственного бессилия и ненужности в данной ситуации. Следствием присутствия на родах, по мнению некоторых мужчин, является дальнейшее нарушение брачно-семейных, интимных отношений, депрессия, противоречивое отношение к ребёнку.

Поведение мужчины, участвующего в партнёрских родах, может быть разным. Во многом оно зависит от качества дородовой подготовки. Г. Б. Мальгина с соавторами выделяют три варианта поведения мужчин в партнёрских родах.

1. Активно-адекватное, характеризующееся активным участием. Оно проявляется тем, что мужчина уверенно помогает жене принять наиболее удобную позу, умело осуществляет некоторые обезболивающие манипуляции, выполняет рекомендации медицинского персонала, играя роль своеобразного «посредника» между ними и роженицей. Он, как правило, бурно радуется появлению ребёнка, не мешая при этом медицинскому персоналу.

2. Пассивно-созерцательное поведение характеризует мужчин, смутно представляющих себе, чем и как они могут помочь роженице, а поэтому практически не участвующих в процессе родов. Они находятся как бы в стороне, наблюдая за действиями жены, медицинского персонала, но при этом не мешая и не вмешиваясь в процесс. При появлении новорожденного бурной радости такие мужчины, как правило, не выражают, но эмоциональное отношение к ребёнку в целом тёплое. Нередко более интенсивно они выражают свою радость, благодарность супруге и медицинскому персоналу через час после окончания родов.

3. Агрессивно-наступательное поведение проявляется попытками мужчин активно и бесцеремонно вмешиваться в действия медицинских работников, требовать у них подробного отчёта и объяснения любой манипуляции, «командовать» действиями жены, не помогая ей. Подобное поведение может быть результатом очень высокой тревоги мужчины, отсутствия доро-

довой подготовки или дидактогении. Агрессивно-наступательное поведение мужчины в родах может мешать их течению, нервировать роженицу, провоцировать конфликты с персоналом. Поэтому важно принять меры, чтобы не допускать такого мужчину в родильный зал во время потужного периода. После благополучного рождения ребёнка мужчина может вернуться к супруге и с ней порадоваться новорожденному. При этом, как правило, тревога и агрессивность сменяются радостью и благодарностью (Мальгина Г. Б., 2002). Учитывая указанные факты, можно рекомендовать для допуска к «партнерским родам» врачу-психологу проводить отбор партнеров-мужчин. Для этого целесообразно использовать технологии психодиагностики болезней адаптации [8]. Врач-психолог может рекомендовать «партнерские роды» только тем партнерам, чьи психологические особенности соответствуют тем требованиям, которые нами выработаны. Таким образом «партнерские роды» предлагаются всем роженицам, но рекомендуются с учетом медицинских и психологических факторов.

Отечественные авторы несколько проще подходят к проблеме участия мужчин-партнеров в родах [6]. Так Корчинская О.О., Волошина У.В., Овади Е.В. выделяют 2 варианта присутствия мужа на родах. Первый: муж находится рядом с женой в предродовой палате и помогает ей во время схваток, а когда начинается второй период родов, отец выходит и возвращается уже после рождения ребенка Второй: муж присутствует на протяжении всего процесса родов, ему позволяют перерезать пуповину и т.п.

Наш опыт показывает, что мужчины-партнёры и прочие партнеры сами способны решать, как им вести себя во время родов. Одни из них присутствуют на протяжении всех периодов родов, не принимая активного участия в них. Другие самоустраиваются в сам период от прорезывания головки плода до перерезки пуповины, но все остальное время поддерживают контакт с матерью, активно участвуют в процессе родов. Третьи не только общаются с роженицей, но и заранее оговаривают своё желание самостоятельно перерезать пуповину, в чём получают содействие от акушера-гинеколога. Практика показывает, что такое поведение целесообразно. В нашей практике встречались случаи, когда партнёры, присутствующие на родах, теряли сознание или им становилось плохо. Это, вероятно, обусловлено не надлежащей психологической подготовкой партнёра. Поэтому роль врача-психолога в работе с парой перед партнерскими родами значительна. Тем более, что в нашей практике отношение партнера к «Партнёрским родам» иногда менялось, при этом в пользу его

присутствия на «Партнёрских родах», несмотря на категорическое нежелание присутствовать на «Партнёрских родах» при первом посещении врача-акушера-гинеколога. Инцидентов можно избежать проведением психопрофилактической беседы акушером-гинекологом с дополнительной подготовкой по медицинской психологии или врачом-психологом с парой роженица-партнер.

Мы согласны с выводами В. К. Чайки, Т. Ю. Бабича [9], утверждающих, что присутствие мужа на родах (а по нашим данным и других партнеров), его активная помощь, психологическая и физическая поддержка, создание благоприятной атмосферы дает роженице возможность расслабиться, успокоиться, что позволяет её организму функционировать в физиологическом ритме, поддерживая уровень боли в режиме «боль как сигнал», для адекватного течения процесса родов. При нестерпимой боли мы продолжаем использовать эпидуральную анестезию, не мешающую общаться роженице и партнёру. Но практика показывает, что при «партнерских родах» без таковой можно чаще обходиться вообще.

**Выводы.** Используемая нами модификация акушерской технологии «партнерские роды» позволяет снизить число оперативных пособий в родах, приводит к снижению аномалий родовой деятельности (слабости и дискоординированной родовой деятельности), обеспечивает снижение необходимости в эпидуральной анестезии, а также дистресса плода в родах. Такая система родовспоможения может внедряться в практику и других роддомов Украины, обеспечивая здоровье матери и ребёнка, а также социальную стабильность современного общества.

#### **Список использованных источников**

1. Айламазян Э.К. Организационные этапы работы психолога в родовспомогательном учреждении / Э.К. Айламазян, С.И. Глущенко, А.Г. Киселев, Н.П. Коваленко // Перинатальная психология и медицина. Психология и патология беременности и родов: Психотерапевтическая коррекция пре-, пери-, и постнатального развития. Сборник научных трудов / научн. ред. Н.П. Коваленко. – СПб. : ИПТП, 2004-2005гг. – С. 34-36.
2. Акушерство і гінекологія: у 2 книгах / за ред.. В.І. Гріщенка, М.О. Щербини. – К.: ВСВ «Медицина», 2011. – Книга 1: Акушерство. – 424 с.
3. Голота В.Я. Опыт внедрения акушерской технологии «Партнёрские роды» / В.Я. Голота, Л.Д. Ластовецкая // Здоровье женщины. – 2009. – №7(43). – С. 24- 25.

4. Жукова И.Ф. Принципы организации и технология проведения партнерских родов в перинатальном центре / И.Ф. Жукова, Г.Б. Мальгина // Уральский медицинский журнал. – 2008. – №12. – С. 35-39.
5. Кагалина Т.С. Психологическая и физическая подготовка беременных к родам: учебно-методическое пособие / Т.С. Кагалина, Е.В. Третьякова, О.М. Стельникова. – Н. Новгород, 2001. – 76 с.
6. Корчинська О.О. Психологічні аспекти партнерських пологів / О.О. Корчинська, У.В. Волошина, Е.В. Оваді // Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України. – 2010. – №1. – С. 84-85.
7. Партнёрские роды в Украине: осознанная необходимость // Здоровье женщины. – 2011. – №6(62). – С. 10-11.
8. Хвороби дезадаптації в практиці відновлювальної медицини: монографія / за ред. М.В. Лободи, К.Д. Бабова, В.В. Стеблюка. – К.: НАУ, 2004. – 200с.
9. Чайка В.К. Психопрофилактическая роль партнерской поддержки в родах / В.К. Чайка, Т.Ю. Бабич // Основы репродуктивной медицины: Практическое руководство / Под ред. В.К. Чайки. – Донецк: ЧП «Лавис», 2011. – С. 294-297.

#### **Spisok ispol'zovannyh istochnikov**

1. Ajlamazjan Je.K. Organizacionnye jetapy raboty psihologa v rodovspomogatel'nom uchrezhdenii / Je.K. Ajlamazjan, S.I. Glushhenko, A.G. Kiselev, N.P. Kovalenko // Perinatal'naja psihologija i medicina. Psihologija i patologija beremennosti i rodov: Psihoterapevtičeskaja korekcija pre-, peri-, i postnatal'nogo razvitija. Sbornik nauchnyh trudov / nauchn. red. N.P. Kovalenko. – S-Pb. : IPTP, 2004-2005gg. – S. 34-36.
2. Akusherstvo i ginekologija: u 2 knyгах / za red.. V.I. Grishhenka, M.O. Shherbyny. – K.: VSV «Medycyna», 2011. – Knyga 1: Akusherstvo. – 424 s.
3. Golota V.Ja. Opyt vnedrenija akusherskoj tehnologii «Partnerskie rody» / V.Ja. Golota, L.D. Lastoveckaja // Zdorov'e zhenshhiny. – 2009. – №7(43). – S. 24- 25.
4. Zhukova I.F. Principy organizacii i tehnologija provedenija partnerskih rodov v perinatal'nom centre / I.F. Zhukova, G.B. Mal'gina // Ural'skij medicinskij zhurnal. – 2008. – №12. – S. 35-39.
5. Kagalina T.S. Psihologičeskaja i fizičeskaja podgotovka beremennyh k rodam: uchebno-metodičeskoe posobie / T.S. Kagalina, E.V. Tret'jakova, O.M. Stel'nikova. – N. Novgorod, 2001. – 76 s.

6. Korchyns'ka O.O. Psychologichni aspekty partners'kyh pologiv / O.O. Korchyns'ka, U.V. Voloshyna, E.V. Otvadi // Visnyk social'noi' gigijeny ta organizacii' ohorony zdorov'ja Ukrai'ny. – 2010. – №1. – S. 84-85.
7. Partnerskie rody v Ukrainie: ooznannaja neobhodimost' // Zdorov'e zhenshhiny. – 2011. – №6(62). – S. 10-11.
8. Hovoroby dezadaptacii' v praktyci vidnovljuval'noi' medycyny: monografija / za red. M.V. Lobody, K.D. Babova, V.V. Stebljuka. – K.: NAU, 2004. – 200s.
9. Chajka V.K. Psihoprofilakticheskaja rol' partnerskoj podderzhki v rodah / V.K. Chajka, T.Ju. Babich // Osnovy reproduktyvnoj medicyny: Prakticheskoe rukovodstvo / Pod red. V.K. Chajki. – Doneck: ChP «Lavis», 2011. – S. 294-297.

**T.T. Narytnyk, S.V. Osadchuk, O.Y. Slobodianyuk, V.V. Bielaia.** **«Partnership childbirth» as a factor in the prevention of complications in childbirth.** In current obstetrics a normal child delivery in a hospital, with the right of the woman to get support from her relatives, if she desires so, is considered optimal. Obstetrics system used in Kiev Perinatal center is approaching Western, but local cultural specifics are kept in mind, alongside with experience and achievements of Russian Federation colleagues. This paper summarizes the experience of using obstetric technology «Partner birth» in Kiev Perinatal center. The role of medical psychologist in the conduct of partnership with delivery system approach is shown. Husband role in the birth process is carefully analyzed, showing positive and negative aspects regarding the process itself and mother's state. Scientific points of view on «Partner birth», its role and impact in current obstetrics are analyzed alongside with father's types of behavior during the labor. The use of integrated obstetric surveillance and care of mothers is effective and methodologically sound. Modification of obstetric technology «partner birth» currently used by our perinatal center allows lowering the amount of surgical interventions, leads to decrease in abnormal birth activity (weakness and incoordination of birth activity), provides reduced need in epidural anesthesia, also lowering fetus distress syndrome. Based on the data, we offer activities directed to improve quality of the delivery care and lower the amount of perinatal and maternal complications. Such system of «partner birth» is found to be implemented in obstetric practice and other maternity hospitals in Ukraine, providing maternal and child health, as well as social stability of modern society.

**Key words:** mothers, obstetric technology, partnership delivery, medical psychologist.

*Отримано: 26.12.2013 р.*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ЛЕКОТЕКИ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ**

**И.А.Нигматуллина.** Использование арт-терапевтических технологий в работе специалистов Лекотеки с детьми, имеющими нарушения эмоционально-волевой сферы. **Аннотация.** В статье рассмотрены возможности использования различных арт-терапевтических технологий в коррекционной работе с детьми с ранним детским аутизмом. Отмечается, что арт-терапия играет особую роль в коррекции эмоциональных нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяя на практике воплощать инклюзивный подход. Одной из наиболее актуальных и значимых на данный момент инновационных форм осуществления арт-терапии является Лекотека. Рассматривается опыт создания современной Лекотеки, занятия в которой ведут студенты под руководством преподавателей, активно сочетая в работе арт-терапевтические технологии совместно с информационно-коммуникативными, в том числе с интерактивным методом биологической обратной связи.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, ранний детский аутизм, эмоционально-волевые расстройства, психокоррекция, арт-терапия, Лекотека.

**І.О.Нігматуліна.** Використання арт-терапевтичних технологій у роботі спеціалістів Лекотеки з дітьми, що мають порушення емоційно-вольової сфери. **Анотація.** У статті розглянуто можливості використання різних арт-терапевтичних технологій у корекційній роботі з дітьми з раннім дитячим аутизмом. Відзначено, що арт-терапія відіграє особливу роль у корекції емоційних порушень у дітей з обмеженими можливостями здоров'я, дозволяють на практиці впроваджувати інклюзивний підхід. Однією з найбільш актуальних й значимих сучасних інноваційних форм проведення арт-терапії є Лекотека. Висвітлено досвід створення сучасної Лекотеки, заняття в якій проводять студенти під керівництвом викладачів, активно поєднуючи арт-терапевтичні технології з інформаційно-комунікативними, у тому числі з інтерактивним методом біологічного зворотного зв'язку.

**Ключові слова:** діти з обмеженими можливостями здоров'я, ранній дитячий аутизм, емоційно-вольові порушення, психокорекція, арт-терапія, Лекотека.



**Постановка проблеми.** На современном этапе развития общества увеличилось число детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Дети с ОВЗ – это дети, имеющие физический или психический недостаток, который препятствует освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования [2]. Такие дети не могут быть включены в имеющиеся образовательные программы, вследствие тяжести и сложности нарушений развития или расстройств поведения, приводящих к социальной дезадаптации [1]. Нарушение эмоционально-волевой сферы является ведущим признаком при синдроме раннего детского аутизма (РДА). Дети с синдромом раннего детского аутизма составляют основную массу детей, имеющих наиболее тяжёлые нарушения в социально-личностном развитии, требующие специальной психолого-педагогической, а иногда и медицинской помощи.

**Анализ актуального состояния исследований проблемы.** Категория детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы крайне неоднородна. Основной особенностью таких детей является нарушение или задержка в развитии высших социализированных форм поведения, предполагающих взаимодействие с другим человеком, учёт его мыслей, чувств, поведенческих реакций. При этом деятельность, не опосредованная социальным взаимодействием (конструирование, игра, фантазирование, решение интеллектуальных задач в одиночестве и т.п.), может протекать на высоком уровне [7]. Согласно распространенной классификации нарушений поведения у детей и подростков Р.Дженкинса, выделяются следующие типы нарушения поведения: гиперкинетическая реакция, тревога, уход по аутистическому типу, бегство, несоциализированная агрессивность, групповые правонарушения.

Аутизм как нарушение развития относится к первазивным (общим) расстройствам – группе, характеризующейся качественными аномалиями в социальном взаимодействии и общении с ограниченными, стереотипным, повторяющимся набором интересов и деятельности [7].

При аутизме резко отстаёт в своем формировании самая ранняя система социального взаимодействия с окружающими людьми – комплекс оживления. По мере роста ребенка слабость эмоциональных контактов с близкими взрослыми продолжает нарастать. Дети не просятся на руки; находясь на руках у матери, не принимают соответствующей позы, не прижимаются, остаются вялыми и пассивными. Обычно ребенок отличает родителей

от других взрослых, но большой привязанности не выражает. Они могут испытывать даже страх перед одним из родителей, могут ударить или укусить, делают все назло. У этих детей отсутствует характерное для данного возраста желание понравиться взрослым, заслужить похвалу и одобрение. Слова «мама» и «папа» появляются позже других и могут не соотноситься с родителями. Все вышеназванные симптомы являются проявлениями одного из первичных патогенных факторов аутизма, а именно снижения порога эмоционального дискомфорта в контактах с миром. У ребенка с РДА крайне низкая выносливость в общении с миром. Он быстро устает даже от приятного общения, склонен к фиксации на неприятных впечатлениях, к формированию страхов [7].

Имеющиеся нарушения эмоционально-волевой сферы у данной категории детей требуют комплексного использования различных психо-коррекционных технологий, среди которых важное место занимает арт-терапия. Арт-терапевтические технологии играют особую роль в коррекции эмоциональных нарушений, потому что они дают возможность выхода чувств, которые, в силу тех или иных причин, не могут быть выражены вербально. Проведённый нами конструктивный анализ психолого-педагогической литературы показывает, что практический опыт психокоррекционной работы средствами арт-терапии оказывает её большой терапевтический и коррекционный эффект в работе с детьми с разными проблемами в развитии: с нарушениями речи – заикающимися (Е.Ю.Рау, Ю.Б.Некрасова), с аутичными (О.С.Никольская), с проблемами в эмоционально-личностном развитии (Т.А.Добровольская, О.А.Карабанова), с задержкой психического развития (Л.В.Кузнецова, Е.А.Медведева). Это объясняется тем, что арт-терапевтические технологии дают возможность широко использовать не только групповую, но и индивидуальную формы работы с ребёнком с проблемами, ставить и решать конкретные психо-коррекционные задачи по созданию новых мотивов, установок, их закреплению в реальной действительности с помощью средств искусства.

Поэтому представляется актуальным рассмотреть использование арт-терапевтических технологий при работе с детьми с ОВЗ, имеющими нарушения эмоционально-волевой сферы и определить условия успешного применения арт-терапевтических техник.

**Основные результаты.** Главная цель арт-терапевтических технологий – гармонизация личности, поэтому значение метода особенно возрастает, когда речь заходит о детях с ограниченными

возможностями здоровья. Через развитие возможностей самопознания и самовыражения средствами художественной деятельности можно изменить стереотипы поведения, повысить адаптационные способности, найти компенсаторные возможности такого ребенка и в конечном итоге успешно интегрировать его в общество.

Участвуя в арт-терапии – изобразительной деятельности, литературном и музыкальном творчестве, драматизации, – ребенок получает практически неограниченные возможности для самовыражения и самопознания. В творческой продукции ребенка воплощены его чувства, ценности, идеалы, мотивы. Интерес к результатам творчества ребенка со стороны окружающих, принятие ими продуктов творчества повышают самооценку ребенка, уровень его самопринятия и самоценности. Период детства – время игр, фантазий, творчества, созидания, образного восприятия мира, и порой вербальный контакт с ребёнком бывает затруднен и на помощь приходит арт-терапия – специалист и ребенок общаются через и посредством рисунков, поделок, историй, танца, игрушек и прочего, что наиболее естественно и понятно ребёнку.

Арт-терапия представляет собой совокупность психокоррекционных методик, имеющих различия и особенности, определяющиеся как жанровой принадлежностью к определенному виду искусства, так и направленностью, технологией психокоррекционного лечебного применения [4].

Направления арт-терапии соответствуют видам искусств, а разнообразие техник практически неограниченно. На сегодняшний день выделяют собственно арт-терапию (визуальные виды искусства), музыкотерапию, танце-двигательную терапию, драматерапию, сказкотерапию, библиотерапию, маскотерапию, этнотерапию, игротерапию, цветотерапию, фототерапию, куколтерапию, оригами. Сейчас появляется все больше и больше новых направлений, которые стоят на стыке арт-терапии и других видов психотерапии: артсинтезтерапия, песочная терапия, киндер-сюрприз-терапия, и это еще не предел. Арт-терапевты понимают, что количество методов равно количеству специалистов, так как каждый вносит в технологию и интерпретацию что-то свое, приобретённое в опыте.

Арт-терапия привлекает к себе в последнее время большое внимание во всём мире. Трудно назвать ещё какое-либо направление в современной психотерапии, которое имело бы столь же большие возможности не только для «исцеления» отдельных лиц и групп, но и для «социального врачевания».

Сфера искусства, ее атрибуты непосредственно связаны с возможностями воображения, подражания, изборождения и трансформации. Именно с этими свойствами связано их применение, как вспомогательных материалов и инструментов в поддержке личностного и эмоционального развития ребенка.

В рамках данного исследования мы рассмотрим, каким образом могут использоваться различные техники арт-терапии в коррекционной работе с детьми с ранним детским аутизмом.

Песочная терапия – один из удивительных методов терапии. В контексте арт-терапии представляет собой невербальную форму психотерапии. Принцип «Терапии песком» был предложен еще Карлом Густавом Юнгом, замечательным психотерапевтом, основателем аналитической терапии. Игра с песком как консультативная методика была описана английским педиатром Маргарет Ловенфельд в 1939 году [4].

Песочная терапия предоставляет ребёнку с аутизмом возможность самовыражения. Песок, вода и миниатюрные фигурки помогают выразить свои эмоции, чувства, раскрыться и передать то, что словами человек с аутизмом объяснить не может. Терапия с использованием песка основывается на игре. С помощью игры дети, у которых диагностируют аутизм, знакомятся с внешним миром, выражают свои чувства и эмоции.

Игры с песком интересны ребёнку с аутизмом, они привлекают его внимание, располагают для взаимодействия, способствуют развитию моторики руки, кисти. А так как имеется тесная связь больших полушарий мозга с нервными окончаниями, заложенными в подушечках пальцев и кисти рук: от них посылаются сигналы в мозг, в те центры, которые управляют эмоциональным состоянием, то игра с песком способствует формированию эмоциональной сферы аутичного ребенка. Кроме этого, игры с песком способствуют развитию речи ребенка, формируют коммуникативные навыки (ребенок «втягивается» в общение при взаимодействии в игре). В процессе игры с песком формируется познавательная деятельность (внимание, память, восприятие, воображение), личностные качества (воля, целенаправленность действий и т.д.). Работа с песком балансирует психические процессы (возбуждённых успокаивает, вялых активизирует). Наблюдения и опыт показывают, что игра с песком позитивно влияет на эмоциональное самочувствие детей с аутизмом. Игры с песком очень естественны для детей с нормой развития.

Ребенка с аутизмом необходимо учить играть с песком. Для этого необходимо соблюдать следующие правила: установите

доверительные отношения с ребенком; включите себя в игру («игра с самим собой», проявление эмоций, привлечение внимания к песку яркими игрушками, потешками, которые сделают игру ярче и веселее и т.д.); не подавляйте инициативу ребенка. Песок нередко действует на детей как магнит. Их руки сами, неосознанно, начинают пересыпать и просеивать песок, строить тоннели, горы, выкапывать ямки. А если к этому добавить различные игрушки, тогда у малыша появляется собственный мир, где он выдумывает и фантазирует, и, в то же время, учится работать и добиваться цели.

Одним из наиболее распространённых видов арт-терапевтических технологий является изотерапия (рисунок, лепка) – лечебное воздействие, коррекция посредством изобразительной деятельности. Изотерапия включает в себя разнообразные средства. Среди них можно выделить рисование и лепка. Рисование способствует развитию у аутичных детей пространственного образного мышления и воображения, мелкой моторики, координации «рука-глаз», освоению цветов и оттенков, физических свойств изобразительных материалов.

Рисование пальцами способствует развитию осязательного чувства, гибкости пальцев, снимает напряжение, служит профилактикой и коррекцией тревожности, социальных страхов, подавленности. Краску на руки можно наносить кисточками различной жёсткости, щёткой, губкой и др. или просто окунать пальчики или руку в баночку, палитру с краской. Рисование с помощью пальчиковых красок приносит удовольствие ребёнку и его семье, и ничто не должно сковывать их творческую активность (например, ковры, дорогая одежда, которые можно запачкать и т. д.). Чтобы у малыша и у его родителей не возникало страха испачкаться, желательно использовать легко моющиеся фартуки с рукавами. Рисование кистью, карандашами стимулирует развитие мелкой моторики, способствует формированию захвата руки. Также можно использовать различные губки, вату, природные материалы, всё зависит от целей, поставленных специалистом. Ниже приведены несколько примеров разнообразных техник рисования.

Каракули – хаотичное рисование карандашами, мелкими или пастелью различных штрихов, линий (на бумаге, доске для рисования). Данный вид рисования можно использовать в качестве заполнения фона, закрашивания форм, при изучении разных характеров линий (пунктиры, волны, ломаные) и др. Ритмичные движения помогают снять эмоциональное напряже-

ние, создают настрой на занятие. Происходит изучение соотношения силы нажима, скорости движений и получаемого изображения на поверхности.

Спонтанное рисование – создание абстрактных рисунков в свободной форме красками, карандашами и другими изобразительными материалами. Отсутствие рамок и чётких правил помогает ребёнку раскрыться, развивает воображение и фантазию. Задание способствует улучшению эмоционального состояния и повышению самооценки.

*Сказка на бумаге* – совместное рисование – игра со специалистом. Ведение динамичной сюжетной линии на бумаге (зайка поскакал – следы, снег пошёл – точки, дождик идёт – вертикальные линии, девочка спряталась под зонт от дождя и др.). Предполагается постепенное включение ребёнка в процесс сочинения сказки на бумаге, что стимулирует развитие игровой деятельности и воображения.

*Незаконченный рисунок* – специалист рисует два одинаковых изображения, на одном из которых не хватает элемента и просит ребёнка закончить рисунок. Например, цветок со стеблем (мышка с хвостиком, машина с колёсами), а рядом – без стебля (без хвостика, без колеса). Упражнение развивает память и внимание.

*Соедини точки*. Соединение нарисованных точек-пунктиров при помощи карандаша (мелка, краски). При завершении получается какой-нибудь образ (машинка, звери и т. п.). Техника развивает концентрацию и устойчивость внимания, даёт яркий эмоциональный отклик, особенно если ребёнок не знает заранее, что получится в итоге.

*Поролоновые отпечатки*. Потребуется фигурки различной формы, вырезанные из поролона, и пальчиковые краски. Делая отпечатки поролоновых кругов, можно комментировать, на что они похожи, называть цвета и фигуры и стимулировать ребёнка на самостоятельное фантазирование.

*Трафареты*. Рисование с помощью трафаретов (внутренних и внешних) различных форм (желательно исходя из интересов ребёнка: машинки, фрукты, животные и т. п.). Такой приём позволяет ребёнку создавать изображения, которые пока самостоятельно он нарисовать не может, что придаёт ему уверенности в своих силах, улучшает эмоциональное состояние.

*Техника раздувания краски*. Нанести на бумагу краску, разведённую с большим количеством воды, используя различные сочетания цветов, в самом конце работы раздуть через трубочку

цветовые пятна, образуя кляксы, капельки, каракули. Можно попросить увидеть образ, ввести сюжетные линии. Техника даёт большой простор для фантазии и творчества ребёнка.

*Рисунок на стекле, зеркале.* Рисование на стекле, зеркале дарит новые визуальные впечатления и тактильные ощущения. Гуашь скользит мягко, её можно размазывать и кистью, и пальцами, так как она не впитывается в материал поверхности и долго не высыхает. Прямо в процессе рисования стекло можно промыть мокрой губкой, нанести новый рисунок, снова смыть. Техника позволяет предотвратить появление тревожности и страхов, связанных с результатом деятельности.

Лепка является хорошим массажем для ладоней и пальцев ребёнка, способствует развитию мелкой моторики, кинестетических ощущений. Также техника позволяет проводить коррекцию негативных эмоциональных проявлений, облегчает отреагирование агрессии. Материал может быть уже готовым или сделанным вместе с ребёнком. Совместное приготовление теста, глины позволяет ребёнку испытать различные тактильные ощущения и познакомиться с процессом создания пластичного материала [4].

Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для формирования личности ребенка, стимулирует развитие воображения, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром. Через сказку ребёнок знакомится с различными героями, с элементарными правилами поведения, навыками самообслуживания, добром и злом, познает окружающий мир. Проигрывая и проговаривая сказку, ребёнок обыгрывает различные эмоциональные состояния: злость, обиду, гнев, страх и т.д. Он учится правильно, в зависимости от ситуации, реагировать на происходящее.

Знакомство ребенка с особыми образовательными потребностями со сказкой строится на основе возможности воспринимать ребенком речь и самостоятельно воспроизводить содержание сказки (короткой), так как у таких детей имеются специфические нарушения речевого развития, расстроена возможность использовать речь в целях коммуникации.

В работе могут использоваться любые сказки, соответствующие возрасту ребенка, в которых он может быть в роли «хорошего» или «плохого» героя, где актуализируются различные эмоциональные состояния героев. Это могут быть народные и авторские сказки, например: «Курочка Ряба», «Три поросёнка», «Колобок» и т.д.



Сказка выходит за рамки обычной жизни, соприкасаясь с простыми чувствами, явлениями, и в понятной форме приобретает к миру чувств, переживаний. Она предоставляет возможность сравнить себя с героем, соотносить себя с близким для него персонажем, а также понять, что у героя сказки есть такие же проблемы, как и у него. С помощью сказочных действий, их образов, ребёнок вполне возможно найдёт выход из сложных ситуаций, сможет разрешить возникшие конфликты, уяснить моральные нормы, отличать добро и зло [4].

Занятия с использованием приёмов сказкотерапии являются благоприятным методом для наиболее эффективной социализации детей с ранним детским аутизмом. Дети начинают активнее вступать в контакт, появляется заинтересованность к различным видам деятельности, расширяется общий кругозор. Дети приобретают определённые навыки самообслуживания и элементарные правила поведения [4].

Музыкотерапия – это вид арт-терапии, где музыка используется в лечебных или коррекционных целях. В настоящее время музыкотерапия является целым психо-коррекционным направлением, имеющим в своей основе два аспекта воздействия: психосоматическое (в процессе которого осуществляется лечебное воздействие на функции организма) и психотерапевтическое (в процессе которого с помощью музыки осуществляется коррекция отклонений в личностном развитии, психоэмоциональном состоянии). Во многих исследованиях по музыкотерапии (В.М. Бехтерев, С.С. Корсаков, И.М. Догель, С.И. Консторум, Г.П. Шипулин, Б.В. Асафьев, Л.А. Мадель, Л.С. Брусиловский, И.Р. Тарханов) в качестве проявлений лечебного и коррекционного воздействия этого вида арт-терапии выделяются следующие:

- регулирование психовегетативных процессов, физиологических функций организма;
- катарсис, регуляция психоэмоционального состояния;
- повышение социальной активности, приобретение новых средств эмоциональной экспрессии;
- облегчение усвоения новых положительных установок и форм поведения, коррекция коммуникативной функции;
- активизация творческих проявлений [4].

Таким образом, арт-терапия играет особую роль в коррекции эмоциональных нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющими нарушения эмоционально-волевой сферы. Она даёт возможность выхода чувств, которые, в силу тех или иных причин, не могут быть выражены вербально, позволяет

каждому участнику оставаться самим собой, не испытывать неволежности, стыда, обиды от сравнения с более успешными, на его взгляд, людьми, продвигаться в развитии сообразно своей природе. При этом инклюзивный подход не декларируется, а реально воплощается на практике. На современном этапе реформирования системы коррекционной помощи детям с особыми возможностями здоровья актуальной становится проблема разработки и использования инновационных форм и методов оказания своевременной помощи данной категории детей [5]. Одной из наиболее актуальных и значимых на данный момент форм является Лекотека. Лекотека – это служба ранней помощи ребенку [2]. Преимущества Лекотеки в том, что она направлена на активизацию игровой и познавательной деятельности ребёнка, на развитие его двигательных навыков и навыков взаимодействия [3]. Играя, дети учатся познавать окружающий мир и общаться. Наблюдая за другими детьми и взрослыми, ребёнок легче усваивает навыки социализации, он становится более самостоятельным, независимым и легче адаптируются к новым условиям [5]. В Институте психологии и образования создана современная Лекотека, занятия в которой ведут студенты под руководством преподавателей, активно сочетая в работе арт-терапевтические технологии совместно с информационно-коммуникативными, в том числе с интерактивным методом биологической обратной связи. Интеграция арт-терапевтических технологий с информационно-коммуникативными стала перспективным направлением коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ в условиях Лекотеки [6].

**Заключение.** Арт-терапевтические технологии психокоррекционной работы разнообразны, вызывают интенсивный эмоциональный отклик у детей с ОВЗ и позволяют реально воплотить на практике инклюзивный подход в их обучении. Целесообразно широко использовать арт-терапевтические технологии в работе Лекотеки – службы ранней помощи ребенку – одной из наиболее актуальных и значимых на данный момент инновационных форм коррекционной помощи детям с ОВЗ. Показала свою эффективность Лекотека, занятия в которой ведут студенты под руководством преподавателей, активно сочетая в работе арт-терапевтические технологии совместно с информационно-коммуникативными, в том числе с интерактивным методом биологической обратной связи. Интеграция арт-терапевтических технологий с информационно-коммуникативными выступает перспективным направлением

коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ в условиях Лекотеки.

#### **Список использованных источников**

1. Артемьева Т.В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника/ Т.В. Артемьева. – Казань, Издательство «Отечество», 2013. – 150 с.
2. Ахметзянова А.И. Формирование жизненной компетенции у детей с сочетанными нарушениями в условиях Лекотеки. Теория и практика общественного развития/ А.И. Ахметзянова. – ООО Издательский дом «Хорс». – С. 76-78.
3. Ахметзянова А.И. Организация и содержание коррекционной работы с детьми в Лекотеке/ А.И. Ахметзянова, А.А. Твардовская. – М.: «Школьная пресса», 2013. – 17 с.
4. Башкирова Е. Н. Развитие детей с ОВЗ приемами арт-терапии: [Текст] / Е.Н. Башкирова // Психология в России и за рубежом: материалы II междунар. науч. конф. (г. СПб., 11.13 г.). – СПб.: Реноме, 2013. – С. 85-90.
5. Нигматуллина И.А. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы его развития в РТ // Инклюзивное образование на современном этапе становления школы инновационного типа: Материалы Всеукраинской научно-практической конференции (с участием зарубежных учёных). – Симферополь. – 2011. – С.230-234.
6. Нигматуллина И.А. Инновационные направления реформирования профессиональной подготовки учителей-логопедов на основе внедрения модели обучения в течение всей жизни в едином образовательном пространстве / И.А. Нигматуллина, Н.И. Болтакова// Европейский журнал социальных наук. – Рига-Москва: АНО «Международный исследовательский институт, 2012. – №5(21). – С.55-62.
7. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребёнком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия/ Е.А. Янушко. – М.: Теровипф, 2004. – 136 с.

#### **Spisok ispol'zovannye istochnikov**

1. Artem'eva T.V. Diagnostika i korrakcija razvitija mladshogo shkol'nika/ T.V. Artem'eva. – Kazan', Izdatel'stvo «Otechestvo», 2013. – 150 s.
2. Ahmetzjanova A.I. Formirovanie zhiznennoj kompetencii u detej s sochetannymi narushenijami v uslovijah Lekoteki. Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija/ A.I. Ahmetzjanova. – ООО Izdatel'skij dom «Hors». – P. 76-78.

3. Ahmetzjanova A.I. Organizacija i sodержanie korrėkcionnoj raboty s det'mi v Lekoteke / A.I. Ahmetzjanova, A.A. Tvardovskaja. – M.: «Shkol'naja pressa», 2013. – 17 s.
4. Bashkirova E. N. Razvitie detej s OVZ priemami art-terapii [Tekst] / E.N. Bashkirova /// Psihologija v Rossii i za rubezhom: materialy II mezhdunar. nauch. konf. (g. SPb., 11.13 g.). – SPb.: Renome, 2013. – S. 85-90.
5. Nigmatullina I.A. Inkluzivnoe obrazovanie: problemy i perspektivy ego razvitija v RT // Inkluzivnoe obrazovanie na sovremennom jetape stanovlenija shkoly innovacionnogo tipa: Materialy Vseukrainskoj nauchno-praktičeskoj konferencii (s uchastiem zarubezhnyh učenyh). – Simferopol'. – 2011. – S.230-234.
6. Nigmatullina I.A. Innovacionnye napravlenija reformirovanija professional'noj podgotovki učitelej-logopedov na osnove vnedrenija modeli obuchenija v tečenie vsej žizni v edinom obrazovatel'nom prostranstve / I.A. Nigmatullina, N.I. Boltakova// Evropejskij žurnal social'nyh nauk. – Riga-Moskva: ANO «Mezhdunarodnyj issledovatel'skij institut, 2012. – №5(21). – S.55-62.
7. Janushko E.A. Igry s autičnym rebenkom. Ustanovlenie kontakta, sposoby vzaimodejstvija, razvitie rechi, psihoterapija/ E.A. Janushko. – M.: Terovipf, 2004. – 136 s.

**I.O. Nihmatulina. The Using of Art-Therapy Technologies at the Lekotheka Specialists Work with Children with Emotional and Voluntary Sphere Disorders.** The article considers the possibilities for using of different art-therapy technologies while corrective work with autistic children. It was marked that art-therapy technologies play very especial role for correction of emotional and voluntary sphere disorders at children with healthy limited capabilities. The article underlines the importance of art-therapy work with healthy limited capabilities children for their successful socialization and for their social life participation of full value and for real implementation of inclusive approach to teaching. The experience of using of art-therapy technologies at the activity of Lekotheka, i.e. the service of infantile psychological and pedagogical assistance was approved. Therefore the using of art-therapy technologies is very advisable at the process of Lekotheka activity aimed onto the correction of all children's psyche spheres and particularly to correction of emotional and voluntary sphere disorders at children with healthy limited capabilities. The Lekotheka belongs to the most actual and important modern form of correctional assistance to children. The Lekotheka classes are led by students under professors' guide. There are the connection of art-therapy with information and communicative technologies such as interactive method of biological feedback in the arsenal of Lekotheka.

The integration of art-therapy with information and communicative technologies is the perspective direction of correctional and developmental work with healthy limited capabilities children.

**Key words:** healthy limited capabilities children, autistic child, emotional and voluntary sphere disorders, psychological correction, art-therapy technologies, Lekothea, feedback.

*Отримано: 12.12.2013 р.*

УДК 159.932: 796.853.26.071.2-053.67

*К.С. Осика*

## **Психологічні особливості особистості юнаків-каратистів середнього рівня кваліфікації**

**К.С.Осика.** Психологічні особливості особистості юнаків-каратистів середнього рівня кваліфікації. У статті розглянуто розподіл рівнів спортивної кваліфікації у юнаків-каратистів. Доведено, що домінуючим рівнем підготовки каратистів є середній рівень майстерності: блакитний і жовтий пояси. Визначено важливі психологічні особливості середнього рівня майстерності в тренувальному процесі юнаків-каратистів. Психологічні особливості пов'язані з початком формування системи волевих якостей спортсменів: цілеспрямованості, сміливості, рішучості, витримки. Проявляється репродуктивний тип здібностей, спостерігається спрямованість особистості на суспільне схвалення з боку батьків, однолітків, тренера. Представлено традиційну японську характеристику символіки блакитного і жовтого поясів.

**Ключові слова:** кіокушинкай карате, тренувальний процес, японська символіка, синій пояс, жовтий пояс, психологічні особливості, особистість, юнак-каратист.

**К.С.Осика.** Психологические особенности личности юношей-каратистов среднего уровня квалификации. В статье рассмотрено распределение уровней спортивной квалификации у юношей-каратистов. Доказано, что доминирующим уровнем подготовки каратистов является средний уровень мастерства: синий и жёлтый пояса. Определены важные психологические особенности среднего уровня мастерства в тренировочном процессе юношей-каратистов. Психологические особенности связаны с началом формирования системы волевых качеств спортсменов: целеустремлённости, смелости, решительности, выдержки.

Проявляется репродуктивный тип способностей, наблюдается направленность личности на общественную похвалу со стороны родителей, ровесников, тренера. Представлена традиционная японская характеристика символики синего и желтого поясов.

**Ключевые слова:** киокушинкай каратэ, тренировочный процесс, японская символика, синий пояс, жёлтый пояс, психологические особенности, личность, юноша-каратист.

**Постановка проблеми.** Проблема психологічної специфіки східних бойових мистецтв стає актуальною, оскільки резерви людської психіки – це один із головних засобів зростання спортивних досягнень та скорочення терміну підготовки каратистів вищої кваліфікації. В ході дослідження спортивної діяльності каратистів необхідно вивчити ключові етапи тренувального процесу, психологічні особливості особистості юнаків-каратистів середнього рівня кваліфікації.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Провідні фахівці з кіокушинкай карате приділяють значну увагу психологічній підготовці спортсменів, бо даний вид бойового мистецтва є найскладнішим в східній боротьбі. Основоположник кіокушинкай карате Масутацу Ояма створив струнку психолого-педагогічну систему підготовки спортсменів, яка дає можливість витримувати значні фізичні і психологічні навантаження під час двобоїв на татамі. Дана система складається з 1000 тренувань для початківців і 10000 тренувань для розкриття істини. І.А.Воронов [3] вивчає малодосліджену, але досить актуальну сьогодні проблему психологічної підготовки єдиноборців на основі традиційних систем і концепцій країн Далекого Сходу. М.А.Місакян розробив систему психологічних принципів, де провідними є спокійна свідомість, ясна свідомість, злиття волі зі свідомістю [4].

А.Ю.Тарас розробив психотехніку для бою, психотренінг, який включає стан релаксації. Він досягається методом нервово-м'язового розслаблення або аутогенним розслабленням. А.Ю.Тарасом представлений метод самопрограмування, формули самонавіювання, техніка медитації, входження в бойовий транс і робота з внутрішнім наставником [8].

В.С.Агеев досліджує атрибуцію відповідальності за успіх або невдачу групи в міжгруповому взаємозв'язку та тип роз'яснення причин невдачі й ефективність спортивної діяльності [1].

В.Г.Асеев вивчає мотивацію поведінки та формування особистості [2].

У працях М.Ш.Магомет-Емінова представлено мотивацію досягнення, її структуру та механізми. Він запропонував сис-

темно-динамічну модель мотивації досягнення, яка складається з мотивації ініціації, селекції, реалізації наміру та контролю за дією, пост реалізаціяі.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою дослідження є вивчення психологічних особливостей особистості юнаків-каратистів, володарів синього або жовтого поясів майстерності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для визначення психологічних особливостей спортсменів нас цікавили рівні спортивної кваліфікації каратистів.

Наявність рівнів спортивної кваліфікації каратистів наведено в табл. 1.

*Таблиця 1*

**Рівні спортивної кваліфікації юнаків-каратистів**

Пояси	Рівень спортивної кваліфікації	Кількість спортсменів, у %	
		17 – 18 років	19 – 20 років
Помаранчевий	10 кю	9,2	8,8
	9 кю	10,5	10,3
Синій	8 кю	11,7	11,4
	7 кю	14,1	13,8
Жовтий	6 кю	11,5	11,7
	5 кю	12,0	12,2
Зелений	4 кю	11,2	11,5
	3 кю	10,1	10,2
Коричневий	2 кю	4,2	4,4
	1 кю	4,9	5,0
Чорний	1 дан	0,6	0,7

У таблиці 1 подано розподіл поясів майстерності серед спортсменів 17 – 18 років, членів клубів кіокушинкай карате. Представимо пояси майстерності згідно кількості каратистів, що є їх володарями: 7 кю (14,1%), 5 кю (12,0%), 8 кю (11,7%), 6 кю (11,5%), 4 кю (11,2%), 9 кю (10,5%), 3 кю (10,1%), 10 кю (9,2%), 1 кю (4,9%), 2 кю (4,2%), 1 дан (0,6%).

В групі спортсменів 19 – 20 років, порівняно з каратистами 17 – 18 років зростає кількість каратистів, що мають пояси майстерності: на 0,3%: 4 кю (11,5%); на 0,2%: 6 кю (11,7%), 5 кю (12,2%), 2 кю (4,4%); на 0,1%: 3 кю (10,2%), 1 кю (5,0%), 1 дан (0,7%); знижуються: на 0,4%: 10 кю (8,8%); на 0,3%: 8 кю (11,4%), 7 кю (13,8%); на 0,2%: 9 кю (10,3%).



Домінування спортсменів середнього рівня кваліфікації пояснюється складністю засвоєння тактико-технічного та бойового арсеналів карате і формуванням певних якостей особистості: сміливості, самовладання, витримки і цілеспрямованості.

Важливе місце в системі поясів майстерності каратистів займає середній кваліфікаційний рівень.

*Кольори поясів каратистів середнього рівня кваліфікації:  
блакитний, жовтий*

*Блакитний пояс (8–7 кю) – рівень мінливості, здатності до пристосування*

Після періоду закріплення знань рівня розуміння, що притаманний помаранчовому поясу, боєць готується до іспиту на 8 кю, або на блакитний пояс. В Японії цей рівень відомий під назвою «ступінь кольору води», або світло-блакитний пояс. Даний колір – символ Води [3]. Тренування каратиста на здобуття блакитного поясу розвиває, у відповідності з певними стимулюючими діями та впливами, важливішу здатність його адаптуватися й гнучко реагувати, так само, як вода адаптується до форми глечика, в якому вона знаходиться. Коштовна здатність спортсмена до пристосування зростає через куміте (спаринг), спочатку – якусоку-куміте – заздалегідь підготовлений три- та однокроковий спаринг, а потім – дзю-куміте, або вільний стиль [7].

Починає зміцнюватися незалежність і майстерність, володар блакитного поясу починає замислюватися над тим, як адаптувати свій життєвий простір та техніку карате, щоб вони краще відповідали розвиткові його природного стану й задатків. Блакитний пояс концентрує увагу на суттєвому розвиткові і майстерності рук спортсмена, особливо на чутті сильного та ефективного захвату і стиску, таких необхідних і принципово важливих в змагальному процесі, хоча на тренуваннях їм часто не приділяється належної уваги. Разом з чуттям сильного захвату й стиску та вироблення правильної позиції спортсмен розвиває чуття надійного удару. Таке тренування розвиває сильне і гнучке тіло каратиста, особливо його тулуб, руки й ноги. Для всебічного розвитку спортсменові бажано займатися різноманітними загальнорозвивальними комплексами вправ щодо зміцнення верхньої частини тулуба за бажанням, але особливу увагу треба приділяти віджиманням на кулаках та кінчиках пальців. Водночас стихія Землі (помаранчевий пояс) ні в якому разі не ігнорується. В результаті напружених тренувань більш досконалими стають бойові стійки, блоки, удари, рухи та дії каратиста. Однією з провідних рис блакитного поясу повинна бути

гнучкість (фізична, розумова, психологічна), тому спортсмен наполегливо працює над тим, щоб зробити власну гнучкість більш досконалою завдяки ефективним комплексам розтягування [7]. Каратист також вчиться пристосовуватися до конкретних змагальних обставин, незмінно переборюючи власну слабкість, що стає на перешкоді до досягнень успіху в спортивній діяльності. Даний рівень гнучкості дозволяє спортсменові впевнено рухатися в напрямку подолання труднощів і перешкод та виходу на новий рівень майстерності. Гнучкість гармонійно об'єднується з фізичною підготовкою і знаннями помаранчевого поясу, і поступово створює таку систему координації, котра дозволяє каратистові вправно контролювати власний тактико-технічний баланс під час тренувального та змагального процесів. А це, в свою чергу, дозволяє спортсменові досягнути власний бойовий арсенал не як окремі рухи, блоки, прийоми, а як логічну єдність та цілісність коштовного природного явища, з унікальним часово-просторовим об'ємом, що є квінтесенцією самого Духу кіокушинкай карате [3; 5; 7]. Володар блакитного поясу вчиться перемагати апатію, втому, знесителеність і страх. Це дуже важливо. В житті каратиста є, як їх визначають, сухі періоди, коли його ентузіазм близький до нуля, зате стрімко зростають відчай і зневіра у свої власні сили, свій фізичний і духовний потенціал бійця й оборонця правди та споконвічних народних традицій. Досвід свідчить, що подібний стан, котрий концентрує в собі чималу негативну емоційну енергію, може захопити спортсмена зненацька. Подібні емоційні стани – невід'ємна частина тренувального процесу, і жоден спортсмен не застрахований від їх руйнівної дії. Важливо вміти вчасно розпізнавати й уникати їх страшної дії. Японське прислів'я з цього приводу влучно зауважує: «Таке життя: сім разів униз, вісім разів угору».

Найважливішими рисами характеру каратиста в тренувальному процесі на здобуття блакитного поясу є енергійність, завзятість, стійкість, наполегливість, натхнення. Спортсмен починає на цьому етапі цілком відчувати позитивний вплив на своє здоров'я від занять карате: гармонізується ритм циркуляції крові, тонус м'язів і суглобів, поліпшується стан серцево-судинної системи, суттєво знижується об'єм жирових відкладень. Все впевненіше набирає силу процес самодетермінації і саморегуляції поведінки каратиста. Дух і тіло спортсмена зміцнюються, загартовуються і починають постійно та гармонійно випромінювати коштовне світло самопочуття та світорозуміння. Каратист стає більш упевненим у своїх особистих відносинах із

улюбленим видом спорту – кіокушинкай карате. Боець намагається якнайскоріше перебороти негативні властивості стихії Води: неосвіченість, гордовитість, негідну поведінку (спортсмен повинен ретельно вивчати історію кіокушинкай карате, різноманітну термінологію, етикет). Маючи на увазі свою власну обмеженість і недосконалість, необхідно якнайглибше досягнути багатство, велич і красу бойового мистецтва. Блакитний пояс – це стадія об'єднання надбань помаранчевого поясу й незаперечне прийняття суворих вимог жовтого поясу. Подібно до стихії Води, каратист в своєму житті повинен вчитися пристосовуватися до складних обставин. Всі його дії мають породжуватися спокійним і зосередженим духом [3; 6; 7].

Під час спокою та відпочинку, або серед запеклої битви, дух і розум справжнього каратиста залишаються непохитними. Справжній каратист повинен завжди намагатися досягти даного стану тому, що тільки ті, хто завжди спроможні зберігати не схильну до впливів присутність духу, може йти шляхом бойового мистецтва. Втрата контролю з боку спортсмена дуже небезпечна для нього й навколишніх: у каратиста з'являється неадекватна поведінка, зростають його ненависть, агресія, страх. Це означає, що боротьба стає в своїй основі фізичною діяльністю. Але боротьба – це діяльність розуму, тому не треба показувати прилюдно свої емоції. Найнебезпечніший на татамі для суперника той спортсмен, котрий не показує навколишнім свої емоції, дивлячись в обличчя страху.

*Жовтий пояс (6–5 кю)* – рівень ствердження

Приблизно через шість місяців володар блакитного поясу намагається здати іспит на 6 кю, або на жовтий пояс. Жовтий пояс відповідає елементу Вогонь. Даний центр пов'язаний полярністю з сейка танден – єдиною точкою в нижній частині живота, яку дуже поважають і до якої так часто звертаються в японській філософії та традиціях бойових мистецтв. Це коштовне вмістище психічної творчої енергії й важливий центр фізичного балансу, розташований дещо нижче пупка. У спортсменів, які домагаються жовтого поясу, концентрація ваги маси тіла має свій центр – хара. На напружених тренуваннях спортсмен несподівано для себе дізнається, що сила удару кулаком чи ногою здійснюється здебільшого не тільки даними частинами тіла. Вони є безпосереднім знаряддям боротьби, важливими і необхідними, але все-таки займають в системі кіокушинкай карате іноді другорядне місце. Ключове значення має безперервне створення бойової енергії в тілі каратиста взагалі й особливо в

хара. Масутацу Ояма постійно підкреслював [5; 6], звертаючись до учнів на тренуваннях, що кінце потрібно сфокусувати концентрацію творчої енергії в хара. Якщо не концентруватися в хара під час тренувань, з'являється чуття підйому та падіння, здається, що тіло виробляє енергію лише від плечей. Треба напружити пальці ніг, опустити вагу свого тіла долі і відчутти себе прикутим до землі невидимими срібними струнами, котрі невблаганно тягнуть вас від поясу донизу. Удар каратиста практично не залежить від його руки, але на нього має великий вплив енергія, котра створюється в тілі спортсмена, особливо в хара. Звичайно, сила бойової руки каратиста, особливо захват, має велике значення в бою, дає змогу найповніше проявити потенціал бойової енергії, що створюється в хара, єдність тіла і духу каратиста на татамі. Слабка рука спортсмена у вирішальний момент бою підведе його, вона не в змозі сфокусувати в собі і підтримати високу й ефективну, з точки зору динаміки, енергію, створену в хара [5; 6; 7].

Готуючись до тренування, спортсмен зав'язує вузол поясу чітко та відповідально, безпосередньо на хара, символічно пов'язуючи в даній точці тіло й розум, плоть і дух. З цього приводу, до процесу зав'язування поясу треба відноситися як до ритуалу, при цьому подумки фокусуючи концентрацію уваги на вузлі як центрі енергії хара, на якому вузол надійно знаходиться. Якщо під час напруженого тренування ви відволіклись, негайно надавіть на вузол поясу, при цьому відчуєте незначний тиск на хара і свідомо повернете концентрацію туди, де вона повинна бути в цей час.

Сеппуку – ритуал самогубства у феодальній Японії – був великою честю й відзнакою долі для професійних воїнів – самураїв. Характерно, що сеппуку, або, як його ще зовуть, харакірі, здійснюється шляхом розкриття живота, при цьому безжально розчленовується центр фізичної і духовної єдності і, таким чином, душа звільняється від своєї тілесної оболонки [5].

До жовтого поясу каратист концентрував свою увагу здебільшого на суто фізичному розвитку та мистецтві. Для нього ключовими були поняття й дефініції: баланс, стійкість, координація рук, ніг, очей, загальний тактико-технічний рівень майстерності, спроможність витримати серйозні фізичні, душевні й психологічні випробування та навантаження. Жовтий пояс вимагає від спортсмена не тільки глибокого осмислення фізичної підготовки, динамічного балансу і координації, але й вимагає серйозно замислитися над психологічними аспектами тренуваль-

ного процесу: сприйняття, усвідомлення, ствердження та інших елементах і проявах сили волі.

Елемент Вогню завжди відроджує нас шляхом спортивної діяльності до життя і допомагає усвідомити й досягнути силу волі та характер бійця в карате. Жовтий пояс потребує мобілізації спортсменом свого розумового потенціалу з метою координації базових фізичних та тактико-технічних понять карате з особливостями власного інтелекту [3]. Спортсмен стає більш упевненим щодо якості власних здібностей і більш рішучим і досконалим у своїх діях під час зустрічей на татамі. Він натхненно вдосконалює свою майстерність та знання основоположних принципів і прийомів карате та наполегливо вчиться виконувати всі необхідні рухи належним чином. Той, хто не приділяє належної уваги закріпленню базових принципів та позицій, балансу і координації на цьому рівні, часто буде стикатися з серйозними проблемами на високих ступенях коричневого й чорного поясів через попередні недоліки. Каратисту конче потрібно скоординувати своє тіло і розум задля подальшого вдосконалення тактико-технічної майстерності. Тренування на цьому етапі передусім спрямоване на значне підвищення швидкості виконання різноманітних технік карате без втрати ними певної форми.

Коли тренерові вдається залучити до тренувального процесу разом значну фізичну силу, сміливість, волю, витримку спортсмена, різноманітний тактико-технічний арсенал [7], то це можна вважати значним прогресом. Перший крок – тренування спрямовані на оволодіння базовою технікою, і вправне залучення її до фізичної й розумової системи спортсмена. Зрозумівши це, володар жовтого поясу рухається далі, до другого етапу, об'єднуючи досконалу техніку зі швидкістю тренування з великими мішками, маківарами, або енергічне куміте (спаринг). Бійцю необхідно ретельно вдосконалювати техніку спарингу та прагнути до значного підвищення швидкості виконання складних вправ, блоків та прийомів. Треба ретельно й обережно дослідити своє тіло: у яких межах воно може витримувати значне навантаження та переважання без шкоди для вашого здоров'я. Сильні мозолисті кулаки або ефектний захват не виправдають мети, якщо боєць в достатньому ступені не оволодіє координацією різноманітних технік, котрі виконуються в швидкому темпі, близькому до бойового. Перед спортсменом на шляху до всебічного оволодіння техніками кіокушинкай карате стоїть чимало завад і перешкод: жорстокість, нахабність, мстливість, егоїзм, нещирість. Всі їх треба ретельно контролювати та впевнено перемагати. Воло-

дар жовтого поясу твердо усвідомлює, що активна розумова діяльність спортсмена повинна спиратися на міцне загартоване в тренуваннях тіло. Тому тренування каратиста натхненні вогнем ентузіазму, бо він добре розуміє, що фізична загартованість, інтенсивні тренування допоможуть йому розвинути розумову діяльність [7]. Справжній майстер карате М.Ояма зауважував, що піддавати себе енергійним тренуванням треба заради того, щоб викувати в собі твердий дух, котрий зможе перемогти власні егоїстичні інтереси, але не тільки заради розвитку сильного тіла [6]. Оскільки елементом жовтого поясу є Вогонь, ми починаємо усвідомлювати чуття тіла в русі й динамічну природу жорстокої агресії як корисний енергетичний інструмент в змаганнях на татамі. Дана агресивна енергетичність стає ключовою для бійця жовтого поясу, і він твердо знає, що страхи можна перебороти, якщо протистояти їм із упевненістю в своїх силах. Володар жовтого поясу починає усвідомлювати, що лише розвинутий розум в змозі вправно володіти тілом. Масутацу Ояма підкреслював [6], що це високе мистецтво, і його повинен досягти справжній майстер східної боротьби, працелюбний, щедрий каратист. Одного разу М.Ояма був свідком того, як священник Дзен опустив свою руку в казанок з киплячою водою, при цьому не зазнавши ніяких ушкоджень. Тоді священник нагадав молодому Оямі про те, що він може зробити все, якщо буде діяти з упевненістю в собі. М.Ояма казав, що сутністю кіокушинкай карате є тренування розуму через тіло. Мистецтво карате прагне до чогось більш глибокого, ніж просто культ фізичної сили. Жовтий пояс – останній щабель середнього рівня майстерності каратистів. Спортсмен починає відчувати й усвідомлювати, що він може безпосередньо контролювати своє життя та дії оточуючих.

Важливими психологічними особливостями другого рівня майстерності є початок формування системи вольових якостей особистості: цілеспрямованості, сміливості, рішучості, наполегливості, завзятості, ініціативи, самовладання, витримки, самостійності, організованості, сумлінності. Дані якості ще не достатньо розвинуті й не склали єдиної цілісної сфери.

Народжується усталений інтерес до занять карате, але часто спостерігаються відхилення від правил занять та етикету, порушення дисципліни, що в цілому негативно впливає на результативність. Домінує репродуктивний тип здібностей у спортсменів з окремими проявами творчого типу, особливо у спарингах та в процесі відпрацювання базової техніки на мішках та макі-варах. Спостерігається спрямованість особистості каратиста на

суспільне схвалення з боку батьків, однолітків, тренера; на зміцнення здоров'я, на дружні стосунки з однолітками та визнання з їх боку власних досягнень на татамі.

**Висновки.** Важливими психологічними особливостями особистості юнаків-каратистів, представників середнього рівня кваліфікації є зміцнення системи вольових якостей.

#### **Список використаних джерел**

1. Агеев В.С. Тип объяснения причин неудачи и эффективность спортивной деятельности /В.С.Агеев, Т.Ф.Дубова, Ю.Я.Рыжонкин // Вестник МГУ. – Серия 14. – Психология. – 1987. – № 3. – С.42 – 49.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г.Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
3. Воронов И.А. Психотехника восточных единоборств (Восточно-азиатская классическая концепция психологической подготовки единоборцев) /И.А.Воронов. – Минск: Харвест, 2005. – 432 с.
4. Мисакян М.А. Каратэ киокушинкай: самоучитель / М.А.Мисакян. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 400 с.
5. Ояма М. Философия каратэ / М.Ояма. – Калининград: Роза, 1993. – 82 с.
6. Ояма М. Это каратэ /Масутацу Ояма. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 320 с.
7. Санг Х. Ким. Преподавание боевых искусств. Путь мастера / Санг Х. Ким. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 240 с.
8. Тарас А.Е. Боевая машина: Руководство по самозащите / А.Е.Тарас. – Минск, 2004. – 592 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Ageev V.S. Tip ob#jasnenija prichin neudachi i jeffektivnost' sportivnoj dejatel'nosti /V.S.Ageev, T.F.Dubova, Ju.Ja. Ryzhonkin // Vestnik MGU. – Serija 14. – Psihologija. – 1987. – № 3. – S.42 – 49.
2. Aseev V.G. Motivacija povedenija i formirovanie lichnosti / V.G.Aseev. – М.: Mysl', 1976. – 158 s.
3. Voronov I.A. Psihotehnika vostochnyh edinoborstv (Vostochno-aziatskaja klassicheseskaja koncepcija psihologicheskogo podgotovki edinoborcev) /I.A.Voronov. – Minsk: Harvest, 2005. – 432 s.
4. Misakjan M.A. Karatje kiokushinkaj: samouchitel' / М.А.Мисакян. – М.: FAIR-PRESS, 2004. – 400 s.



5. Ojama M. Filosofija karatje / M.Ojama. – Kaliningrad: Roza, 1993. – 82 s.
6. Ojama M. Jeto karatje / Masutacu Ojama. – M.: FAIR-PRESS, 2001. – 320 s.
7. Sang H. Kim. Prepodavanje boevyh iskusstv. Put' mastera / Sang H. Kim. – Rostov-na-Donu: Feniks, 2003. – 240 s.
8. Taras A.E. Boevaja mashina: Rukovodstvo po samozashhite / A.E.Taras. – Minsk, 2004. – 592 s.

**K.S.Osyka. Psychological peculiarities of the personality of young karatists with middle qualification level.** The distribution of the levels of sporting qualification of young karatists is considered in the article. It is proved that the dominant level of preparation for karatists is the middle one – dark-blue and yellow belts. Leading specialists on kiokushinkai karate pay considerable attention to psychological preparation of sportsmen. The founder of kiokushinkai karate Masutacu Oyama created concise psychological and pedagogical system of preparation of sportsmen, which enables to maintain the considerable physical and psychological loadings during duels on tatami. This system consists of 1000 trainings for beginners and 10000 trainings for opening of truth. I.A.Voronov studies scantily explored, but actual issue of psychological preparation of single combats on the basis of the traditional systems and conceptions of countries of the Far East. M.A. Misakian developed the system of psychological principles, where leading components are quiet consciousness, clear consciousness, confluence of will with consciousness. Some important psychological peculiarities of the middle level skill in the training process of the young karatists are defined. The psychological peculiarities are connected with the beginning of the formation of the system of will qualities with the sportsmen: purposefulness, courage, determination, self-restrain. The reproductive type of the abilities reveals itself, the direction of a personality towards gaining social appraise – from his parents, persons of the same age, coach. The traditional Japanese characteristics of the dark-blue and yellow belts' symbolism are represented.

**Key words:** kiokushinkai karate, training process, Japanese symbolics, dark-blue belt, yellow belt, psychological peculiarities, personality, young karatists.

*Отримано: 17.12.2013 р.*

## Трансактний аналіз Е.Берна у психокорекційній роботі зі студентами

**О.В.Осика. Трансактний аналіз Е.Берна у психокорекційній роботі зі студентами.** У статті розглянуто основні ідеї трансактного аналізу Е.Берна, структуру особистості, яка включає три еґо-стани «Я»: Батько, Дитина, Дорослий та спеціальну термінологію: гра, погладжування й удари, трансакції, заборони і ранні рішення, життєвий сценарій, життєві установки. Представлено дослідження зарубіжних та вітчизняних психологів з проблеми трансактного аналізу: Джек Дюсей, Клод Стайнер, Мери Гулдинг, Кейлер Таїбі, А.А.Осипова, В.Л.Таланов, І.Г.Малкіна-Пых. Визначено когнітивну мету корекції. Наведена позиція психолога як вчителя та експерта й активна позиція клієнта в корекційному процесі. Розкрито техніку сімейного моделювання, структурний аналіз, аналіз трансакцій, життєвого сценарію, психологічних ігор.

**Ключові слова:** трансактний аналіз, гра, життєвий сценарій, еґо-стан, контамінація, комунікація, юнацький вік, студент.

**О.В.Осика. Трансактний аналіз Э.Берна в психокоррекционной работе со студентами.** В статье рассмотрены основные идеи трансактного анализа Э.Берна, структура личности, которая включает три эґо-состояния «Я»: Родитель, Ребенок, Взрослый и специальная терминология: игра, поглаживания и удары, трансакции, запреты и ранние решения, жизненный сценарий и жизненные установки. Представлены исследования зарубежных и отечественных психологов по проблеме трансактного анализа: Джек Дюсей, Клод Стайнер, Мери Гулдинг, Кейлер Таиби, А.А.Осипова, В.Л.Таланов, И.Г.Малкина-Пых. Определена когнитивная цель коррекции. Приведена позиция психолога как учителя и эксперта, активная позиция клиента в коррекционном процессе. Раскрыта техника семейного моделирования и структурный анализ, анализ трансакций, жизненного сценария, психологических игр.

**Ключевые слова:** трансактний аналіз, гра, життєвий сценарій, еґо-состояние, контамінація, комунікація, юношеский возраст, студент.

**Постановка проблеми.** Юність прагне зафіксувати свою внутрішню позицію по відношенню до себе, до інших, до моральних цінностей. У юнацтві поглиблюється потреба в спілкуванні та володіння засобами його побудови, формується вміння орієнтуватися в різних формах теоретичного знання, здібність до рефлексії, потреба в праці, побудова діяльності на творчій основі. Всі якісно нові особливості особистості пов'язані з кардинальними

змiнами в структурi i змiстi особистостi студента. На особистiсному та мiжособистiсному рiвнях виникають проблеми: самосвiдомостi, особистiсного росту, неадекватного рiвня домагань, не сформованостi життєвих планiв, потреб, низька соцiальна активнiсть. У психотерапевтичному процесi трансактного аналізу студентам необхідно усвiдомити свiї проблеми й прийняти рiшення щодо особистiсних змiн та активної їх реалiзацiї у життi. У процесi дослiдження становлення особистостi студентiв необхідно вивчити теорiю особистостi та психотерапевтичну систему трансактного аналізу, яка сприяє досягненню незалежностi та автономiї особистостi.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** В працях зарубiжних та вiтчизняних дослiдникiв аналізуються та доповнюються iдеї трансактного аналізу Е.Берна. Джек Дюсей розробив iнтуїтивний спiсiб зображення его-станiв, назвавим його его-грамою. Запропонував гiпотезу константностi: коли один его-стан збiльшується за iнтенсивнiстю – iншi повиннi зменшуватись для компенсацiї. Розподiл психiчної енергiї відбувається таким чином, що загальна кiлькiсть енергiї залишається постiйною [5].

Клод Стайнер пропонував п'ять забороняючих правил, наданих батьками про погладжування. Наприклад, не надавай погладжувань, коли їх треба надавати. Він внiс вклад у розробку життєвого сценарiю.

Мерi Гулдiнг виявила, що в основi раннiх негативних рiшень людей лежить 12 постiйно повторюючих тем. Наприклад, не будь самим собою.

Кейлер Таїбі висунув iдею про iснування двох типiв патерна «Майже» й описав сценарiй з вiдкритим кiнцем. Система Реке-та – це модель використання сценарiя протягом життя, розроблена Р.Ерскіним та М.Зальцман.

С.Карпман запропонував ефективну дiаграму для аналізу iгор – драматичний трикутник: Переслiдувач, Рятувальник i Жертва.

А.А.Осипова, В.Л.Таланов, І.Г.Малкіна-Пих детально характеризують теорiю та ключові iдеї трансактного аналізу Е.Берна i пропонують психотехнiки [3; 5].

Проблема використання трансактного аналізу Е.Берна у корекцiйній роботi зi студентами є малодослiженою.

**Формулювання цiлей статтi (постановка завдання).** Метою дослiдження є вивчення особливостей психотерапевтичного процесу трансактного аналізу Е.Берна та використання психотехнiк у корекцiйній роботi зi студентами.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Життєво-творчий шлях Е.Берна вплинув на розроблену ним теорію [4]. Ерік БERN (Ерік Леннорд Бернстайн, 1910 – 1970) народився в Монреалі в сім'ї лікаря і перші двадцять років свого життя прожив у Канаді. У дитинстві захоплювався іграми з однолітками, у яких намагався досконало відтворити діяльність досвідчених лікарів. Смерть батька в 1919 р. стала справжнім потрясінням для сина. Виховувала Еріка та його сестру мати, заробляючи на життя не легкою літературною та редакторською працею. Е.Берн завжди був глибоко вдячний своїм батькам за те, що одержав від них провідні «сценарні» директиви свого життєвого шляху – літературної творчості і самовідданої допомоги людям. Вони й зробили його справжньою людиною і видатним психологом, стали наріжним каменем його професійної діяльності й життєтворчості. У 1935 р. Е.Берн закінчив медичний факультет університету Макгілла, котрий свого часу закінчив і його батько. Емігрував до США, де працював психіатром й одночасно продовжував навчання, заглиблюючись у психоаналітичну теорію. У 1941 р. вступив до Армійського медичного Корпусу й успішно працював там психіатром, дослужившись до чина майора. Після війни багато й плідно працював, створив оригінальну психотерапевтичну систему, підґрунтям якої є теорія еґо-станів – структурний аналіз. Його книги «Трансактний аналіз у психотерапії», «Структура й динаміка організацій і груп», «Ігри, у які грають люди», «Принципи групового лікування», «Люди, які грають в ігри» стали світовими бестселерами. Е.Берн помер від серцевого нападу за півроку до свого шістдесятиліття [4].

Трансактний аналіз (*від лат. transactio – угода і грец. analysis – виклад, розчленування*). Е.Берн створив популярну концепцію, корені якої знаходяться в психоаналізі. Проте концепція Е.Берна увібрала в себе ідеї і поняття як психодинамічного, так і біхевіоріального підходу, акцентувавши на визначенні і виявленні когнітивних схем поведінки, що програмують взаємодію особистості з собою й іншими.

Сучасний трансактний аналіз містить у собі теорію особистості, теорію комунікацій, аналіз складних систем і організацій, теорію дитячого розвитку. У практичному застосуванні він являє собою систему корекції як окремих людей, так і подружніх пар, родин і різних груп [2].

Структура особистості, за Е.Берном, характеризується наявністю трьох станів «Я», або «еґо-станів»: «Батько», «Дитина», «Дорослий». Еґо-стани – це сукупність зв'язаних один з одним

способів поведінки, думок і почуттів як спосіб прояву нашої особистості в певний момент.

«*Батько*» – «его-стан» з інтеріоризованими раціональними нормами повинностей, вимог і заборон. «*Батько*» – це інформація, отримана в дитинстві від батьків і інших авторитетних осіб: правила поведінки, соціальні норми, заборони, норми того, як можна чи треба поводитися в тій чи тій ситуації. Є два основних батьківських впливи на людину: прямий, котрий проводиться під девізом: «Роби як я!» і непрямий, опосередкований, котрий реалізується під девізом: «Роби не так, як я роблю, а як я велю тобі робити!».

«*Батько*» може бути доброю силою, що контролює (заборони, санкції) та піклується (поради, підтримка, опіка). Для «*Батька*» характерні директивні висловлювання типу: «Можна»; «Треба»; «Нізащо»; «Отже, запам'ятай»; «Яка дурниця»; «Неборака»... У тих умовах, коли «батьківський» вплив цілком блокований і не функціонує, людина позбавляється етики, моральних підвалин і принципів.

«*Дитина*» – емотивний початок у людині, що виявляється в двох видах: 1. «*Природна дитина*» – припускає всі імпульси, властиві дитині: довірливість, безпосередність, захопленість, винахідливість; додає людині чарівність і теплоту. Але водночас вона примхлива, уразлива, легковажна, егоцентрична, уперта й агресивна.

2. «*Адаптована дитина*» – припускає поведінку, що відповідає чеканням і вимогам батьків. Для «адаптованої дитини» характерна підвищена конформність, непевність, боязкість, сором'язливість. Різновидом «адаптованої дитини» є «*Дитина, що бунтує*» проти батьків. Для «*Дитини*» характерні висловлювання типу: «Я хочу»; «Я боюся»; «Я ненавижду»; «Яка мені справа» [2; 3].

«*Дорослий «Я-стан»*» – здатність людини об'єктивно оцінювати дійсність за інформацією, отриманою внаслідок власного досвіду і на основі цього приймати незалежні, адекватні певній ситуації, рішення. Дорослий стан здатний розвиватися протягом усього людського життя. Словник «Дорослого» побудований без упередження до реальності і складається з понять, за допомогою яких можна об'єктивно вимірити, оцінити і виразити об'єктивну і суб'єктивну реальність. Людина з переважним станом «Дорослого» є раціональною, об'єктивною, здатною здійснювати найбільш адаптивну поведінку. Якщо «Дорослий» стан блокований і не функціонує, то така людина живе в минулому, вона не здатна

усвідомити світ, що змінюється, і її поведінка коливається між поведінкою «Дитини» і «Батька».

Якщо «Батько» – це подана концепція життя, «Дитина» – концепція життя через почуття, то «Дорослий» – це концепція життя через мислення, заснована на збиранні й обробці інформації. «Дорослий» у Е.Берна відіграє роль арбітра між «Батьком» і «Дитиною». Він аналізує інформацію, записану в «Батька» і «Дитини», і вибирає, яка поведінка найбільше відповідає певним обставинам, від яких стереотипів необхідно відмовитися, а які бажано залучити. Тому корекція повинна бути спрямована на вироблення постійної дорослої поведінки, її мета: «Будь завжди дорослим!». Для Е.Берна характерна спеціальна термінологія, котра позначає події, що здійснюються людьми у процесі спілкування.

«Гра» – фіксований і неусвідомлюваний стереотип поведінки, у якому особистість прагне уникнути близькості (тобто повноцінного контакту) за допомогою маніпулятивної поведінки. Близькість – це вільний від ігор, щирий обмін почуттями, без експлуатації, що виключає отримання вигоди й привілеїв. Під іграми розуміють тривалу низку дій, що містять слабкість, пастку, відповідь, удар, розплату, винагороду. Кожна дія супроводжується визначеними почуттями. Заради одержання почуттів часто і відбуваються дії гри. Кожна дія гри супроводжується погладжуваннями, яких на початку гри більше, ніж ударів. Чим далі розвертається гра, тим інтенсивнішими стають погладжування й удари, досягаючи максимуму наприкінці гри [1].

Психологічна гра є серією трансакцій, що слідують одна за одною з чітко визначеним і передбачуваним наслідком, зі схованою мотивацією. Як виграш виступає який-небудь визначений емоційний стан, до якого гравець несвідомо прагне.

«Погладжування й удари» – взаємодії, спрямовані на передачу позитивних або негативних почуттів. Погладжування можуть бути:

- *позитивними*: «Ви мені симпатичні», «Яка ви мила й лагідна»;
- *негативними*: «Ти мені неприємний», «Ти сьогодні погано говориш про достойних людей»;
- *умовними* (стосуються того, що людина робить і підкреслює результат): «Ви добре це зробили», «Ти б мені більше подобався, якби...»;
- *безумовними* (зв'язані з тим, ким людина є насправді): «Ви фахівець вищого ґатунку», «Я приймаю тебе таким, який ти є»;

- *фальшивими* (зовні вони виглядають як позитивні, а насправді виявляються ударами): «Вам, звичайно ж, зрозуміло, що я вам говорю, хоч ви і виглядаєте недалекою людиною», «Вам дуже личить цей костюм, звичайно костюми на вас висять мішками» [1; 3].

Будь-яка взаємодія людей містить погладжування й удари, вони складають серії погладжувань і ударів людини, що багато в чому визначають самооцінку і самоповагу. Кожна людина має потребу в погладжуваннях, особливо гостро цю потребу відчувають підлітки, діти і старі. Чим менше фізичних погладжувань одержує людина, тим більше вона налаштована на психологічні погладжування, що з віком стають більш диференційованими і витонченими. Погладжування й удари знаходяться в зворотній залежності: чим більше людина приймає позитивних погладжувань, тим менше віддає ударів, і чим більше людина приймає ударів, тим менше вона віддає погладжувань. «Трансакції» – усі взаємодії з іншими людьми з позиції тієї чи тієї ролі: «Дорослого», «Батька», «Дитини». Розрізняють додаткові, перехресні і сховані трансакції. *Додатковими* називаються трансакції, що відповідають чеканням людей, які взаємодіють, і здоровим людським відносинам. Такі взаємодії не конфліктогенні і можуть продовжуватися необмежений час. *Перехресні* трансакції починаються взаємними докорами, їдкими репліками і закінчуються сильним грюкотом дверима. У цьому разі на стимул діє реакція, що активізує невідповідні «его-стани». Сховані трансакції містять більше двох «его-станів», повідомлення в них маскується під соціально прийнятним стимулом, але відповідна реакція очікується зі сторони ефекту схованого повідомлення, що є змістом психологічних ігор.

*«Вимагання»* – спосіб поведінки, за допомогою якої люди реалізують звичні установки, викликаючи в себе негативні почуття, ніби вимагаючи своєю поведінкою, щоб їх заспокоювали. Вимагання – це звичайно те, що одержує ініціатор гри напрокінці. Так, наприклад, численні скарги клієнта спрямовані на одержання емоційної та психологічної підтримки з боку навколишніх [2; 5].

*«Заборони і ранні рішення»* – одне з ключових понять, що означає послання, яке передається в дитинстві від батьків до дітей з «его-стану» «Дитина» у зв'язку з тривогами, турботами і переживаннями батьків. Ці заборони можна порівняти зі стійкими матрицями поведінки, у відповідь на ці послання дитина приймає те, що називається «ранні рішення», тобто формули по-



ведінки, що випливають із заборон. Наприклад, «Не висуватися, треба бути непомітним, а інакше буде погано». – «А я буду висуватися».

«*Життєвий сценарій*» – це життєвий план, що нагадує спектакль, котрий особистість змушена грати. Він містить у собі: батьківські послання (соціальні норми, заборони, правила поведінки). Діти одержують від батьків вербальні сценарні повідомлення як загального життєвого плану, так і конкретні події життя, що стосуються різних сторін поведінки людини: професійний сценарій, сценарій одруження, освітній, релігійний. При цьому батьківські сценарії можуть бути: конструктивними, деструктивними і непродуктивними [3].

«*Психологічна позиція або основна життєва установка*» – сукупність основних, базових уявлень про себе, значимих інших у навколишньому світі, що дають підстави для головних рішень і поведінки людини. Виділяють такі ключові позиції: 1) «Я благополучний – ти благополучний»; 2) «Я неблагополучний – ти благополучний»; 3) «Я благополучний – ти неблагополучний»; 4) «Я благополучний – ти неблагополучний» [2].

1. «*Я благополучний – ти благополучний*» – це позиція повного достатку і прийняття інших. Людина знаходить себе і своє оточення благополучним. Це позиція щасливої, здорової особистості. Така людина підтримує добрі відносини з навколишніми, прийнята іншими людьми, чуйна, викликає довіру, довіряє іншим і впевнена у собі. Людина з такою позицією вважає, що життя кожної людини варте того, щоб жити і бути щасливим.

2. «*Я неблагополучний – ти неблагополучний*». Якщо людина була оточена увагою, теплом і турботою, а потім у силу якихось життєвих обставин ставлення до неї радикально змінюється, то вона починає відчувати себе неблагополучною. Оточення також сприймається в негативному плані.

Це позиція безнадійного розпачу, коли життя сприймається марним і повним розчарувань. Така позиція може складатися в дитини, позбавленої уваги, покинутої, коли навколишні байдужі до неї, або в дорослого, котрий відчув велику втрату і не має у своєму розпорядженні ресурсів щодо власного відродження, коли навколишні відвернулися від нього і він позбавлений підтримки. У них спостерігаються суттєві порушення здоров'я, викликані власною поведінкою, котра саморуйнує людину: непомірне паління, зловживання алкоголем і наркотичними речовинами. Людина з такою установкою вважає, що її життя і життя інших людей взагалі ніщо й нічого не варте.

3. «*Я неблагополучний – ти благополучний*». Людина з негативним образом власного «Я» обтяжена подіями, що відбуваються, і приймає на себе провину за них. Вона недостатньо впевнена в собі, не претендує на успіх. Людина з такою позицією вважає, що її життя варте небагато, на відміну від життя інших, благополучних людей.

4. «*Я благополучний – ти неблагополучний*». Це установка гордовитої переваги. Ця фіксована емоційна установка може сформуватися як у ранньому дитинстві, так і в більш зрілому віці. Формування установки в дитинстві може складатися за двома механізмами: в одному разі родина всіляко підкреслює перевагу дитини над іншими її членами й навколишніми. Така дитина виховується в атмосфері шанування, всепрощення і припинення навколишніх. Інший механізм розвитку установки спрацьовує, якщо дитина постійно перебуває в умовах, що загрожують її здоров'ю або життю (наприклад, при поганому поведженні з дитиною), і коли вона відроджується після чергового приниження (або для того, щоб просто вижити), вона стверджує: «Я благополучна» – щоб звільнитися від своїх недругів і тих, хто не захистив її: «Ти неблагополучний». Людина з такою установкою вважає своє життя досить коштовним і не цінує життя іншої людини [2].

*Трансактний аналіз містить:* 1) структурний аналіз – аналіз структури особистості; 2) аналіз трансакцій – вербальних і невербальних взаємодій між людьми; 3) аналіз психологічних ігор, схованих трансакцій, що приводять до бажаного наслідку – виграшу; 4) аналіз сценарію (скрипт-аналіз) індивідуального життєвого сценарію, котрому мимоволі підкорюється людина. В основі корекційної взаємодії лежить структурний аналіз «его-позиції», що припускає демонстрацію взаємодії за допомогою техніки рольових ігор [5]. Особливо виділяються дві проблеми: 1) *контамінації*, коли змішуються два різних «его-стани», і 2) *виключення*, коли «его-стани» жорстко відмежовані один від одного. У трансактному аналізі використовується принцип відкритої комунікації. Це означає, що психолог і клієнт розмовляють простою мовою, звичайними словами (це значить, що клієнт може читати літературу з трансактного аналізу).

*Головна мета корекції* – допомога студенту в усвідомленні своїх ігор, життєвого сценарію, «его-станів» і при необхідності прийняття нових рішень, котрі відносяться до поведінки й побудови життя. *Сутність корекції* полягає в тому, щоб звільнити студента від виконання нав'язаних програм поведінки і допо-

могти їй стати незалежною, спонтанною, здатною до повноцінних відносин і близькості. Метою також є досягнення студентом незалежності й автономії, звільнення від примусу, включеність у дійсні, вільні від ігор взаємодії, котрі потребують відвертості та близькості. Кінцева мета – досягнення автономії особистості, визначення своєї власної долі, прийняття відповідальності за свої вчинки і почуття.

Позиція психолога. Основна задача психолога – забезпечити необхідний інсайт. А звідси вимога до його позиції: партнерство, прийняття студента, поєднання позиції вчителя й експерта. При цьому психолог звертається до «єго-стану» «Дорослого» у студенті, не потурає примхам «Дитини» і не заспокоює розгніваного «Батька» в студенті [3].

Коли психолог використовує багато зайвої термінології, незрозумілої студенту, вважається, що цим він прагне захиститися від власної непевності та проблем.

Вимоги та очікування від студента. Основною умовою роботи в транзактному аналізі є висновок контракту. У контракті чітко визначаються цілі, що студент ставить перед собою; шляхи, за допомогою яких ці цілі будуть досягатися; пропозиції психолога щодо взаємодії, список вимог до студента, які той зобов'язується виконувати.

Студент вирішує, які переконання, емоції, стереотипи поведінки він повинен змінити в собі, щоб досягти намічених цілей. Після перегляду ранніх рішень студенти починають думати, поводитися і почуватися по-іншому, прагнучи набути автономію. Наявність контракту припускає взаємну відповідальність обох сторін: психолога і студента [3].

*1. Техніка сімейного моделювання* містить у собі елементи психодрами і структурного аналізу «єго-станів». Учасник групової взаємодії відтворює свої транзакції з моделлю своєї родини. Проводиться аналіз психологічних ігор і вимог студента, аналіз ритуалів, структурування часу, аналіз позиції в спілкуванні і, нарешті, аналіз сценарію.

*2. Транзактний аналіз.* Дуже ефективний у груповій роботі, призначений для короткочасної психокорекційної роботи. Транзактний аналіз дозволяє студенту вийти за межі неусвідомлюваних схем і шаблонів поведінки, і, прийнявши іншу когнітивну структуру поведінки, одержати можливість довільної поведінки [2].

**Висновки.** Слід зазначити, що терапевтична методика групового та особистісного росту, розроблена Е.Берном, дозволяє студентам вийти за межі неусвідомлюваних шаблонів поведінки і

отримати можливість довільної поведінки. Перспектива подальших досліджень полягає у використанні трансактного аналізу Е.Берна в консультуванні подружніх пар.

#### **Список використаних джерел**

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы /Э.Берн. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.
2. Берн Э. Трансактный анализ в психотерапии: Системная индивидуальная и социальная психотерапия / Э.Берн. – М.: Академический Проект, 2006. – 320 с.
3. Осипова А.А. Общая психокоррекция /А.А.Осипова.– М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 512 с.
4. Степанов С.С. Психология в лицах / Сергей Степанов. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 384 с.
5. Таланов В.Л. Справочник практического психолога / В.Л.Таланов, И.Г.Малкина-Пых. – СПб.: Сова; М.: ЭКСМО, 2002. – 928 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bern Je. Iгры, v kotorye igrajut ljudi. Psihologija chelovecheskih vzaimootnoshenij; Ljudi, kotorye igrajut v igrы. Psihologija chelovecheskoj sud'by /Je.Bern. – М.: Progress, 1988. – 400 s.
2. Bern Je. Transaktnyj analiz v psihoterapii: Sistemnaja individual'naja i social'naja psihoterapija / Je.Bern. – М.: Akademicheskij Proekt, 2006. – 320 s.
3. Osipova A.A. Obshhaja psihokorrekcija /A.A.Osipova.– М.: TC «Sfera», 2000. – 512 s.
4. Stepanov S.S. Psihologija v licah / Sergej Stepanov. – М.: Jeksmo-Press, 2001. – 384 s.
5. Talanov V.L. Spravochnik prakticheskogo psihologa / V.L.Talanov, I.G.Malkina-Pyh. – SPb.: Sovа; М.: JeKSMO, 2002. – 928 s.

**O.V. Osyka. E.Bern's transaction analysis in the psycho-correctional work with the students.** The main ideas of the E.Bern's transaction analysis, the structure of a personality which includes three ego-states of «I» are considered in the article. Three ego-states of «I» include the following ones: Father, Child, Adult and special terminology: game, strokes and blows, transactions, bans and early decisions, life scenario and life directives. The investigations of the home and foreign researchers on the problem of the transaction analysis are represented in the article, namely

by Jack Diusei, Klod Stainer, Mary Gulding, Keiler Taibi, A.A.Osipova, B.L.Talanov, I.G.Malkina-Pykh. Jack Diusei developed the intuitional method of discribing the ego-states and named it as egogram. The author offered the hypothesis of constancy: when one ego-state is increased after intensity, the other one must diminish for indemnification. Distributing of psychical energy takes place so that the general amount of energy remains permanent. Claude Stainer offered five forbidden rules, given by parents about stroking. For example, do not give stroking, when they need to be given. He endowed in designing of vital scenario. Mary Gulding discovered that in basis of early negative decisions of people lay there are 12 constantly repeating themes. The cognitive aim of the correction work is defined. The position of a psychologist as a teacher and an expert is given as well as the active position of a client in the correction process. The technique of the family modeling and the structural analysis, the analysis of the transactions, life scenario and psychological games are also revealed.

**Key words:** transaction analysis, game, life scenario, ego-state, contamination, communication, youthful age, student.

*Отримано: 7.12.2013 р.*

УДК 159.9:378

*Н.П. Панчук*

## **Оволодіння цінностями педагогічної професії у процесі професійної підготовки фахівця**

**Н.П.Панчук.** **Оволодіння цінностями педагогічної професії у процесі професійної підготовки фахівця.** У статті розглядаються характеристики ціннісних орієнтацій особистості майбутнього вчителя як соціальних цінностей, що виступають для педагога в якості стратегічних цілей його діяльності, посідають визначальний щабель у мотиваційно-регулятивній системі поведінки та професійної діяльності і впливають на зміст, спрямованість його потреб, мотивів і інтересів. Досліджено ефективні форми роботи зі студентами, зокрема, психологічні вправи та аналіз, 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 обраною професією,

зміщенню акцентів з професійно-предметних цінностей на особистісно зорієнтовані.

**Ключові слова:** цінності, особистісні ціннісні орієнтації, професійні цінності, особистісне самовизначення, професійне самовизначення, структура особистості, професійно-педагогічна спрямованість, професійний шлях.

**Н.П.Панчук. Овладение ценностями педагогической профессии в процессе профессиональной подготовки специалиста.** В статье рассматриваются характеристики ценностных ориентаций личности будущего учителя как социальных ценностей, которые выступают для педагога в качестве стратегических целей его деятельности, занимают определяющую ступень в мотивационно-регулятивной системе поведения и профессиональной деятельности и влияют на содержание и направленность его потребностей, мотивов и интересов. Исследованы эффективные формы работы со студентами, в частности, психологические упражнения, анализ и решение жизненных и педагогических ситуаций, которые способствуют выработке позитивной мотивации на будущую профессиональную деятельность, росту альтруистичной направленности, расширению познавательного интереса к овладению избранной профессией, смещению акцентов из профессионально-предметных ценностей на личностно сориентированные.

**Ключевые слова:** ценности, личностные ценностные ориентации, профессиональные ценности, личностное самоопределение, профессиональное самоопределение, структура личности, профессионально-педагогическая направленность, профессиональный путь.

**Постановка проблеми.** Дослідження проблематики цінностей та ціннісних орієнтацій юнацького віку є актуальним, оскільки на цей період припадає особиста ідентифікація молоді людини. У зв'язку з цим потреба у чітких ціннісних орієнтаціях помітно зростає. З психологічної точки зору ціннісні орієнтації є компонентом структури особистості, який відображає життєвий досвід, накопичений особистістю в індивідуальному розвитку та являє собою серцевину свідомості, з точки зору якої вирішуються багато важливих життєвих питань. У ціннісних орієнтаціях проявляється стійке, соціально-зумовлене, вибіркове ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ та ідеалів. Дослідниками приділялась достатня увага вивченню співвідношення ціннісних орієнтацій і реальної поведінки особистості; взаємозв'язку індивідуальної системи цінностей особистості з груповою самосвідомістю; формуванню ціннісних орієнтацій як одного з найважливіших показників самовизначення особистості; дослідженню динаміки ціннісних орієнтацій в залежності від віку. Проте, поза увагою дослідників залишилась

проблема становлення ціннісних орієнтацій вчителя, виявлення факторів впливу на цей процес та умов його оптимізації; недостатньо розглянуто особливості впливу процесу професіоналізації на формування системи ціннісних орієнтацій молоді; не повністю висвітлено питання про суть та ієрархічні структури ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя на сучасному етапі розвитку суспільства.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Узагальнення результатів вивчення психолого-педагогічних (В.Г.Алексеева, К.А.Альбуханова-Славська, І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, Т.В.Бутківська, І.В.Дубровіна, С.Д.Максименко, В.А.Семіченко, Р.П.Скульський, Н.В.Чепелева та ін.) аспектів ціннісних орієнтацій з боку виховання у майбутніх вчителів пріоритетних цінностей, засвоєння та відбору ціннісних систем через педагогічну взаємодію у невідривному взаємозв'язку з проблемами професіоналізації особистості дозволяють розглядати їх як одне з основних новоутворень юнацького віку.

Ціннісні орієнтації особистості майбутнього вчителя – це такі соціальні цінності, які виступають для педагога стратегічними цілями його діяльності, посідають визначальний щабель у мотиваційно-регулятивній системі поведінки та професійної діяльності і впливають на зміст і спрямованість його потреб, мотивів, інтересів. Проблема ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя розглядалась опосередковано і в роботах, присвячених виховним аспектам в їх професійній підготовці [2], [6], [7]. Специфічною особливістю виховання студентів педагогічних навчальних закладів, вважає Р. П.Скульський, є те, що воно ставить такі головні цілі: 1) добитися якнайкращого виховання майбутніх учителів, бо вихователь сам повинен бути добре вихованим; 2) підготувати студентів до виховної роботи з дітьми, підлітками, молоддю та дорослими. Ефективність цієї роботи зі студентською молоддю, на думку Р.П.Скульського, залежить від того, наскільки зовнішні виховні впливи на майбутнього педагога відповідають завданням та змісту його самовиховання, що в традиційній виховній практиці недооцінювалось. Оптимальним варіантом організації співпраці вихователя з вихованцем приймається такий, де «внутрішні» зусилля студента, спрямовані на оволодіння певними людськими цінностями, посилюються завдяки «зовнішнім впливам» на нього викладача. «Зовнішні впливи» – це створення умов, що сприяють оволодінню студентом тими чи іншими людськими цінностями або виховним ідеалом в цілому. Для того, щоб створити такі умови, необхідно



знати, якими виховними ідеалами керуються студенти, на які людські цінності орієнтуються [7].

Свідомий вибір пріоритетів вперше відбувається при виборі професії в юнацькому віці. Однак, спеціальні дослідження, присвячені вивченню особливостей мотивації вибору та отриманню професії вчителя педвузу й усвідомлення ними вимог до сучасного вчителя показали наявність широкого діапазону мотивів вибору професії педагога: професійні, предметні, престижні, утилітарно-прагматичні, соціальні, інфантильні, наслідування та відсутність мотивації, тобто випадковість вибору; переважання у студентів предметних мотивів і низький рівень їх поєднання з професійними, а значить відсутність установки на роботу в школі, падіння в зв'язку з соціальною ситуацією в країні питомої ваги мотивів престижності педагогічної професії та появу нової за змістом мотивації вибору професії вчителя – безкоштовність навчання в педвузі; зміщення професійних мотивів вибору педагогічної професії до закінчення ВНЗ на нижчі ранги, що є свідченням того, що навчально-виховний процес ВНЗ мало впливає на формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя; поверхове усвідомлення студентами вимог до сучасного вчителя, яке проявляється у визначенні ними переважно тих особистісних якостей, які не завжди є першочерговими в діяльності вчителя та наявності предметних знань; низьку обізнаність студентів усіх курсів зі структурою педагогічних здібностей та функціями кожного із компонентів в педагогічній діяльності; наявність негативних установок на діяльність сучасного вчителя та їх підсилення в зв'язку з набуттям особистого досвіду під час проходження педагогічної практики [9; с. 7-8].

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою дослідження є вивчення психологічних особливостей оволодіння професійними ціннісними орієнтаціями майбутніми педагогами у навчально-виховному процесі вузу; аналіз змісту ціннісних орієнтацій як центральних компонентів психологічної структури особистості; виявлення ієрархії ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя в процесі навчання у вузі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На основі вивчення професійно-ціннісних орієнтацій студентської молоді виділено три групи досліджуваних: першу складають студенти, орієнтовані на освіту як на професію. Найголовніше для них – інтерес до майбутньої роботи, бажання реалізувати себе в ній. В першу групу входить третина студентів; другу групу складають студенти, орієнтовані на бізнес. Для них освіта виступає в якості

інструмента, в подальшому за допомогою якого можна спробувати створити свою власну справу. До своєї професії вони відносяться менш зацікавлено, ніж перша група; третю групу складають студенти, яких, з одного боку, можна назвати «ті, які ще не визначилися», з другого – задавлені різними проблемами особистого, побутового плану. В їх оцінках, позиціях немає ясності і спрямованості уявлень двох перших груп. На першому плані у них виступають побутові, особисті, житлові, сімейні проблеми. Це група тих, що «пливуть за течією». Можна припустити, що в цю групу потрапляють ті, для кого процес самовизначення, вибору шляху, цілеспрямованості не характерний [8].

Ефективність діяльності спеціаліста залежить як від професійних якостей, соціально-професійних, так і від особистісних характеристик, в тому числі і ціннісних орієнтацій. При прогнозуванні ефективності професійної діяльності майбутнього педагога надійною основою може бути така характеристика, як усвідомленість особистістю життєвої позиції. Конкретним показником цієї усвідомленості виступає диференціація особистої системи цінностей студента. При розгляді ціннісно-моральної орієнтації важливого значення набуває проблема справедливості. Вона є однією із центральних в етиці професійного самовизначення і часто саме несправедливість в оплаті праці дезорієнтує багатьох молодих людей при виборі професії, змушуючи їх відмовлятися від своїх першочергових професійних ідеалів на користь більш вигідних. Педагогічну спрямованість особистості вчителя обумовлюють ціннісні орієнтації: на себе; на засоби педагогічного впливу; на учня, дитячий колектив, на цілі педагогічної діяльності.

Стрижнем і одночасно динамічним початком системи професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя є його ставлення до своїх особистісно-професійних особливостей. Професійна підготовка вчителя має здійснюватися не як спрямований зовні потік стимулів-подразників дидактичного характеру, а як актуалізація потенційних професійних можливостей особистості і розвиток їх до рівня зрілості. Для управління та самоуправління процесом формування спеціаліста-вчителя необхідно, щоб і студент, і викладач подумки звертались до мети своєї діяльності.

Вступ до навчального закладу змінює соціальний статус особистості, соціальні функції, ролі, види діяльності, посилює соціальний розвиток особистості, включення її у різні сфери суспільних відносин і майбутньої діяльності, що потребує мобілізації внутрішніх ресурсів, природних задатків індивіда та призводить

до переоцінки багатьох цінностей. Водночас процес розвитку особистості та її ціннісно-професійне самовизначення залежить від рівня та ступеня соціальної активності, самоактивності і продуктивності самої особистості.

За умов, коли педагогічний процес загалом, 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.

Говорячи про цінності, як регулятор самоактивності (на відміну від активності) слід мати на увазі й те, що «як об'єктивне явище, феномен, незалежний від свідомості й волі конкретного, реального індивіда, водночас мають бути репрезентовані у свідомості й сфері потреб реального суб'єкта самоактивності як те, що є для нього особисто суб'єктивно значущим, а тому й здійснює стимулюючий «зацікавлюючий» вплив. Ціннісні орієнтації є «потребовим», суб'єктивно значущим утворенням у структурі свідомості й самосвідомості людини, що зумовлює чимало її сутнісних характеристик як особистості, у тому числі самоактивність [4; с.19-20]. «Однією з провідних детермінант самоактивності особистості у виховному процесі є система ціннісних орієнтацій, що внутрішньо визначає напрям і зміст самоактивності, її мотивацію. Водночас слід підкреслити, що певна система цінностей втілюється, опредметнюється у тих чи інших конкретних феноменах, котрі пов'язані з відповідними формами життєдіяльності, у якій здійснюється оволодіння цінностями, їх поступове перетворення із «явища зовнішнього» у «явище для себе», тобто відбувається переведення суспільних цінностей у суб'єктивно значущі цінності для даного індивіда» [4; с.21-22].

Аналіз і розробка системи способів оволодіння педагогічними цінностями ґрунтувалися на теоретико-методичних положеннях проблеми особистісно зорієнтованого виховання І.Д.Беха [1], В.А.Роменця стосовно психології творчості [5] та М.Й.Боришевського, котрі стосувалися становлення самоактивності учнів [4]. Розроблена система способів оволодіння цінностями вчительської професії має на меті розширення змісту педагогічних цінностей, осмислення проблемних ситуацій, боротьби мотивів, переоцінки цінностей та використання їх в конкретних реальних ситуаціях.

Система розширення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя розроблена нами у вигляді спецсемінару «Ціннісні орієнтації вчителя» [2]. В основу практичних занять покладений

системоутворюючий фактор самопізнання як провідного компонента інтеграції психологічних знань у свідомість майбутнього вчителя, на основі якого відбувається перенесення смислів і значень на дії і вчинки, підвищення самоактивності та врешті особистісне зростання, яке передбачає і розширення ціннісних орієнтацій. Саме самопізнання та адекватне самооцінення виступають важливими умовами розширення ціннісних орієнтацій, самоактуалізації особистості. Вони обов'язково передують не тільки процесам самовиховання і самореалізації, але й кожному окремому актові цілепокладання. Якщо людина не встигла ще сама розібратися в тому, до чого вона прагне, що є смыслом її життя, що їй потрібно, якою вона прагне бути у ставленні до людей і до себе самої, які якості їй слід розвивати, а яких рішуче 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 відбуваються при умові як формування адекватного позитивного Я-образу, так і усвідомлення співпадання ціннісних орієнтацій з життєвими цілями і планами, власної системи ціннісних орієнтацій, встановлення 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.

Практична частина спецсемінару являла собою одну з модифікацій тренінгу, оскільки зберігала всі його ознаки. Система вправ, диспутів, проблемних ситуацій підбиралась з урахуванням їх поступового ускладнення, змінення «Я»-образу, оскільки з кожним заняттям виникало нове пізнавальне завдання, результатом якого на ранніх етапах була конкретизація уявлень про себе та свої ціннісні орієнтації, а на наступних – розширення території «Я», переоцінка цінностей, отримання нових смислів. Після обговорення циклу педагогічних ситуацій, завдання було ускладнено до їх конкретного програвання. Задавались певні умови, а студенти по черзі виконували роль вчителя, демонструючи своїм вибором власні професійні цінності. В ході рольових ігор [3] у досліджуваних виникала потреба в тому, щоб цінності вчительської професії перетворились із явища «зовнішнього» в явище «вну-

трішнє», тобто стали їхніми власними, особистісними. В ході наступних дискусій досліджувані, аналізуючи дії і поведінку вчителя та учня, усвідомлювали значущість тих ціннісних орієнтацій, опора на які дозволяла розв'язати педагогічну задачу.

Отже, якщо в пізнавальній частині практичного семінару студенти надавали пріоритетності таким ціннісним орієнтаціям вчителя як любов до дітей (76%), професіоналізм (56%), взаєморозуміння (40%), знання (28%) та покликання бути вчителем (12%), чесність (12%), доброта (12%), то в практичній частині поведінкового аспекту, відчувши себе в ролі вчителя, вони виділили такі ціннісні орієнтації, як взаєморозуміння (60%) та взаємоповага (60%), професіоналізм (36%), авторитет (16%). Це дозволяє зробити висновок про те, що акцент у ціннісних орієнтаціях вчителя в розумінні студентів змістився на ті, які вимагають знання психології, особливо вікової і педагогічної.

**Висновки.** Специфіка професії вчителя вимагає розвиненості гуманістичної спрямованості системи ціннісних орієнтацій, що забезпечує успішну аксіологічну діяльність, формування світоглядних позицій та визначення особистісного смислу педагогічної діяльності, а тому метою навчально-виховного процесу в педагогічному навчальному закладі має бути формування професійно значущих утворень особистісної структури і, перш за все, ціннісних орієнтацій. Процес оволодіння цінностями вчительської професії у навчально-виховному процесі є можливим при виявленні і створенні таких психолого-педагогічних умов, за яких такі цінності набувають цілісного, значущого, системного характеру і здійснюють регуляторний вплив на самостійність особистості. Ефективним засобом реалізації цих умов є активне групове навчання, яке забезпечує таку систему інтерперсональних зв'язків, коли дії і судження кожного студента попадають під контроль викладача, співучасників по розширенню ціннісних орієнтацій та внутрішнього ідеального спостерігача у вигляді самоспостереження, самоконтролю, самооцінки. Збереження під час занять всіх принципів та ознак тренінгу сприяє встановленню клімату психологічної близькості, взаємодопомозі, само розкриттю та відвертості студентів.

Система роботи з цінностями майбутнього вчителя повинна ускладнюватись від самоусвідомлення та змінення «Я – образу» до розширення території «Я», переоцінки цінностей та отримання нових смислів.

Ефективними формами роботи є психогімнастичні вправи та аналіз і розв'язування життєвих і педагогічних ситуацій, які

сприяли виробленню позитивної мотивації на майбутню професійну діяльність, зростанню альтруїстичної спрямованості діяльності вчителя, розширенню пізнавального інтересу до оволодіння обраною професією, зміщенню акцентів з професійно-предметних цінностей на особистісно зорієнтовані.

Спеціально організована система тренінгових занять допомагає студентам-майбутнім вчителям усвідомити свої життєві та професійні орієнтири і реальні засоби їх досягнення. В результаті значущі для студентів цілі й цінності інтегруються в цілісну систему професійного становлення.

### **Список використаних джерел**

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник / І.Д.Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Долинська Л.В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: навч.-метод. посібник / Л.В.Долинська, Н.П. Максимчук. – Кам'янець-Подільський: ФОП Син О.В., 2008. – 124 с.
3. Игры – обучение, тренинг, досуг... / Под ред. В.В.Петрусинского. – Кн.5 // Педагогические игры. – М., 1994. – 136 с.
4. Психологія самоактивності особистості учнів у виховному процесі: навч.-метод. посібник / За заг. ред. М.Й.Борисевського. – К.: ІЗМН, 1998. – 192 с.
5. Роменець В.А. Психологія творчості / В.А. Роменець. – К., 1971. – 248 с.
6. Семиченко В.А. Психолого – педагогічні проблеми підготовки майбутніх учителів / В.А.Семиченко // Методичні рекомендації до вивчення спецкурсу «Психологічна структура професійної діяльності вчителя». – К.: КДП, 1991. – 69 с.
7. Скульський Р.П. Вивчення пріоритетних цінностей молоді та їх урахування в процесі виховання майбутніх учителів / Р.П.Скульський // Цінності освіти і виховання / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 200-202.
8. Социология молодёжи: Учебник / Под ред. проф. В.Т.Лисовского. – СПб: Изд – во С.-Петербургского ун -та, 1996. – 460 с.
9. Яремчук С.В. Формування професійно-психологічної спрямованості майбутнього вчителя: автореф. дис. для здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец.19.00.07. «Вікова та педагогічна психологія» / С.В.Яремчук. – К., 1999. – 18 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Beh I.D. OsobistIsno zorIEntovane vihovannya: naukovometod. posIbnik / I.D.Beh. – K.: IZMN, 1998. – 204 s.
2. Dolinska L.V. PsihologIya tsInnIsnih oriEntatsIy maybutnogo vchitelya: navch.-metod. posIbnik / L.V.Dolinska, N.P. Maksimchuk. – Kam'yanets-PodIlskiy: FOP Sisin O. V., 2008. – 124s.
3. Igryi – obuchenie, trening, dosug... / Pod red. V.V.Petruinskogo. –Kn.5 // Pedagogicheskie igryi. – M., 1994. – 136 s.
4. PsihologIya samoaktivnosti osobistosti uchnIv u vihovnomu protsesI: navch.-metod. posIbnik / Za zag. red. M.Y.Borishevskogo. – K.: IZMN, 1998. – 192 s.
5. Romenets V.A. PsihologIya tvorchosti / V.A. Romenets. – K.,1971.- 248s.
6. Semichenko V.A. Psihologo – pedagogichni problemi pidgotovki maybutnih uchitelIv / V.A.Semichenko // Metodichni rekomendatsiYi do vivchennya spetskursu «Psihologichna struktura profesiynoYi diyalnosti vchitelya». – K.: KDPI, 1991. – 69 s.
7. Skulskiy R.P. Vivchennya prioritetnih tsinnostey molodi ta Yih urahuvannya v protsesi vihovannya maybutnih vchitelIv / R.P.Skulskiy // Tsinnosti osviti i vihovannya / Za zag. red. O.V.SuhomlinskoYi. – K., 1997. – S. 200-202.
8. Sotsiologiya molodezhi: Uchebnik / Pod red. prof. V.T.Lisovskogo. – SPb: Izd – vo S. – Peterburgskogo un -ta, 1996. – 460 s.
9. Yaremchuk S.V. Formuvannya profesIyno-psihologIchnoYi spryamovanosti maybutnogo vchitelya: avtoref. dis. dlya zdobuttya nauk. stupenya kand. psihol. nauk: spets.19.00.07. «VIkova ta pedagogIchna psihologIya» / S.V.Yaremchuk. – K., 1999. – 18 s.

**N.P. Panchuk. Mastering the values of pedagogical profession in the process of a specialist's professional training.** The article is devoted to the problem of the process of mastering the values of the teacher's profession in teaching and educational process. This process is possible for finding and creation of such psychological and pedagogical terms, such values as complete, meaningful, system character and regulator influence on independence of personality have been managed. The effective means of realization of these terms is the instruction of the active group that provides such system of impersonal connections, when actions and judgements of every student get under the control of teacher. The participants on the expansion of the valued orientations and internal ideal observer as an introspection,



self-control, self-appraisal have been got under the control too. The climate of psychological closeness, mutual help, self-acting and franknesses of students during the studies of all the principles and training signs has been established and maintained.

The effective forms of work are psychological exercises and analysis and untiing of vital and pedagogical situations. These forms of work have been used in making of positive motivation on future professional activity, increasing of altruism orientation of teacher's activity, expansion of cognitive interest in a capture a select profession, displacement of accents from professional values on personality orientated.

Specially organized system of training work of the future teachers to realize the vital and professional reference-points and real facilities of their achievement has been devised. As a result the meaningful aims and values of the students have been integrated in the integral system of the professional development.

**Key words:** values, personal values, professional values, personal self-identification, professional structure of the personolity, professional and pedagogical orientation, professional way.

*Отримано: 17.12.2013 р.*

**УДК 159.947.5**

*Н.І. Пилат*

## **THE EFFECT OF AN EMPLOYEE'S PROFESSIONAL IDENTIFICATION ON ORGANIZATIONAL CLIMATE**

**Н.І. Пилат.** Вплив професійної ідентифікації працівника на організаційний клімат. Здійснено аналіз взаємозв'язку професійної ідентифікації працівника (ідентифікації з професією, організацією, робочими колективом та керівником) з різними аспектами організаційного клімату в традиційних організаціях. Результати показують, що ідентифікація співробітника з організацією залежить від таких аспектів організаційного клімату, як відкритість до нового досвіду, інноваційність та гнучкість. Ідентифікація працівника з керівником позитивно впливає на такі організаційні процеси, як автономність, інтеграція, залучення працівників до виконання завдань та добробут працівника.

**Ключові слова:** професійна ідентифікація працівника (ідентифікація з професією, організацією, робочими колективом та керівником), організаційний клімат, статус організації.

**Н.И. Пилат. Влияние профессиональной идентификации работника на организационный климат.** Цель статьи заключается в изучении взаимосвязи профессиональной идентификации работника (идентификации с профессией, организацией, рабочими коллективом и руководителем) с различными аспектами организационного климата в традиционных организациях. Результаты показывают, что идентификация сотрудника с организацией зависит от таких аспектов организационного климата как открытость к новому опыту, инновационность и гибкость. Идентификация работника с руководителем положительно влияет на такие организационные процессы, как автономность, интеграция, привлечение работников к выполнению задач и благополучие работника.

**Ключевые слова:** профессиональная идентификация работника (идентификация с профессией, организацией, рабочими коллективом и руководителем), организационный климат, социальный статус организации.

**The state of the field.** Organizational psychologists try to understand how and why individuals choose to identify with some work-related groups (e.g., professions, occupations, organizations) and not others. According to Ashforth, Harrison and Corley (2008), individuals may use strong identification with organizations for several reasons: as an important part of self-identity concept; an essential human need of self-enhancement, such as being part of something greater than themselves; as association with a number of important organizational outcomes (e.g., employee satisfaction, performance and retention) and as identification with some types of organizational behavior, including leadership, perceptions of justice and the meaning of work. Also important is the link between the strength of an employee's identification with the organization and organizational policies, values and strategy (Cheney, G. & Christensen, L. T., 2001). In Kassing's (1997) opinion, organizational identification guides employee's behavior by influencing which problems and alternatives are seen and by biasing choices that appear most salient to organizational success. This notion opened the field of organizational identification to studies and questions about organizational climate through efforts to increase or improve organizational identification.

**Literature review.** Organizational climate is more behaviorally oriented than, for example organizational culture, and represents employees' perceptions of organizational policies, practices, and procedures, and subsequent patterns of interactions and behaviors that support creativity, innovation, safety, or service in the organization (Patterson M.G., West M.A., Shackleton V.J., Dawson J.F., Lawthom R., Maitlis S., Robinson D.L., Wallace A.M., 2005).

Individuals may identify with the organization as a whole or subgroups within the organization (work team) (Ashforth & Johnson, 2001), and also with extraorganizational work-related groups such as occupations or professions (Johnson, M.D., Morgeson, F.P., Ilgen, D.R., Meyer, Ch.J. and Lloyd J.W., 2006). Identification with significant work-related group positively enhances professional workers' self-esteem, therefore most organizational applications of the Social Identity Theory (SIT) have looked at why individuals are more likely to identify with attractive or highly prestigious organizations than with nonprestigious ones (Hogg & Terry, 2002). Current research examines identity dynamics in different context, such as traditional organizations where members are physically co-located; *number of employers* in firm and organization success: *high-status and low-status organizations* and the potential impact of organizational climate on multiple work-related identities.

The next point of the research is *leadership prototype*. Different work-related groups may have different conceptions of what leadership should entail, i.e. different *leadership prototypes* (Koopman P.L., Den Hartog D.N., Konrad E., & 50 co-authors, 1999). Research results indicate that group members are more open to the influence of *group prototypical leaders* (van Knippenberg, D., Hogg, M. A., 2003). People have preconceptions about how leaders should behave in general and in specific leadership situations. These preconceptions are *cognitive schemas of types of leader* (i.e., categories of leader that are represented as person schemas) that operate in the same way as other schemas (Hogg M.A., Terry D. J., 2002).

The more a leader of a group is prototypical of their group, the more he or she represents the group's standards, values and norms. Prototypical group leader exemplify group normative behavior and reflect what members of the group have in common and what sets them apart from other groups (Pierro A., Cicero L., Higgins E. T., 2009). That means strong relations between *group prototypical leader* and *organizational climate*.

Majority of the leadership theory and research was centered on supervisors and lower-level managers, not upper-level or executive leaders. Therefore another focus of this study is to examine the differences between leadership prototypes of lower-level managers and executive leaders.

### **Objective of the Research.**

1) *The first objective* is to test empirically how the strength of an employee's identification with work-related groups (profession,

organization, work team) and leader group prototypicality depends on different aspects of organizational climate.

2) *The second objective* is to analyze identity dynamics in different context of traditional organizations where members are physically co-located, such as number of employees, workplace (high-comfort and low-comfort workplace) and organization success: high-status and low-status organizations.

**Methodology . Participants.** The sample was stratified along organizational variables, including approximately 100 employees in each group of organization success: high-status and low-status organizations and 50 employees in each group according to number of employers in firm (1-100; 100-200; 200-1000). At this time, data were collected from only 79 employees (men and women) from 7 Ukrainian traditional organizations with physically co-located members; small, average and large number of employers, different organization success: high-status and low-status organizations and type of industry (marketing and advertising, education, public administration, retail trade, transport and logistics, real estate industry), so we have only previous data. The sample consisted of 79 employees, 28 males and 51 females. Their ages ranged from 17 to 40 years, and the average age was 26.7 years ( $SD = 4.31$ ).

**Measures.** Study variables assess in a questionnaire that is administered individually to the participants with the support of the human resource manager. The questionnaire included the following measures.

*Identification.* Identification is measured with the following five-item scale (Mael & Ashforth, 1992; van Knippenberg & van Schie, 2000). Identification with each target is measured by inserting the words: profession, organization, and work team in the place of each identification item. Responses are recorded on a 5-point scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree).

*Leader group prototypicality.* Assess with the following four items derived from Platow and van Knippenberg (2001) and van Knippenberg and van Knippenberg (2005). Identification with each target is measured by inserting the words: CEO/supervisor in the place of each identification item: «This CEO/supervisor is a good example of the kind of people that are member of my organization/work team». Responses are recorded on 5-point scales from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree).

*The Organizational Climate Measure (OCM)*, based upon Quinn and Rohrbaugh's Competing Values model, developed by Malcolm G. Patterson, Michael A. West and others (2005). The

Organizational Climate Measure (OCM) consists of 17 scales, divided in to four quadrants: human relations, internal process, open systems, and rational goal. Responses are recorded on 4-point scales from 1 (definitely false) to 4 (definitely true).

*Job satisfaction.* Job satisfaction is measured with the following four items derived from Brayfield and Rothe (1951). Responses are recorded on 6-point scales ranging from 1 (strongly disagree) to 6 (strongly agree).

*Organizational variables* (number of employers in firm, organization success: high-status and low-status organizations, public firm). *Industry variables* (consumer durable goods industry, food and beverage industry, health care industry, high technology industry, industrial manufacturing industry, petroleum industry, non-profit industry) were measured with single self-report items. *Control variables.* Demographic variables (age, gender, family status); Human capital variables (education, profession, organizational tenure) are measured through single self-report items.

*Analysis and Evaluative methods.* Statistical data processing was performed using Statistica 8.0 with descriptive statistics, correlation and regression analysis, parametric and nonparametric criteria for comparing the level of the variables in different groups (t-test independent by groups, One-way ANOVA).

### Results

The first objective was to test empirically how the strength of an employee’s identification with work-related groups (profession, organization, work team) and leader group prototypicality depends on different aspects of organizational climate.

Means, standard deviations and intercorrelations among variables are reported in Table 1. The dependent variables, identification with work-related groups (profession, organization, workteam) and leader group prototypicality, were significantly and positively correlated with each other (r ranged from 0.31 to 0.49).

Table 1

### Means, Standard Deviations, and Correlations

Variables	M	SD	Variables									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1 Human Relations	13.9	1.8										
2 Internal Process	12.1	2.1	.10									
3 Open Systems	16.7	2.6	.42**	-.10								
4 Rational Goal	13.5	1.7	.38**	.07	.46**							

5	Leader group prototypicality/ <i>CEO</i>	11.9	2.8	.34*	.07	.36**	.43**			
6	Leader group prototypicality/ <i>Supervisor</i>	12.5	2.7	.45**	.22	.28*	.41**	.49*		
7	Identification/ <i>Profession</i>	15.1	3.1	.32*	.22	.31*	.38**	.43**	.31*	
8	Identification/ <i>Organization</i>	15.5	3.6	.38**	-.02	.43**	.26	.42**	.39**	.67**
9	Identification/ <i>Work team</i>	15.8	3.1	.44**	-.04	.41**	.43**	.45**	.39**	.57** .65**
10	Job satisfaction	13.0	2.2	.34*	.02	.29	.40**	.28	.13	.45** .36* .35*

The independent variable, organizational climate, consists of four quadrants: human relations, internal process, open systems, and rational goal. Human relations (the first quadrant of organizational climate), was positively related to leader group prototypicality (CEO, Supervisor) ( $r = 0.34$ ,  $r = 0.45$ ), to an employee's identification with work-related groups (profession, organization, work team) ( $r = 0.32$ ,  $r = 0.38$ ,  $r = 0.44$ ), and also significantly correlated with career satisfaction ( $r = 0.34$ ). It should also be noted that the internal process (the second quadrant of organizational climate) had no significant correlation with the independent and dependent variables. Open systems (the third quadrant of organizational climate) was positively correlated with leader group prototypicality (CEO, Supervisor) ( $r = 0.36$ ,  $r = 0.28$ ), to an employee's identification with work-related groups (profession, organization, work team) ( $r = 0.31$ ,  $r = 0.43$ ,  $r = 0.41$ ). Rational goal (the fourth quadrant of organizational climate), was positively related to leader group prototypicality (CEO, Supervisor) ( $r = 0.43$ ,  $r = 0.41$ ), to an employee's identification with work-related groups (profession, organization, work team) ( $r = 0.43$ ,  $r = 0.42$ ,  $r = 0.45$ ), and also significantly correlated with job satisfaction ( $r = 0.40$ ).

Job satisfaction had significant correlation with an employee's identification with work-related groups (profession, organization, work team) ( $r = 0.45$ ,  $r = 0.36$ ,  $r = 0.35$ ).

No significant sex differences (between males and females) and family status differences (between single and married people) were obtained on an employee's identification with work-related groups (profession, organization, work team), leader group prototypicality, organizational climate and job satisfaction measures.

Tables 2, 3 display the results of the regression analysis on an employee's identification with work-related groups (profession, organization). First of all, the effects of control variables were minimal. As indicated by standardized betas and the changes in R<sup>2</sup>, we found that professional identification had significant positive effects on identification with organization ( $\beta = 0.48$ ,  $p < 0.0001$ ) and internal process of organizational climate ( $\beta = 0.22$ ,  $p < 0.005$ ). According to the results of the regression analysis, organizational identification had significant positive effects on identification with profession ( $\beta = 0.44$ ,  $p < 0.0001$ ), work team ( $\beta = 0.37$ ,  $p < 0.0001$ ), and leader group prototypicality (*supervisor*) ( $\beta = 0.17$ ,  $p < 0.05$ ) and also had significant positive effects on two quadrants of organizational climate: open systems ( $\beta = 0.26$ ,  $p < 0.005$ ), and rational goal ( $\beta = 0.22$ ,  $p < 0.05$ ).

Table 2

**Regression Summary for Dependent Variable:  
Identification with Profession**

R= ,75 R<sup>2</sup>= ,57 Adjusted R<sup>2</sup>= ,54

F(5,73)=19,95 p<,00000 Std.Error of estimate: 2,10

	Beta	Std. Err.	B	Std. Err.	t(73)	p-level
Intercept			-3,51	2,40	-1,46	0,147667
Identification/ <i>Organization</i>	<b>0,48</b>	0,10	0,42	0,09	4,65	<b>0,000014</b>
Internal Process	<b>0,22</b>	0,08	0,33	0,11	2,92	<b>0,004703</b>
Job satisfaction	0,17	0,09	0,24	0,12	1,98	0,051789
Identification/ <i>Work team</i>	0,17	0,11	0,17	0,11	1,58	0,118917
Rational Goal	0,09	0,09	0,17	0,16	1,06	0,294374

Note: N = 79

Table 3

**Regression Summary for Dependent Variable:  
Identification with Organization**

R= ,81 R<sup>2</sup>= ,65 Adjusted R<sup>2</sup>= ,61

F(8,70)=16,69 p<,00000 Std.Error of estimate: 2,21

	Beta	Std. Err.	B	Std. Err.	t(70)	p-level
Intercept			4,98	2,76	1,80	0,075901
Identification/ <i>Profession</i>	<b>0,44</b>	0,09	0,51	0,10	5,05	<b>0,000003</b>
Identification/ <i>Work team</i>	<b>0,37</b>	0,09	0,43	0,11	3,96	<b>0,000176</b>
Workplace	-0,12	0,07	-1,49	0,85	-1,76	0,082998
Open Systems	<b>0,26</b>	0,09	0,36	0,12	2,96	<b>0,004223</b>



Rational Goal	<b>-0,22</b>	0,09	-0,46	0,18	-2,52	0,014124
Leader group prototypicality/ <i>Supervisor</i>	<b>0,17</b>	0,08	0,23	0,11	2,08	<b>0,040983</b>
Status	-0,11	0,08	-0,82	0,56	-1,45	0,152256

The second objective is to analyze identity dynamics in different context of traditional organizations where members are physically co-located, such as number of employees, workplace (high-comfort and low-comfort workplace) and organization success: high-status and low-status organizations.

T-test analysis allows us to test simple differences between groups with different organization success: high-status and low-status organizations. Table 4 shows the means, standard deviations of the scales for each of the subgroups (high-status and low-status organizations). Significant differences (between people with high-status organization and low-status organizations) were obtained on organizational climate ( $p < .000005$ ), in particular, on such quadrants of organizational climate as human relations ( $p < .01$ ), open system ( $p < .00002$ ), and rational goal (0.02). Also there were significant differences (between people with high-status organization and low-status organizations) on an employee’s identification with work-related groups: profession ( $p < .04$ ), work team ( $p < .04$ ).

*Table 4*

**Paired Sample t Tests of Mean Differences**

T-tests; Grouping: Status						
Group 1: low-status organization						
Group 2: high-status organization						
Variable	Mean 1	Mean 2	t-value	p	Std. Dev. 1	Std. Dev. 2
Human Relations	13,38	14,37	-2,54	<b>0,013168</b>	1,75	1,72
Internal Process	11,70	12,63	-1,98	0,051309	2,26	1,91
Open Systems	15,51	17,93	-4,55	<b>0,000020</b>	2,65	2,01
Rational Goal	13,10	13,94	-2,24	<b>0,027929</b>	1,62	1,73
Organizational Climate	13,42	14,72	-4,93	<b>0,000005</b>	1,25	1,07
Leader group prototypicality/ CEO	11,37	12,50	-1,82	0,072009	2,90	2,60
Leader group prototypicality/ Supervisor	12,10	12,97	-1,47	0,144591	2,81	2,44

Identification/ Profession	14,41	15,82	-2,03	<b>0,046133</b>	3,41	2,66
Identification/ Organization	15,00	16,08	-1,35	0,181589	3,49	3,62
Identification/ Work team	15,10	16,50	-2,04	<b>0,045276</b>	3,33	2,74
Job satisfaction	12,61	13,34	-1,48	0,143207	1,99	2,41

*Note:* N1 = 41, N2 = 38

According to One-way ANOVA analysis no significant differences in context of traditional organizations where members are physically co-located, such as number of employees (1-100; 100-200; 200-1000), workplace (high-comfort, average-comfort and low-comfort workplace) were obtained on an employee's identification with work-related groups (profession, organization, work team), leader group prototypicality, organizational climate and job satisfaction measures.

**Discussion.** The purpose of the current research was to examine the dependence of the identification with work-related groups and leader group prototypicality on organizational climate, in particular, how the strength of an employee's identification with work-related groups (profession, organization, work team) and leader group prototypicality depends on different aspects of organizational climate.

The results suggest that organizational climate, which consists of four quadrants: human relations, internal process, open systems, and rational goal had positive relations with leader group prototypicality (CEO, Supervisor), and employee's identification with work-related groups (profession, organization, work team). These results underline important link between the strength of an employee's identification with work-related groups (profession, organization, work team) and organizational policies, values and strategy (Cheney, G. & Christensen, L. T., 2001). Therefore an employee's identification with work-related groups guides employee's behavior by influencing which problems and alternatives are seen and by biasing choices that appear most salient to organizational success. Kassing's (1997). In particular, an employee's identification with organization depends on two quadrants of organizational climate: open systems and rational goal. The quadrant open system describes organizational processes of innovation and flexibility, outward focus (organization is looking for new opportunities in the market place) and reflexivity (objectives are modified in light of changing circumstances). The next quadrant, rational goals describes organizational processes

of clarity of organizational goals, efficiency, effort, performance feedback, pressure to produce and quality. This finding supports the idea about control of organizational climate through efforts to increase or improve organizational identification (Alvesson M. & Willmott, H. 2001). Organizations can emphasize particular behavior of employee through certain organizational processes of innovation, flexibility, outward focus, reflexivity, clarity of organizational goals, efficiency, effort, performance feedback, pressure to produce and quality, causing employees to identify mainly with communicated goals and values. This then limits choices and constrains employee's decision-making in a way that is positively aligned with the organization's goals and values (Aust P., 2004). The additional purpose was to analyze identity dynamics in different context of traditional organizations where members are physically co-located, in particular, organization success: high-status and low-status organizations. The significant differences of an employee's identification with work-related groups (profession, organization, work team) between groups with different organization success: high-status and low-status organizations supports social identity theory's social attraction hypothesis that individuals identify with groups that are prestigious or distinctive and enhance self-esteem (Johnson M.D., Morgeson F.P., Ilgen D.R., Meyer Ch.J. and Lloyd J.W., 2006).

**Conclusion.** The current research examined how the strength of an employee's identification with work-related groups (profession, organization, work team) and leader group prototypicality depends on different aspects of organizational climate, and a context of traditional organizations where, such as organization success: high-status and low-status organizations. The results suggest that an employee's identification with organization depends on two quadrants of organizational climate: open systems and rational goal. That means that organizational processes of innovation, flexibility, outward focus (organization is looking for new opportunities in the market place) and reflexivity (objectives are modified in light of changing circumstances) can increase or improve the strength of an employee's identification with organization. These results also underline important idea link between organizational processes concerning rational goals in organization (clarity of organizational goals, efficiency, effort, performance feedback, pressure to produce and quality) and the strength of an employee's identification with organization. Conversely, an employee's professional identification associated with internal processes of organizational climate, in particular, formalization and

tradition. Leader group prototypicality was positively correlated with such quadrants of organizational climate as human relations, open system and rational goal. The significant differences of an employee's identification with work-related groups (profession, organization, work team) between groups with different organization success: high-status and low-status organizations supports social identity theory's social attraction hypothesis that individuals identify with groups that are prestigious or distinctive and enhance self-esteem. Future research could build on these results by testing theoretical mechanisms and empirical evidence that may explain how various aspects of the organizational climate affect the organizational identity and leader group prototypicality.

### References

1. Alvesson, M. & Willmott, H. (2001). Identity Regulation as Organizational Control: Producing the Appropriate Individual// Institute of Economic Research Working Paper Series. – PP. 1-32.
2. Aust P. (2004). Communicated values as indicators of organizational identity: A method for organizational assessment and its application in a case study // Communication Studies. – 55(4). – PP. 515-534.
3. Ashforth, B. E., & Johnson, S. A. (2001). Which hat to wear? The relative salience of multiple identities in organizational contexts. In M. A. Hogg & D. J. Terry (Eds.), Social identity processes in organizational contexts. Philadelphia: Psychology Press. – PP. 31–48.
4. Ashforth, B., Harrison, S. and Corley, K. (2008). Identification in Organizations: An Examination of Four Fundamental Questions // Journal of Management. – 34(3). – PP. 325-374.
5. Barreto M., Ellemers, N. (2003). The effects of being categorized: The interplay between internal and external social identities // European Review of Social Psychology. – 14. – PP. 139-170.
6. Cheney, G. & Christensen, L. T. (2001). Organizational Identity: Linkages Between Internal and External Communication. In F. M. Jablin & L. L. Putnam (Eds.), The New Handbook of Organizational Communication: Advances in Theory, Research, and Method. – Sage: Thousand Oaks, CA. – PP. 231–261.
7. Cicero L., Pierro A., van Knippenberg, D. (2007). Leader Group Prototypicality and Job Satisfaction: The Moderating Role of Job Stress and Team Identification. Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 11(3). – PP. 165–175.

8. Dutton, J. E., Dukerich, J. M., & Harquail, C. V. (1994). Organizational images and member identification// *Administrative Science Quarterly*. – 39. – PP. 239–263.
9. Hewstone M., Martin R., Hammer-Hewstone C., Crisp R. J., Voci, A. Majority-minority relations in organizations: Challenges and opportunities. In M. A. Hogg & D. J. Terry (Eds), *Social identity processes in organizational contexts*. Philadelphia, PA // Psychology Press, 2001. – PP. 67-86.
10. Hogg M.A., & Terry D. J. (2002) *Social Identity Processes in Organizational Contexts* // Psychology Press. – 354 p.
11. Hogg, M. A., & Abrams, D. (1988). *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. London: Routledge.
12. Johnson, M.D., Morgeson, F.P., Ilgen, D.R., Meyer, Ch.J. and Lloyd J.W. (2006). Multiple Professional Identities: Examining Differences in Identification Across Work-Related Targets // *Journal of Applied Psychology*. – 91(2). – PP. 498–506.
13. Kassing J. (1997). Articulating, antagonizing, and displacing: A model of employee dissent // *Communication Studies*. – 48(4). – PP. 311-332.
14. Loi, R., Ngo, H. Y., Foley, Sh. (2004). The effect of professional identification on job attitudes: a study of lawyers in Hhong Kong. *Organizational Analysis*. – 12(2). – PP. 109–128.
15. Mael F., & Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification// *Journal of Organizational Behavior*. – 13. – PP. 103-123.
16. Ouwerkerk J., W., Ellemers, N. (2002). The benefits of being disadvantaged: Performance-related circumstances and consequences of intergroup comparisons // *European Journal of Social Psychology*. – 32. – PP. 73-91.
17. Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., Lacost, H. A., & Roberts, J. E. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: A meta-analytic review // *Journal of Organizational Behavior*. – 24. – PP. 389-416.
18. Patterson M.G., West M.A., Shackleton V.J., Dawson J.F., Lawthom R., Maitlis S., Robinson D.L., Wallace A.M. (2005) Validating the organizational climate measure: links to managerial practices, productivity and innovation // *Journal of Organizational Behavior*. – 26. – PP. 379–408.
19. Pierro A., Cicero L., Higgins E. T. (2009). Followers' satisfaction from working with group-prototypic leaders: Promotion focus

- as moderator // Journal of Experimental Social Psychology. – 45(5). – PP. 1105–1110.
20. Platow M. J., & van Knippenberg, D. (2001). A social identity analysis of leadership endorsement: The effects of leader ingroup prototypicality and distributive intergroup fairness. *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 27. – PP. 1508–1519.
  21. Rhoades L., & Eisenberger. R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature // *Journal of Applied Psychology*. – 87. – PP. 698-714.
  22. Rosch E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
  23. Van Knippenberg D., & Hogg, M. A. (Eds.) (2003). *Leadership and power: Identity processes in group and organizations*. London: Sage.

**N.I. Pylat. The effect of an employee's professional identification on organizational climate.** The aim of this article was to examine how the strength of an employee's identification with work-related groups (profession, organization, work team) and leader group prototypicality depends on different aspects of organizational climate in context of traditional organizations, such as number of employees, workplace (high-comfort and low-comfort workplace) and organization success: high-status and low-status organizations. The results suggest that an employee's identification with organization depends on two quadrants of organizational climate: open systems and rational goal. Conversely, an employee's professional identification associated with internal processes of organizational climate, in particular, formalization and tradition. Leader group prototypicality was positively correlated with such quadrants of organizational climate as human relations that include organizational processes relating to employee's autonomy, integration, involvement, supervisory support, training and welfare. The significant differences of the strength of an employee's identification with work-related groups (profession, organization, work team) between groups with different organization success support social attraction hypothesis (social identity theory) that individuals identify with groups that are prestigious or distinctive and enhance self-esteem. Future research could build on these results by testing theoretical mechanisms and empirical evidence that may explain how various aspects of the organizational climate affect the organizational identity and leader group prototypicality.

**Key words:** organizational climate, identification with work-related groups (profession, organization, work team), leader group prototypicality, organization success.

*Отримано: 7.12.2013 р.*

УДК 159.922.76-056.49

*Mieczysław Radochoński, Lidia Perenc, Anna Radochońska*

## **Сесчы психопатyczne jako czynniki ryzyka w procesie rozwoju zaburzeń zachowania u dzieci i młodzieży**

М. Радохонський, Л. Перенц, А. Радохонська. Психопатичні особливості як фактор ризику в процесі розвитку розладів поведінки у дітей і молоді. В статті підсумовано, що численна кількість спеціалістів в області психічного здоров'я прийшла до висновку, що раннє виявлення наявності або відсутності подібних особливостей може бути корисним для ідентифікації етіологічних чинників, залучених у розвиток антисуспільної поведінки. Встановлено, що дорослі особи-психопати здійснюють диспропорційно більше злочинів з елементами насилля і частіше стають рецидивістами. Зроблено висновок, що у молоді з психопатичними ознаками проявляються психічні дефіцити подібно, як у дорослих осіб, що підтверджують дослідження над інструментальним вченням або емоційними процесами, які в них виникають. Показано, що така молодь часто ангажується в різноманітні форми агресивної активності. Особливо увага акцентується на кореляції, яка відбувається між основними вимірами психопатії і двома формами агресії. Результати останніх досліджень наводять багато доказів на користь теорії розвитку психопатії, а також допомагають краще зрозуміти роль психопатичних особливостей у розвитку агресивної поведінки.

**Ключові слова:** психопатичні особливості, ознаки психопатії, діти, молодь, пізнавальні та емоційні процеси, антигромадська поведінка, агресія реактивна, агресія проактивна.

М. Радохонский, Л. Перенц, А. Радохонская. Психопатические особенности как фактор риска в процессе развития расстройств поведения у детей и молодежи. В статье проанализировано, что большое количество специалистов в области психического здоровья пришли к мнению, что раннее выявление наличия или отсутствия подобных особенностей может быть полезным для идентификации этиологических факторов, привлечённых в развитие антиобщественного поведения. Доказано, что взрослые психопаты осуществляют диспропорционально больше преступлений с элементами насилия и чаще становятся рецидивистами. Сделан вывод, что у молодежи с психопатическими признаками проявляются психические дефициты подобно, как у взрослых, которые подтверждают исследование над инструментальным учением или возникающими у них эмоциональными процессами. Показано, что такая молодежь часто ангажируется в разнообразие формы агрессивной активности. Сделан акцент на корреляции, происходящей между основными измерениями



психопатии и двумя формами агрессии. Результаты последних исследований представляют много доказательств в пользу теории развития психопатии, а также помогают лучше понять роль психопатичных особенностей в развитии агрессивного поведения.

**Ключевые слова:** психопатичные особенности, признаки психопатии, дети, молодёжь, познавательные и эмоциональные процессы, антиобщественное поведение, агрессия реактивная, агрессия проактивная.

**Wprowadzenie.** Psychopatia jest pojęciem używanym do opisu zespołu zaburzeń, do których m.in. należą zachowania charakteryzujące się deficytem emocjonalnym, oszukiwaniem innych ludzi i manipulowaniem nimi (Hare 1994). W porównaniu z innymi sprawcami czynów karalnych, psychopaci popełniają nieproporcjonalnie więcej przestępstw, a także częściej wykazują tendencję do recydywy. Z powodu posiadanych deficytów poznawczych i emocjonalnych próby resocjalizacji psychopatów najczęściej kończą się niepowodzeniem (Salekin, Rogers, Sewell 1996). Zdaniem współczesnych badaczy, psychopatię należy zaliczyć do zaburzeń rozwojowych, zaś jej pierwszych symptomów należy doszukiwać się w okresie późnego dzieciństwa i wczesnej adolescencji (Frick, White 2008; Blair 2010). W okresie ostatnich w wielu krajach 20 lat prowadzone są intensywne badania nad rozwojem zaburzeń zachowania u młodzieży wykazującej tendencje antyspołeczne, z których wynika, że znaczna ich część przejawia poznawcze, emocjonalne i behawioralne cechy charakterystyczne dla dorosłych psychopatów (Frick, White 2008). Jak wiadomo, cechy te zostały po raz pierwszy wyczerpująco opisane w monografii Clecley'a *The Mask of Sanity* (1941). Opierając się na obserwacji 15 pacjentów ze zdiagnozowaną psychopatią, Clecley podkreślił, iż byli oni wprawdzie inteligentni, ale posiadali jednocześnie szereg patologicznych cech, jak np. skłonność do manipulacji, egocentryzm, deficyt emocjonalny, brak empatii oraz wyrzutów sumienia. Ponadto w interakcjach z innymi cechowała ich impulsywność oraz tendencja do aktywności antyspołecznej. Wyniki współcześnie prowadzonych badań, z zastosowaniem analizy czynnikowej, doprowadziły do wyodrębnienia dwóch wymiarów wchodzących w skład psychopatii: 1. deficyt emocjonalny i zaburzenia w relacjach interpersonalnych (m.in. brak wyrzutów sumienia, brak empatii, powierzchowny urok osobisty, manipulowanie innymi ludźmi), 2. nieprawidłowy styl życia (m.in. brak odpowiedzialności za własne zachowania, aktywność kryminalna) (Harpur, Hakstian, Hare 1988). Niektórzy autorzy skrytykowali ten model zarzucając mu m.in., że aktywność antyspołeczna jest skutkiem posiadania cech

psychopatycznych, dlatego nie powinna być traktowana jako osiowy symptom tego zaburzenia. W rezultacie zaproponowali oni 3-czynnikowy model psychopatii obejmujący zaburzenia w sferze emocjonalnej, interpersonalnej i stylu życia (Cooke, Michie, Hart, Clark 2004). Model ten okazuje się szczególnie przydatny do oceny rozwoju cech psychopatycznych u dzieci i młodzieży.

W literaturze naukowej pewne kontrowersje wzbudza relacja zachodząca pomiędzy pojęciem «psychopatia» i «osobowość antyspołeczna». Wprawdzie w języku codziennym pojęcia te często używane są zamiennie, jednak w rzeczywistości pomiędzy nimi istnieją poważne różnice. Podstawową cechą osobowości antyspołecznej jest naruszanie praw innych ludzi, co wyraźnie widać w zachowaniu ludzi należących do tej kategorii (np. stosowanie przemocy, agresja fizyczna, konflikty z prawem, aresztowania), podczas gdy cechy psychopatii wyrażane są bardziej w wymiarze emocjonalnym i interpersonalnym. Dla przykładu, w populacji przestępców symptomy osobowości antyspołecznej występują w przybliżeniu u 50-80 % osób, podczas gdy cechy psychopatii jedynie u 15% (Hare 2003).

### **1. Psychopatia a procesy poznawcze**

W literaturze przedmiotu dobrze udokumentowany jest fakt, że psychopaci wykazują deficyty odnoszące się do specyficznych form instrumentalnego uczenia się. Wiadomo, że ta postać obejmuje uczenie się unikania bodźców i sytuacji, które w przeszłości były skojarzone z karaniem. W jego skład wchodzi takie elementy jak bierne unikanie (*passive avoidance*), wygaszanie (*extinction*) i zadania reakcji odwróconej (*response reversal tasks*). Bierne unikanie odnosi się do hamowania zachowań, które spotykają się z karą ze strony otoczenia społecznego, zaś wygaszanie i zadania reakcji odwróconej są tymi wariantami instrumentalnego uczenia się, dzięki którym jednostka uczy się wycofania lub zmiany zachowań wcześniej zabronionych lub karanych. Sukces w uczeniu się tego typu zależy od tworzenia się związków pomiędzy określonymi bodźcami i reakcjami, które – w przypadku psychopatów – zachodzą w sposób nieprawidłowy. Badania laboratoryjne wykazały, że u psychopatów występuje wyraźny deficyt w podstawowych aspektach instrumentalnego uczenia się (Blair, Mitchell, Leonard, et al. 2004). Co więcej, jeśli już nauczyli się oni nieprawidłowej reakcji na bodźce, wykazują duże trudności w przyswojeniu sobie innego rodzaju zachowania.

### **2. Psychopatia a procesy emocjonalne**

Nowsze badania wykazały występowanie istotnych nieprawidłowości w przebiegu procesów emocjonalnych zachodzących u

psychopatów. Odnosi się to szczególnie do reagowania na bodźce emocjonalne o charakterze negatywnym, jak np. mimiczna i wokalna ekspresja negatywnych emocji. Okazuje się, że dorośli psychopaci wykazują poważne trudności z prawidłowym rozpoznawaniem mimiki oraz reakcji wokalnej związanej z emocją lęku i strachu (Blair, Mitchell, Richell et al. 2002). Ponadto badania nad elektrycznym przewodnictwem skóry potwierdziły, że są oni mniej wrażliwi na bodźce stresowe niż osoby nie posiadające cech psychopatii (Blair 1997). Co interesujące, psychopaci wykazują wyraźnie mniejsze nasilenie reakcji przestraszenia (*startle reflex*) w odpowiedzi na bodźce zagrażające (Patrick et al., 1993). W literaturze przedmiotu można znaleźć więcej przykładów badań, których wyniki potwierdzają, iż u osób z zaburzeniami psychopatycznymi występuje nieprawidłowe przetwarzanie bodźców emocjonalnych o ładunku negatywnym.

### **3. Psychopatia a zachowanie agresywne**

Wiadomo z badań, że u dorosłych psychopatów często występuje stosowanie przemocy, zwłaszcza agresja, zarówno o charakterze reaktywnym i proaktywnym. Agresja reaktywna, znana także pod nazwą impulsywna, odnosi się do złowrogiego i impulsywnego reagowania na bodźce w postaci zachowania prowokacyjnego ze strony innych osób. Zdarza się, że psychopaci reagują tą formą agresji na czyjeś zachowania neutralne, gdyż interpretują je jako prowokację skierowaną pod ich adresem. Natomiast agresja proaktywna (*instrumentalna*) jest zachowaniem przez nikogo nie prowokowanym, któremu towarzyszy intencja zaszkodzenia danej osobie, będącej ofiarą agresji (Dodge, Pettit, 2003). Podział na te dwie formy agresji okazuje się przydatny w badaniach nad zaburzeniami zachowania u dzieci i młodzieży, gdyż ułatwia ocenę motywacji leżącej u podstawy agresji. Ponadto agresja reaktywna i proaktywna w odrębny sposób korelują z czynnikami poznawczymi, emocjonalnymi i społecznymi. Np. agresja reaktywna pozytywnie koreluje z tzw. wrogą atrybucją (*hostile attribution*), tj. skłonnością do błędnej identyfikacji zachowań dwuznacznych jako wrogich, mimo że takimi nie są w rzeczywistości oraz niską tolerancją frustracji (Bailey, Ostrov 2008).

Publikacje odnoszące się do populacji dorosłych psychopatów podają wiele danych, z których wynika, że psychopaci popełniają więcej czynów agresywnych i zawierających różnorodne elementy przemocy niż osoby nie posiadające tych cech (Porter et al. 2001). Także są oni bardziej skłonni do popełniania gwałtownych przestępstw, których celem jest uzyskania korzyści materialnych. Duże koszty społeczne i ekonomiczne związane z przestępczą

działalnością psychopatów spowodowały, że w ostatnich latach psychiatrzy, psychologowie i pedagodzy wykazują wzmożone zainteresowanie rozwojem tej postaci zaburzeń u dzieci i młodzieży.

#### **4. Proces rozwoju psychopatii**

Czas, jaki upłynął od sformułowania przez Clecley'a klasycznej definicji psychopatii, zaowocował powstaniem wielu koncepcji teoretycznych wyjaśniających etiologię i rozwój tego zaburzenia. Wśród nich można wyróżnić teorie poznawcze, teorie neuronalne, teorie osobowości oraz temperamentu. Do najnowszych i dobrze udokumentowanych empirycznie należy koncepcja psychopatii, jaką opracowali Blair i współpracownicy (Blair, Mitchell et al. 2005). Wychodząc z założenia, że z uwagi na wiele deficytów występujących u psychopatów nie jest możliwe wyjaśnienie istoty tego zaburzenia przy pomocy jednej teorii, autorzy podjęli próbę scharakteryzowania go na kilku poziomach, tj. biologicznym, poznawczym i behawioralnym.

##### *4.1. Rozwój psychopatii w aspekcie neuropoznawczym*

W swojej koncepcji Blair i współpracownicy (Blair et al. 2005, 2006) wskazują na ważny udział czynników genetycznych w procesie rozwoju cech psychopatycznych. Pewne anomalie genetyczne zaburzają bowiem funkcjonowanie ważnych struktur nerwowych, jak np. ciała migdałowego (*amygdala*), co negatywnie wpływa na uczenie się motywowane emocjonalnie. Zaburzony w ten sposób proces uczenia się, utrudniając jednostce prawidłową socjalizację, sprzyja występowaniu u niej zachowań antyspołecznych oraz posługiwaniu się agresją proaktywną i reaktywną w osiąganiu celów osobistych. Wprawdzie od dawna wiadomo, że zachowanie antyspołeczne jest rezultatem interakcji zachodzącej pomiędzy czynnikami genetycznymi i środowiskowymi, jednak z najnowszych badań wynika, że w przypadku rozwoju psychopatii udział czynników genetycznych jest ważniejszy (Waldman, Rhee, 2006). Cytowani autorzy przeprowadzili meta-analizę wyników badań nad bliźniętami i dziećmi adoptowanymi, których celem była ocena wpływu czynników genetycznych nad rozwój zachowania antyspołecznego i agresywnego. Okazało się, że występuje umiarkowanie silna, pozytywna korelacja pomiędzy tymi czynnikami. Jeszcze silniejszy związek występuje pomiędzy dziedzicznością a rozwojem cech psychopatycznych. Np. Viding i współpracownicy (2005) stwierdzili, że cechy genetyczne w 67% odpowiedzialne są za rozwój takich cech psychopatii, jak deficyt emocjonalny, brak poczucia winy i gruboskórność. Dla porównania, Larsson, Andershed i Lichtenstein (2006) w podobnych badaniach

przeprowadzonych w grupie 16-letnich bliźniaków określili udział dziedziczności w rozwoju psychopatii w granicach 43-51%. Podsumowując, nowsze dane oparte na badaniach empirycznych pozwalają określić udział czynników genetycznych w rozwoju cech psychopatycznych w przedziale: umiarkowany-silny. W tym przypadku wpływ dziedziczności odbywa się w sposób pośredni, tj. poprzez determinowanie określonych dysfunkcji w układzie nerwowym, np. w obrębie ciała migdałowego. Jak już wspomniano, dysfunkcja ciała migdałowego utrudnia psychopatom nabywanie społecznie akceptowanych zachowań w procesie uczenia się opartym na nagrodach i karach. W przypadku dzieci, ograniczenie zdolności do uczenia się opartego na bodźcach emocjonalnych, zaburza proces ich socjalizacji. To z kolei stwarza ryzyko występowania u nich zachowań antyspołecznych jako narzędzia osiągnięcia osobistych celów życiowych. Jak wiadomo, socjalizacja jest procesem, w których wychowawca wzmacnia pożądane zachowania za pomocą nagród oraz zniechęca dziecko do powtarzania zachowań nieakceptowanych przy pomocy odpowiednich kar. Efektywność tego procesu zależy m.in. od rozwoju u dziecka empatii. Dzięki empatii bowiem dziecko reaguje adekwatnie na ekspresję emocjonalną występującą u jego rodziców i wychowawców podczas stosowania przez nich kar i nagród, np. wyraz twarzy, postawa ciała, siła głosu. Inaczej mówiąc, mimiczne i pantomimiczne wskaźniki emocji pełnią tu funkcję wzmocnień społecznych, które dodatkowo pomagają dziecku w uczeniu się zachowań prospołecznych (akceptowanych) i unikaniu zachowań antyspołecznych (nieakceptowanych). W tym kontekście dzieci posiadające cechy psychopatyczne, takie jak deficyt emocjonalny, stają się niewrażliwe na zakazy i sankcje stosowane w procesie wychowania. Może być tak, iż stosowanie surowych metod wychowania wobec tych dzieci przyniesie efekt odwrotny do oczekiwanego. W rezultacie dzieci z cechami psychopatycznymi mogą przynieść agresję i przemoc w sferę relacji ze swoimi rówieśnikami (np. «Jeśli uderzę mocno kolegę, to on odda mi pieniądze, jakie posiada»). Dodatkowy wpływ na występowanie zachowań antyspołecznych u tych dzieci wywiera proces modelowania, np. wzorowanie się na rodzicach, starszych kolegach czy bohaterach filmów telewizyjnych i gier komputerowych.

#### *4.2. Specyfika zaburzeń psychopatycznych u dzieci*

W ostatnich 20 latach obserwuje się wzrost zainteresowania rozwojem cech psychopatycznych u dzieci i młodzieży. Zjawisko to można wytłumaczyć następującymi powodami. Po pierwsze, badacze chcą poznać wczesne objawy zaburzenia, z którym

wiąże się tendencja do popełniania poważnych przestępstw oraz brak pozytywnych efektów terapii. Po drugie, ze względu na wysoką korelację zachodzącą pomiędzy psychopatią a osobowością antyspołeczną, wczesna identyfikacja cech psychopatycznych byłaby pomocna w sformułowaniu rozwojowej teorii psychopatii. Po trzecie, identyfikacja cech psychopatycznych u dzieci i młodzieży pomogłaby w określeniu roli czynników ryzyka związanych z rozwojem tego zaburzenia. Ponadto badanie rozwoju i przejawiania się cech psychopatycznych u młodzieży umożliwi lepsze rozumienie przebiegu trajektorii rozwojowej psychopatii u osób dorosłych. Jest to tym bardziej istotne gdyż, jak wynika z dotychczasowych badań, w przebiegu zaburzeń zachowania u młodzieży występują przejściowo pewne cechy psychopatii, które zanikają po przejściu do dorosłego okresu życia (Seagrave, Grisso 2002). W takich przypadkach lekkomyślne postawienie diagnozy «psychopata» wiązałoby się z niebezpieczeństwem etykietowania danej jednostki. Tego rodzaju błędy diagnostyczne mogą wywoływać niekiedy poważne konsekwencje, jak np. wymierzanie przez sąd surowszego wymiaru kary wobec młodego przestępcy ze zdiagnozowaną «osobowością psychopatyczną». Dlatego, zgodnie z zaleceniami obowiązujących klasyfikacji zaburzeń psychicznych, tj. ICD-10 i DSM-5, u dzieci i młodzieży nie diagnozuje się osobowości psychopatycznej, podobnie jak innych postaci zaburzeń osobowości, a jedynie można mówić o posiadaniu «cech psychopatycznych» (APA 2013). Terminu tego używa się na określenie szerokiego spektrum właściwości o charakterze emocjonalnym, interpersonalnym i behawioralnym, jak np. deficyt empatii, brak poczucia winy, postawa narcystyczna, czy impulsywność w zachowaniu. Badacze zajmujący się rozwojem cech psychopatii podkreślają, że komponent emocjonalny jest szczególnie ważny przy zainicjowaniu tego procesu już we wczesnym dzieciństwie. Adekwatna ocena cech psychopatycznych u dzieci i młodzieży pozwala odróżnić jednostki, które je posiadają od innych, u których występują odmiennie zaburzenia zachowania, np. przejściowe problemy wychowawcze czy przypadkowe konflikty z prawem. Z badań wynika, że u młodzieży z cechami psychopatycznymi częściej występują trwałe formy zaburzeń o charakterze antyspołecznym, jak np. wykołajenie społeczne (*delinquency*). Dla przykładu, analizując wyniki 24 badań przeprowadzonych w grupach młodzieży psychopatycznej Frick i Dickens (2006) stwierdzili występowanie wysokich wskaźników wykołajenia społecznego, zaburzeń kontroli zachowania oraz agresji. Co wydaje się interesujące, istotne zależności pomiędzy cechami psychopatycznymi a zaburzeniami zachowania



u młodzieży, istnieją pomimo poważnych różnic koncepcyjnych, na jakich opierają się te postacie zaburzeń. Jak wiadomo, zaburzenia kontroli zachowania (*conduct disorder*) i zaburzenia opozycyjno-buntownicze (*oppositional-defiant disorder*) klasyfikowane są na podstawie kryteriów behawioralnych (np. stosowanie przemocy, używanie broni, podpalanie obiektów), podczas gdy rozpoznanie psychopatii opiera się na predyspozycjach osobowościowych (np. deficyt emocjonalny, cechy narcystyczne). W celu trafnego diagnozowania dzieci i młodzieży z cechami psychopatycznymi Frick i Moffitt (2010) zaproponowali aby w najnowszej wersji klasyfikacji DSM, tj. DSM-5, uwzględnić specyficzną postać zaburzeń kontroli zachowania (*conduct disorder*) opartą na obecności deficytu emocjonalnego. Cechy te bowiem determinują wczesny początek oraz trwałą przebieg zachowań antyspołecznych występujących w tej grupie osób. W okresie adolescencji narażają je na kontakty z policją, aresztowania z powodu naruszania przepisów prawa, pobyt w zakładzie korekcyjnym, itp. Z cechami tymi wiążą się także gorsze wyniki psychoterapii oraz resocjalizacji w zakładzie karnym (Hawes, Dadds 2005).

Literatura przedmiotu zawiera przykłady badań, z których wynika, że – podobnie jak u dorosłych psychopatów – także u dzieci z cechami psychopatycznymi występują deficyty w zakresie instrumentalnego uczenia się, które utrudniają im nabywanie akceptowanych społecznie zachowań. Negatywny wpływ tych deficytów obserwujemy nawet u dzieci w wieku 6-13 lat prezentujących wysoki poziom cech psychopatycznych (Barry et al. 2000). W jednym z badań należących do tej grupy Vitale i współpracownicy (2005) stwierdzili, że nieletni sprawcy czynów przestępczych z wysokim poziomem cech psychopatycznych i niskim poziomem lęku popełniali istotnie więcej błędów w uczeniu się instrumentalnym niż ich rówieśnicy nie wykazujący cech psychopatycznych.

Wiele badań potwierdza także związek cech psychopatycznych z zaburzeniem procesów emocjonalnych u dzieci i młodzieży. Np. dzieci należące do tej grupy wykazują niską wrażliwość emocjonalną na bodźce stresogenne, jak fotografie twarzy innych dzieci wyrażające płacz i lęk, a także smutek (Frick, White 2008). Co interesujące, takie dzieci poprawnie rozpoznawały mimiczne wskaźniki takich innych emocji, jak złość czy zdziwienie. W innych badaniach okazało się, że dzieci z cechami psychopatycznymi wykazują poważne trudności w prawidłowej identyfikacji wokalnych wskaźników pewnych stanów emocjonalnych (Blair, Budhani, Colledge, Scott 2005). Badanie przewodnictwa elektrycznego skóry wykazało występowanie u



nich osłabionej reakcji elektrodermalnej w odpowiedzi na bodźce emocjogenne (Blair 1999).

#### *4.3. Rozwój zachowań agresywnych u dzieci z cechami psychopatycznymi*

Blair i współpracownicy (2006) udowodnili, że u osób z cechami psychopatycznymi występuje zwiększone ryzyko pojawiania się zachowań agresywnych, zarówno o charakterze reaktywnym, jak i proaktywnym. Występujące u nich specyficzne zaburzenia w uczeniu się, utrudniają im przyswajanie zachowań akceptowanych społecznie i sprzyjają stosowaniu zachowań antyspołecznych dla osiągania własnych celów. W tym drugim przypadku szczególnie efektywne okazują się akty agresji proaktywnej. Z kolei agresja reaktywna często wywołana jest frustracją przeżywaną przez psychopatów z powodu przeżywanych przez nich trudności w adaptacji do zmieniających się warunków społecznych (Berkowitz 1993).

Powyższe dane zostały uzyskane w badaniach nad dorosłymi psychopatami. W literaturze odnoszącej się do dzieci i młodzieży można znaleźć rezultaty badań, z których wynika, że zależność pomiędzy cechami psychopatycznymi a agresją nie jest jednoznaczna. Np. (Enebrink, Andershed i Langstrom (2005) uważają, że u dzieci z cechami psychopatycznymi występuje tendencja do stosowania zarówno agresji reaktywnej, jak i proaktywnej, podczas gdy zdaniem innych badaczy dominuje u nich prawie wyłącznie agresja reaktywna (Frick, Cornell, Barry et al. 2003). Nowsze badania przeprowadzone w grupie dzieci poddanych leczeniu psychiatrycznemu potwierdzają pozytywną korelację pomiędzy cechami psychopatycznymi a obiema formami agresji (Fite, Stoppelbein, Greening 2009). Wyniki tych ostatnich badań zasługują na szczególną uwagę gdyż ich autorzy oparli się na wynikach analizy czynnikowej. Okazuje się, występowanie zależności pomiędzy całościowo traktowanymi cechami psychopatycznymi a używaniem agresji proaktywnej potwierdziło się także w grupie młodocianych przestępców osadzonych w więzieniu (Kruh et al. 2005). W tym kontekście warto zacytować wyniki badań, w których brano pod uwagę pojedyncze cechy psychopatii, jak np. narcyzm czy deficyt emocjonalny. Na gruncie psychopatologii narcyzm rozumiany jest jako wyołbrzmięte poczucie własnego ja, któremu towarzyszy postawa egocentryzmu. Z badań wynika, że z narcyzmem u młodzieży powiązane są takie indywidualne cechy zachowania jak wrogość i reagowanie agresją w sytuacjach stresowych (Bushman, Baumeister 2002). Na tej podstawie można przypuszczać, że narcyzm powinien być skorelowany także z agresją proaktywną, ponieważ umożliwia ona osobom narcystycznym

uzyskanie oczekiwanego statusu społecznego oraz zainteresowania ze strony innych. Inną cechą psychopatii braną pod uwagę w badaniach jest impulsywność, charakteryzująca zachowanie jednostek nie troszczących się o konsekwencje swego zachowania. Z tego powodu jednostki impulsywne często wchodzą w konflikt z prawem. Wyniki wielu badań wskazują na obecność wyraźnej zależności pomiędzy impulsywnością a agresją reaktywną (Hall, Benning, Patrick 2004). Biorąc pod uwagę fakt, iż agresja reaktywna zwykle łączy się ze słabą kontrolą zachowania i emocji, wspomniana wyżej zależność wydaje się oczywista. W podsumowaniu należy stwierdzić, że impulsywność i narcyzm należą do tej grupy cech psychopatycznych, z którymi również wiąże się skłonność do zachowań agresywnych. Z tych względów dzieci i młodzież z cechami psychopatycznymi wyraźnie różnią się od swych rówieśników, którzy także mogą przejawiać trudności wychowawcze czy zachowania antyspołeczne, ale u których nie stwierdza się zaburzeń psychopatycznych.

**Zakończenie.** Późne dzieciństwo i adolescencja są okresem rozwojowym, w którym występują liczne czynniki ryzyka sprzyjające kształtowaniu się różnorodnych zachowań o charakterze antyspołecznym, do których należy kształtowanie się cech psychopatycznych. Z powyższych rozważań wynika, że pojęcie psychopatii wydaje się przydatne dla identyfikacji pewnej podgrupy młodzieży niedostosowanej społecznie, u której stwierdza się występowanie wczesnych symptomów psychopatii. Wprawdzie współczesne klasyfikacje zaburzeń psychicznych zalecają, aby nie rozpoznawać osobowości psychopatycznej u dzieci i młodzieży ze względu na ryzyko pomyłki diagnostycznej i niebezpieczeństwo etykietowania, jednak wiele przemawia za tym, że z rozpoznawaniem cech psychopatycznych we wczesnym okresie rozwoju wiąże się wiele korzyści. Dlatego w ostatnich latach w wielu krajach świata podejmowane są intensywne badania, których celem jest wyselekcjonowanie z ogólnej populacji dzieci i młodzieży tych osób, u których cechy psychopatyczne występują w ponadprzeciętnym nasileniu. W Polsce takie badania na dużej grupie młodzieży w wieku 14-16 lat przeprowadzili Perenc i Radochoński (2013). Uzyskane rezultaty wskazują, że w ogólnej populacji młodzieży w tym wieku wyraźnie zaznaczone cechy psychopatyczne występują u 2.68% osób, z czego 3.53% u chłopców i 1.75% u dziewcząt. W tych samych badaniach stwierdzono występowanie istotnej korelacji pomiędzy cechami psychopatycznymi a zachowaniem agresywnym. Autorzy doszli do wniosku, że należy prowadzić badania przesiewowe (skriningowe), których celem byłaby wczesna identyfikacja dzieci i młodzieży z wyraźnie zaznaczonymi cechami psychopatycznymi. Wiąże

się z tym wiele korzyści o charakterze społecznym i pedagogicznym. Przede wszystkim wczesne wykrywanie zaburzeń psychopatycznych stwarzałoby szansę na bardziej skuteczną interwencję terapeutyczną, a ponadto zapobiegałoby rozwojowi zaburzeń antyspołecznych. Poza tym tego rodzaju badania epidemiologiczne mogłyby się przyczynić do powstania nowych koncepcji teoretycznych wyjaśniających rozwój psychopatii we wczesnych jej stadiach. Kierując się tymi względami autorzy niniejszej pracy postulują podjęcie podobnych badań w innych krajach Europy środkowej i wschodniej, jak np. na Ukrainie i w Słowacji.

### Bibliografia

1. American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (5th ed.). – Washington, DC.
2. Bailey C. & Ostrov J. (2008). Differentiating forms and functions of aggression in emerging adults: Associations with hostile attribution biases and normative beliefs // *Journal of Youth and Adolescence*. – 37. – PP. 713–722.
3. Barry T. D., Frick P. J., DeShazo T. M., McCoy M., Ellis M., Loney B. R., et al. (2000). The importance of callous-unemotional traits for extending the concept of psychopathy to children // *Journal of Abnormal Psychology*. – 109. – PP. 335–340.
4. Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. – Philadelphia, PA: Temple University Press.
5. Blair R.J.R. (1999). Responsiveness to distress cues in the child with psychopathic tendencies // *Personality and Individual Differences*. – 27. – PP. 135–145.
6. Blair R. J. R. (2010). Psychopathy, frustration, and reactive aggression: The role of ventromedial prefrontal cortex // *British Journal of Psychology*. – 101. – PP. 383–399.
7. Blair R. J. R., Budhani S., Colledge E., & Scott S. (2005). Deafness to fear in boys with psychopathic tendencies // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 46. – PP. 327–336.
8. Blair R. J. R., Jones L., Clark F., & Smith M. (1997). The psychopathic individual: A lack of responsiveness to distress cues? *Psychophysiology*. – 34. – PP. 192–198.
9. Blair R. J. R., Mitchell D., & Blair K. (2005). *The psychopath. Emotion and the brain*. – Malden, MA: Blackwell Publishing.
10. Blair R. J. R., Mitchell D., Leonard A., Budhani S., Peschardt K., & Newman C. (2004). Passive avoidance learning in individuals with psychopathy: Modulation by reward by not by

- punishment. *Personality and Individual Differences*. – 37. – 1179–1192.
11. Blair R. J. R., Mitchell D., Richell R., Kelly S., Leonard A, Newman C., & Scott S. (2002). Turning a deaf ear to fear: Impaired recognition of vocal affect in psychopathic individuals // *Journal of Abnormal Psychology*. – 111. – PP. 682–686.
  12. Blair R. J. R., Peschardt S., Budhani S., Mitchell D., & Pine D. S. (2006). The development of psychopathy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 47. – PP. 262-276.
  13. Bushman B. & Baumeister R. (2002). Does self-love or self-hate lead to violence? // *Journal of Research in Personality*. – 36. – PP. 543–545.
  14. Cleckley H. (1941). *The mask of sanity*. St. Louis, MO: Mosby.
  15. Cooke D. J., Michie C., Hart S. D., & Clark D. (2004). Reconstructing psychopathy: Clarifying the significance of antisocial and socially deviant behavior in the diagnosis of psychopathic personality disorder // *Journal of Personality Disorders*. – 18. – PP. 337–357.
  16. Dodge K. A., & Pettit G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence // *Developmental Psychology*. – 39. – PP. 349–371.
  17. Enebrink P., Andershed H., & Langstrom N. (2005). Callous-unemotional traits are associated with clinical severity in referred boys with conduct problems // *Nordic Journal of Psychiatry*. – 59. – PP. 431–440.
  18. Fite P. J., Stoppelbein L., & Greening L. (2009). Proactive and Reactive Aggression in a Child Psychiatric Inpatient Population // *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. – 38. – PP. 199–205.
  19. Frick P. J., Cornell A. H., Barry C. T., Bodin S. D., & Dane H. E. (2003). Callous-unemotional traits and conduct problems in the prediction of conduct problem severity, aggression, and self-report of delinquency // *Journal of Abnormal Psychology*. – 31. – PP. 457–470.
  20. Frick P. J., & Dickens C. (2006). Current perspectives on conduct disorder // *Current Psychiatry Reports*. – 8. – PP. 59–72.
  21. Frick P. J., & Moffitt T. E. (2010). A proposal to the DSM-V Childhood Disorders and the ADHD and Disruptive Behavior Disorders Work Groups to include a specifier to the Diagnosis of Conduct Disorder based on the presence of Callous-unemotional Traits. American Psychiatric Association, USA. – PP. 1–36.
  22. Frick P. J., & White S. F. (2008). Research review: The importance of callous-unemotional traits for developmental

- models of aggressive and antisocial behavior // *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 49. – PP. 359–375.
23. Hall J., Benning S. & Patrick C. (2004). Criterion-related validity of the three-factor model of psychopathy: Personality, behavior, and adaptive functioning // *Assessment*. – 11. – PP. 4-16.
  24. Hare R. D. (1994). *Without conscience: The disturbing world of psychopaths among us*. – New York: Simon & Schuster.
  25. Hare R. D. (2003). *The Hare Psychopathy Checklist – Revised (2nd ed.)*. – Toronto, ON: Multi-Health System.
  26. Harpur T. J., Hakstian A., & Hare R. D. (1988). Factor structure of the Psychopathy Checklist // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. – 56. – PP. 741–747.
  27. Hawes D. J., & Dadds M. (2005). The treatment of conduct problems in children with callous-unemotional traits // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. – 73. – PP. 737–741.
  28. Kruh I. P., Frick P. J., & Clements, C. B. (2005). Historical and personality correlates to the violence patterns of juveniles tried as adults // *Criminal Justice and Behaviour*. – 32. – PP. 69–96.
  29. Larsson H., Andershed H., & Lichtenstein P. (2006). A genetic factor explains most of the variation in the psychopathic personality // *Journal of Abnormal Psychology*. – 115. – PP. 221-230.
  30. Patrick C., Bradley M., & Lang P. (1993). Emotion in the criminal psychopath: Startle reflex modulation // *Journal of Abnormal Psychology*. – 102. – PP. 82-92.
  31. Perenc L., Radochonski M. (2013). Psychopathic Traits and Reactive-Proactive Aggression in a Large Community Sample of Polish Adolescents // *Child Psychiatry and Human Development* (in print).
  32. Porter S., Campbell M., Woodworth M., & Birt A. R. (2002). A new psychological conceptualization of the sexual psychopath. In S. P. Shohov (Ed.), *Advances in psychological research*, 15. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers. – . – PP. 51065.
  33. Salekin R. T., Rogers R., & Sewell K. W. (1996). A review and meta-analysis of the psychopathy checklist and psychopath checklist-revised: Predictive validity of dangerousness // *Clinical Psychology: Science and Practice*. – 3. – PP. 203–215.
  34. Seagrave D., & Grisso T. (2002). Adolescent development and measurement of juvenile psychopathy // *Law and Human Behaviour*. – 26. – PP. 219-239.
  35. Viding E., Blair R. J. R., Moffitt T. E., & Plomin R. (2005). Strong genetic risk for psychopathic syndrome in children // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 46. – PP. 592-597.

36. Vitale J. E., Newman J. P., Bates J. E., Goodnight J., Dodge K., & Pettit G. (2005). Deficient behavioral inhibition and anomalous selective attention in a community sample of adolescents with psychopathic traits and low-anxiety traits// *Journal of Abnormal Child Psychology*. – 33. – PP. 461–470.
37. Waldman I. D., & Rhee S. H. (2006). Genetic and environmental influences on psychopathy and antisocial behavior // *Handbook of psychopathy* /C. Patrick. New York: Guilford Press. – PP. 205-228.

**M. Radohonskyi, L. Perents, A. Radohonska. Psychopathic traits as a risk factor in developmental process of behaviour disorders in children and adolescents.** During the last two decades in the professional literature there has been increasing interest in research on «psychopathic traits» in children and adolescents and their association with other kinds of behavioural disorders, for example, aggression and antisocial behaviour. What is more, a growing number of mental health professionals believe that an early confirmation of the presence or absence of these features may help to identify unique etiological factors involved in the development of antisocial behaviour. This belief is based on a notion that the psychopathic traits are associated with the development and persistence of conduct disorders and antisocial behaviour both in adolescents and adults. Adult psychopaths commit a disproportionate amount of violent crime and are at a heightened risk for recidivism. The research suggests that youth with psychopathic traits present with deficits similar to their adult counterparts on measures of passive avoidance learning and emotional processing. There is also evidence to suggest that these youth engage in differential forms of aggression. In addition, research suggests that adult psychopathy develops early in life. In this context, an early diagnosis may be very useful in predicting these kinds of problems in later life. The purpose of this paper was to evaluate the cognitive, emotional and behavioural characteristics in children and youth with psychopathic traits and their relationship with aggressive behaviour and conduct disorders. The special emphasis was on the correlation between basic dimensions of psychopathic traits in children (e.g. the callous-unemotional traits, impulsivity, and narcissism) and two forms of aggression, i.e. reactive and proactive aggression. The findings of recent research provide support for the developmental theory of psychopathy and help to explain the potential role of psychopathic traits in development of aggressive behaviours. Recommendations for future research and the clinical implications of these findings are also discussed.

**Key words:** psychopathic traits, children, adolescents, emotional processing, cognitive processing, antisocial behaviour, reactive aggression, proactive aggression.

*Отримано: 12.12.2013 р.*

## **Особливості конфігурації структурних складових економічного самовизначення студентської молоді**

**В.М. Сич, В.О. Сич.** Особливості конфігурації структурних складових економічного самовизначення студентської молоді. У статті проаналізовано результати дослідження особливостей конфігурації структурних складових економічного самовизначення студентської молоді. Зокрема, в результаті проведення факторного аналізу змінних, які стосувалися змістових характеристик структурних компонентів економічного самовизначення студентської молоді, виділено шість факторів, які визначили зміст економічного самовизначення з певною конфігурацією структурних складових. З'ясовано взаємозв'язок структурних компонентів економічного самовизначення, і на цій основі в результаті кластерного аналізу визначено 4 класи (типи) студентської молоді за змістовими показниками структурних компонентів економічного самовизначення: економічно-активний, економічно-зацікавлений, економічно-перспективний, економічно-пасивний.

**Ключові слова:** економічне самовизначення, конфігурація структурних складових, факторний аналіз, кластерний аналіз, економічно-активний тип, економічно-зацікавлений тип, економічно-перспективний тип, економічно-пасивний тип.

**В.М. Сыч, В.О. Сыч.** Особенности конфигурации структурных составляющих экономического самоопределения студенческой молодежи. В статье проанализированы результаты исследования особенностей конфигурации структурных составляющих экономического самоопределения студенческой молодёжи. В частности, в результате проведения факторного анализа переменных, которые касались смысловых характеристик структурных компонентов экономического самоопределения студенческой молодёжи, выделено шесть факторов, определивших содержание экономического самоопределения с определённой конфигурацией структурных составляющих. Выяснена взаимосвязь структурных компонентов экономического самоопределения и на этой основе в результате кластерного анализа определены 4 класса (типа) студенческой молодежи по смысловым показателям структурных компонентов экономического самоопределения: экономически-активный, экономически-заинтересованный, экономически-перспективный, экономически-пассивный.

**Ключевые слова:** экономическое самоопределение, конфигурация структурных составляющих, факторный анализ, кластерный анализ,



економічески-активний тип, економічески-заинтересованный тип, економічески-перспективный тип, економічески-пассивный тип.

**Постановка проблеми.** В періоди трансформаційних процесів суспільства, коли змінюються системи цінностей в індивідуальній, груповій та масовій свідомості населення, важливе місце займає економічне самовизначення особистості і групи. Економічне самовизначення суб'єкта є важливим фактором його економічної активності.

Актуальність дослідження економічного самовизначення молоді як найважливішої складової процесу успішної соціалізації визначається вимогами сучасної суспільної практики, необхідністю проявів усе вищих рівнів культури економічних взаємодій. Економічне самовизначення правомірно розглядати як найважливіший психологічний чинник успішної професіоналізації молоді людини [1-5].

Дослідженню проблем економічного самовизначення, економічної свідомості приділяли увагу зарубіжні вчені М. Вебер, Е. Дюркгейм, Дж. Катона, С. Московічі, А. Сміт та ін. У вітчизняній психології дослідження цих проблем були здійснені впродовж останніх років такими вченими, як Н. Боєнко, Л. Борисова, О. Дейнека, А. Журавльов, Н. Журавльова, Т. Ковальова, В. Комаровська, А. Купрейченко, Г. Ложкін, В. Москаленко, В. Спасенніков, В. Хащенко, Н. Хащенко, Л. Хитрош, Є. Шибанова та ін. Їх дослідження мають велике значення для теорії і практики вивчення економічного самовизначення студентської молоді. Розроблені ними підходи до дослідження психології економічного суб'єкта, виявлені закономірності його формування та розвитку дозволяють визначити психологічні взаємозв'язки, що необхідні під час аналізу економічного самовизначення студентської молоді.

Разом з тим, зазначені дослідження не дають вичерпної відповіді на всі питання, що стосуються особливостей економічного самовизначення студентської молоді.

**Мета дослідження:** проаналізувати конфігурацію структурних компонентів економічного самовизначення студентської молоді, на основі чого визначити їх типи.

**Методика та організація дослідження.** Дослідження змістових характеристик структурних компонентів економічного самовизначення (когнітивного, афективного та конативного компонентів) студентської молоді та особливості конфігурації цих структурних складових здійснювалося за допомогою виділених нами блоків питань стандартизованої програми дослідження

економіко-психологічних характеристик особистості А. Журавльова та Н. Журавльової, в адаптації І. Осипенко, а також процедури факторного та кластерного аналізу.

Емпіричне дослідження проводилося в 2011-2012 рр. на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вибірку досліджуваних склали 227 студентів (54 студенти економічного, 64 студенти філологічного, 54 студенти педагогічного та 55 студентів психологічного факультетів).

**Результати дослідження та їх обговорення.** За допомогою застосування методики А. Журавльова та Н. Журавльової було отримано змінні, які стосувались змістовних характеристик структурних компонентів економічного самовизначення студентської молоді. В результаті проведення *факторного аналізу* було визначено шість факторів (70,4% загальної дисперсії), що визначили зміст економічного самовизначення з певною конфігурацією структурних складових.

Так, **перший фактор** (17,2% дисперсії) структури економічного самовизначення включає такі змінні: позитивні оцінки бажання бути власником (0,621); бажання мати гроші (0,575); такого показника ставлення до грошей як «гроші роблять життя людини змістовним і щасливим» (0,573); уявлення про щомісячний дохід багаті людини (0,520); уявлення про цінність грошей (0,504); такого показника ставлення до грошей як «заряди грошей варто жити» (0,489); прагнення до покращення соціально-економічного статусу (0,477); інтерес до економічної конкуренції (0,419); такого мотиву вибору професії як «можливість у майбутньому добре заробляти» (0,409); прагнення до економічних досягнень (0,404); а також негативну оцінку такого мотиву вибору професії як «великий інтерес до цієї області знань» (-0,446). Отже, даний фактор більшою мірою зібрав змістовні характеристики, що репрезентують конативний компонент економічного самовизначення. В якості короткої характеристики цього фактора можна було б підібрати вислів «*активні економічні дії на досягнення економічного успіху*».

**Другий фактор** (15,6% загальної дисперсії) структури економічного самовизначення утворює наступні змінні: позитивні оцінки таких показників уявлення про бідність як «постійно жити в боргах» (0,503) та «відсутність нормальних житлових умов» (0,462); такого показника уявлення студентської молоді про власника як «цінні папери банків, підприємств» (0,428), а також негативні оцінки таких показників ставлення до власника як «нерухомість, що приносить прибуток» (-0,402); «за-

міський будинок із земельною ділянкою» (-0,411), «золото, коштовності, тверда валюта» (-0,518); таких показників уявлення студентської молоді про бідність як «повна невпевненість у завтрашньому дні» (-0,497) та «відсутність можливості жити так, як хочеться» (-0,589); інтерес до державної форми власності (-0,499); такого показника уявлення про власника як «золото, коштовності, тверда валюта» (-0,550). Отже, даний фактор зібрав в основному змістовні характеристики з негативними показниками, що репрезентують більшою мірою когнітивний компонент економічного самовизначення, і лише три характеристики афективного та одну характеристику афективного компонентів. В якості короткої характеристики тут можна було б підібрати вислів *«повне психологічне несприйняття бідності та державної форми власності, а також позитивне уявлення про власника, який володіє цінними паперами банків, підприємств»*.

**Третій фактор** (10,9% дисперсії) структури економічного самовизначення більшою мірою визначається такими змінними: тільки позитивні оцінки ставлення до економічних справ власного міста (0,631) та країни загалом (0,613), уявлення студентської молоді про залежні від них можливості підвищення власних доходів (0,597) та доходів родини (0,567), ставлення до інформації про економічну політику країни в засобах масової інформації (0,500), прагнення до підвищення власної ділової й економічної активності (0,448), ставлення до економічних змін, що відбуваються у місті (0,432). Отже, даний фактор зібрав в основному змістовні характеристики, що репрезентують більшою мірою афективний компонент економічного самовизначення. В якості короткої характеристики цього фактору можна було б підібрати вислів *«економічна зацікавленість та ділова й економічна активність, що спрямовані на підвищення власних доходів та доходів родини»*.

**Четвертий фактор** (14,1% дисперсії) структури економічного самовизначення складається з таких змінних: позитивні оцінки уявлення про своє місце серед багатих та бідних людей (0,507), такого показника уявлення про багатство як «можливість не думати про завтрашній день» (0,488), уявлення про власні статки (0,462), уявлення про власний матеріальний добробут (0,456), інтерес до індивідуальної, приватної форми власності (0,440), уявлення про те, як знайомі люди оцінюють статки студентів (0,428), уявлення про задоволеність споживчими інтересами (0,404), а також негативна оцінка такого уявлення про власника як «нерухомість, що приносить прибуток» (-0,433).

Отже, даний фактор зібрав змістові характеристики, що репрезентують когнітивний компонент економічного самовизначення. В якості короткої характеристики цього фактору можна було б підібрати вислів *«задоволеність матеріальним добробутом, споживчими інтересами та інтерес до індивідуальної, приватної форми власності»*.

**П'ятий фактор** (6,3% дисперсії) структури економічного самовизначення включає такі змінні: позитивні оцінки уявлення про ставлення членів родини (0,572), друзів (0,506) та оточуючих (0,433) до зайняття студентами приватним бізнесом, ставлення до бідних, незаможних людей (0,408), ставлення до економічного статусу майбутніх друзів (0,401). Отже, даний фактор зібрав змістовні характеристики, що репрезентують когнітивний та афективний компоненти економічного самовизначення. В якості короткої характеристики цього фактору можна було б підібрати вислів *«здібності до зайняття приватним бізнесом та позитивне ставлення до бідних та до економічного статусу майбутніх друзів»*.

**Шостий фактор** (6,3% дисперсії) структури економічного самовизначення утворює наступні змінні: позитивні оцінки таких показників ставлення до грошей як «гроші змінюють у гіршу сторону (псують) людей» (0,591), «нічого хорошого в грошах немає» (0,560) та «усі лиха в суспільстві йдуть від грошей: вони приносять нещастя і зло (0,445), а також негативна оцінка такого показника ставлення до власника як «дорогі автомобіль, меблі, одяг і т.п.» (-0,492). Отже, даний фактор увібрав змістові характеристики, що репрезентують афективний компонент економічного самовизначення. В якості короткої характеристики цього фактору можна було б підібрати вислів *«негативне ставлення до грошей та до власника»*.

Отже, за допомогою факторного аналізу виявлено певну конфігурацію змістових характеристик структурних складових економічного самовизначення студентської молоді.

Узагальнений аналіз змісту структурних компонентів економічного самовизначення студентів засвідчив його суперечливість. Ця суперечливість виявляється в тому, що одна частина змінних відображає особливості людини ринкової економіки, а інша – людини радянського минулого. Взаємозв'язок компонентів усієї структури економічного самовизначення, утворюючи певну конфігурацію компонентів, визначає внутрішнє джерело розвитку економічного самовизначення, його загальну характеристику.

На наступному етапі дослідження чинників економічного самовизначення студентської молоді з'ясувався взаємозв'язок структурних компонентів економічного самовизначення і визначались на цій основі **типи економічного самовизначення** студентів. З цією метою було здійснено *кластерний аналіз* тих основних змінних, які увійшли до шести факторів, що визначили зміст усієї структури економічного самовизначення студентів нашої вибірки.

В результаті процедури кластеризації було **виділено 4 класи (типи) студентської молоді за змістовими показниками структурних компонентів економічного самовизначення** (табл. 1).

*Таблиця 1*

**Класи (типи) студентської молоді за змістовими показниками структурних компонентів економічного самовизначення**

Класи (типи) студентів	Фактори економічного самовизначення	Кількість досліджуваних
<b>1-й тип. Економічно-активний</b>	Фактор 1. «Активні економічні дії на досягнення економічного успіху» Фактор 2. «Повне психологічне несприйняття бідності та державної форми власності, а також позитивне уявлення про власника, який володіє цінними паперами банків, підприємств»	16,3%
<b>2-й тип. Економічно-зацікавлений</b>	Фактор 3. «Економічна зацікавленість та ділова й економічна активність, що спрямовані на підвищення власних доходів та доходів родини»	24,2%
<b>3-й тип. Економічно-перспективний</b>	Фактор 4. «Задоволеність матеріальним добробутом, споживчими інтересами та інтерес до індивідуальної, приватної форми власності» Фактор 5. «Здібності до зайняття приватним бізнесом та позитивне ставлення до бідних людей та до економічного статусу майбутніх друзів»	25,1%
<b>4-й тип. Економічно-пасивний</b>	Фактор 6. «Негативне ставлення до грошей та до власника»	34,4%

Дані табл. 1 вказують на те, що структуру економічного самовизначення першого типу студентської молоді склали змістові характеристики першого та другого фактору. До **першого типу**

увійшли студенти із характеристиками конативного та афективного компонента (в рівному співвідношенні), а також частково афективного компонента. Цей тип склали такі змінні: бажання бути власником, бажання мати гроші, прагнення до покращення соціально-економічного статусу, інтерес до економічної конкуренції, прагнення до економічних досягнень, а також негативні показники такого мотиву вибору професії як «великий інтерес до цієї області знань», інтересу до державної форми власності; уявлення про щомісячний дохід багатой людини, уявлення про цінність грошей, такі уявлення про бідність як «постійно жити в боргах» та «відсутність нормальних житлових умов», таке уявлення студентської молоді про власника як «володіння цінними паперами банків, підприємств», а також негативні показники уявлення студентської молоді про бідність як «повна невпевненість у завтрашньому дні» та «відсутність можливості жити так, як хочеться», такого показника уявлення про власника як «золото, коштовності, тверда валюта»; такі ставлення до грошей як «гроші роблять життя людини змістовним і щасливим» та «заради грошей варто жити», такі негативні ставлення до власника як «нерухомість, що приносить прибуток», «заміський будинок із земельною ділянкою», «золото, коштовності, тверда валюта».

Таке поєднання змінних може свідчити про те, що **перший тип** студентської молоді (**«економічно-активний»**) (16,3% від загальної вибірки) за показниками економічного самовизначення зумовлює позицію економічного суб'єкта, що характеризується активними економічними діями для досягнення економічного успіху, повним психологічним несприйняттям бідності та державної форми власності, ставленням до власника як такого, який володіє цінними паперами банків, підприємств.

Структуру економічного самовизначення другого типу студентської молоді визначили змістові характеристики третього фактору (див. табл. 1). До **другого типу** увійшли змінні: позитивне ставлення до економічних справ власного міста та країни загалом, позитивне ставлення до економічних змін, що відбуваються у місті, позитивне ставлення до інформації про економічну політику країни в засобах масової інформації, позитивна оцінка студентською молоддю залежності від них самих можливості підвищення власних доходів та доходів родини, прагнення до підвищення власної ділової й економічної активності.

Аналіз змінних показує, що **другий тип** (**«економічно-зацікавлений»**) (24,2% від загальної вибірки) за показниками економічного самовизначення зумовлює позицію економічного

суб'єкта, яка характеризується економічною зацікавленістю та діловою й економічною активністю, що спрямовані на підвищення власних доходів та доходів родини.

В структурі економічного самовизначення третього типу студентської молоді присутні змістові характеристики четвертого та п'ятого факторів (див. табл. 1). Головною ознакою третього типу студентської молоді є те, що до нього увійшли більшість змінних, які визначають змістові характеристики когнітивного компонента і найменше – змінних афективного та конативного компонентів. До **третього типу** увійшли такі змінні: уявлення про своє місце серед багатих та бідних людей, таке уявлення про багатство як «можливість не думати про завтрашній день», уявлення про власні статки, уявлення про власний матеріальний добробут, уявлення про те, як знайомі люди оцінюють статки студентів, уявлення про задоволеність споживчими інтересами, таке уявлення про власника як «володіння нерухомістю, що приносить прибуток», уявлення про ставлення членів родини, друзів та оточуючих до заняття студентами приватним бізнесом; ставлення до бідних, незаможних людей, ставлення до економічного статусу майбутніх друзів; інтерес до індивідуальної, приватної форми власності.

Аналіз змінних засвідчив, що *третій тип* студентської молоді («*економічно-перспективний*») (25,1% від загальної вибірки) за показниками економічного самовизначення характеризується задоволеністю матеріальним добробутом, споживчими інтересами, здібностями до заняття приватним бізнесом, позитивним ставленням до бідних людей та до економічного статусу майбутніх друзів, інтересом до індивідуальної, приватної форми власності.

До структури економічного самовизначення четвертого типу студентської молоді увійшли змістові характеристики шостого фактору (див. табл. 1). Слід зазначити, що найбільше студентів характеризується **четвертим типом**, структура економічного самовизначення якого складається лише зі змістових характеристик афективного компонента: такі показники ставлення до грошей як «гроші змінюють у гіршу сторону (псувають) людей», «нічого хорошого в грошах немає» та «усі лиха в суспільстві йдуть від грошей: вони приносять нещастя і зло, а також негативний показник такого ставлення до власника як «дорогі автомобіль, меблі, одяг і т.п.»

Аналіз змінних засвідчив, що *четвертий тип* («*економічно-пасивний*») (34,4% від загальної вибірки) за показниками економічного самовизначення зумовлює позицію економічного



суб'єкта, яка характеризується негативним ставленням як до грошей, так і до власника.

**Висновки.** Отже, аналіз типів економічних суб'єктів за змістовними показниками структурних компонентів економічного самовизначення встановив, що перший тип (економічно-активний), хоча охоплює найменшу кількість студентської молоді (16,3%), але він має найбільшу кількість позитивних змінних (32,8% від загальної дисперсії), які характеризують його як найбільш економічно ефективного. Четвертий тип (економічно-пасивний), навпаки, охоплює найбільшу кількість економічних суб'єктів (34,4%), але має найменшу кількість змінних (6,3% від загальної дисперсії), які, за результатами їх аналізу, характеризують його як найменш схильного до економічної активності. Варто підкреслити, що розвиток економічного самовизначення даної категорії студентської молоді є можливим тільки за умови спеціального економічно-психологічного навчання.

#### Список використаних джерел

1. Журавлєв А.Л. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования / А.Л. Журавлєв, А.Б. Купрейченко – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 480 с.
2. Журавлєв А.Л. Самоопределение молодежи в экономической среде / А.Л. Журавлєв, А.Б. Купрейченко // Психологическая помощь учащейся молодежи в современном изменяющемся мире: Матер. Всерос. науч.-практ. конф. / Под общ. ред. А.С. Чернышева. – Курск, 2006. – С. 126-127.
3. Комаровська В.Л. Особливості економічної свідомості студентів вищих навчальних закладів: Дис...канд.психол.наук: 19.00.10 / В.Л. Комаровська. – К., 2006. – 217 с.
4. Хащенко В.А. Социально-психологические детерминанты экономической идентичности личности / В.А. Хащенко // Проблемы экономической психологии. – Т 2. – М., 2005. – 644 с.
5. Хитрош Л.В. Соціально-психологічні чинники суб'єктного самовизначення студентської молоді в системі економічних відносин: автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.05 – соц. психологія; психологія соц. роботи / Л. В. Хитрош. – Луганськ, 2012. – 20 с.

#### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Zhuravlev A.L. Jekonomicheskoe samoopredelenie: Teorija i jempiricheskie issledovanija / A.L. Zhuravlev, A.B. Kuprejchenko – М.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2007. – 480 s.

2. Zhuravlev A.L. Samoopredelenie molodezhi v jekonomicheskoy srede / A.L. Zhuravlev, A.B. Kuprejchenko // Psihologicheskaja pomoshh' uchashhejsja molodezhi v sovremennom izmenjajushhemsja mire: Mater. Vseros. nauch.-prakt. konf. / Pod obshh. red. A.S. Chernysheva. – Kursk, 2006. – S. 126-127.
3. Komarovs'ka V.L. Osoblyvosti ekonomichnoi' svidomosti studentiv vyshhyh navchal'nyh zakladiv: Dys...kand.psyhol. nauk: 19.00.10 / V.L. Komarovs'ka. – K., 2006. – 217 s.
4. Hashhenko V.A. Social'no-psihologicheskie determinanty jekonomicheskoy identichnosti lichnosti / V.A. Hashhenko // Problemy jekonomicheskoy psihologii. – T 2. – M., 2005. – 644 s.
5. Hytresh L.V. Social'no-psihologichni chynnyky sub'jektного samovyznachennja students'koi' molodi v systemi ekonomichnyh vidnosyn: avtoref. dys. ... kand. psycholog. nauk: 19.00.05 – soc. psihologija; psihologija soc. roboty / L. V. Hytresh. – Lugans'k, 2012. – 20 s.

**V.M. Sych, V.O. Sych. Features of configuration of structural constituents of student youth's economic self-determination.** The results of the research of configuration features of structural constituents of student young people's economic self-determination are analysed in the article. In particular, as a result of realization of factor analysis of variables that touched semantic descriptions of structural components of student young people's economic self-determination, six factors that defined maintenance of economic self-determination with certain configuration of structural constituents are distinguished.

Intercommunication of structural components of economic self-determination is found out on this basis as a result of cluster analysis 4 classes (types) of student young people are distinguished on the semantic indexes of structural components of economic self-determination: economic and active, economic and interested, economic and perspective, economic and passive.

It is set that economic and active type although embraces the least amount of student young people, but it has most of positive variables that characterize it as most economic effective. Economic and passive, opposite, embraces most of economic subjects, but it has the least amount of variables that characterize it as the least apt to economic activity.

It is worth to underline that the development of economic self-determination of this category of student young people can be carried out only by means of the special economic and psychological studies.

**Key words:** economic self-determination, configuration of structural constituents, factor analysis, cluster analysis, economic and active type, economic and interested type, economic and perspective type, economic and passive type.

*Отримано: 12.01.2014 р.*

## **Розвиток емоційної сфери та вольових якостей дитини як умова психологічної готовності до школи**

**Н.С.Славіна, С.А.Михальська.** **Розвиток емоційної сфери та вольових якостей дитини як умова психологічної готовності до школи.** Головним досягненням у розвитку дитини ннаприкінці дошкільного віку є те, що вже багато психічних процесів, дій та рухів стають керованими, підконтрольними її свідомості. Оволодіння дитиною умінням довільно керувати своїми рухами та діями є найбільш суттєвим показником її загального розвитку і свідчить про готовність дитини до навчання у школі. У реалізації нових навчально-виховних завдань початкова школа покликана стати фундаментом, на якому будеутється засвоєння системи наукових понять. Вона є першим етапом у розвитку інтелектуальних можливостей, формуванні творчих здібностей, самостійності учнів у навчанні, у спрямуванні їхньої навчальної діяльності. Вироблення у дітей навичок читання, письма, лічби не втрачає свого практичного значення, проте підпорядковується завданням навчити їх спостерігати, бачити й знаходити залежності, порівнювати, робити висновки та узагальнення.

**Ключові слова:** розвиток, емоційно-вольова сфера, почуття, вольові якості, навички, вміння, дитина дошкільного віку, поведінка.

**Н.С.Славина, С.А.Михальская.** **Развитие эмоциональной сферы волевых качеств ребёнка как условие психологической готовности к школе.** Главным достижением в развитии ребенка в конце дошкольного возраста является то, что уже много психических процессов, действий и движений становятся управляемыми, подконтрольными его сознания. Овладение ребенком умением произвольно управлять своими движениями и действиями является наиболее существенным показателем его общего развития и свидетельствует о готовности ребенка к обучению в школе. В реализации новых учебных – воспитательных задач начальная школа призвана стать фундаментом, на котором строится усвоение системы научных понятий. Она является первым этапом в развитии интеллектуальных возможностей, формировании творческих способностей, самостоятельности учащихся в обучении, в направлении их учебной деятельности. Выработка у детей навыков чтения, письма, счета не теряет своего практического значения, однако подчиняется задачам научить их наблюдать, видеть и находить зависимости, сравнивать, делать выводы и обобщения.

**Ключевые слова:** развитие, эмоционально – волевая сфера, чувства, волевые качества, навыки, умения, ребёнок дошкольного возраста, поведение.

**Постановка проблеми.** Психологічна готовність дитини до навчання в школі є найважливішим підсумком виховання і навчання дошкільника в дитячому садку й у сім'ї. Її зміст визначається системою вимог, яку школа ставить перед дитиною. Ці вимоги полягають у необхідності відповідального відношення до школи та навчання, довільного керування своєю поведінкою, виховання розумової роботи, що забезпечує свідоме засвоєння знань, становлення взаємин з дорослими і з однолітками, умовлених спільною діяльністю.

Психологічна готовність дитини до школи – один із найважливіших етапів психічного розвитку в період дошкільного дитинства.

Сьогодні визнано, що готовність до школи – багатокomпонентне утворення, яке вимагає комплексних психологічних досліджень. В структурі психологічної готовності прийнято виділяти слідує такі: емоційно-вольову готовність, мотиваційну, розумову [2, с. 50].

Систематичне засвоєння дітьми знань на заняттях у дитячому садку складає основу оволодіння деякими елементами навчальної діяльності. Дошкільники опановують умінням слухати і послідовно виконувати вказівки дорослого, підкоряти свої дії правилам. Усвідомлене підпорядкування дії правилу – важлива передумова наступного переходу до усвідомлення способу дії, до формування волі.

**Мета нашої статті** – дослідження розвитку емоційної сфери та вольових якостей дитини як умова психологічної готовності до школи.

**Аналіз останніх публікацій.** Психологічна готовність до школи включає якості особистості дитини, які допомагають їй ввійти у колектив класу і знайти своє місце в ньому. Це суспільні мотиви поведінки, засвоєні дитиною правила по відношенню до інших.

Психологічні передумови включення дитини в колектив класу і школи формуються в старших дошкільників в результаті їхньої діяльності з однолітками в групі дитячого садка.

Останній рік перебування дитини в дитячому садку переломний, критичний у психологічному відношенні. Усі зрушення, що відбуваються в 6-річному віці, є закономірним результатом розвитку, що проходить дитина в попередні роки, завершення великого етапу розвитку і разом з тим необхідною основою переходу до наступного етапу. Важливо відзначити, що підготовка до цих зрушень відбувається головним чином усередині видів ді-

яльності, характерних для дошкільного віку, у системі наявних взаємин дитини з дорослими і відповідних форм виховання і навчання [4, с. 31].

Підготовка дитини до школи включає формування у неї готовності до прийняття нової «соціальної позиції» – положення школяра. Це виражається у відношенні дитини до школи, до навчальної діяльності, до вчителя, до самої себе.

Численні опитування старших дошкільників свідчать про їх великий інтерес до школи. Що ж приваблює дітей в школі? Можливо, зовнішня сторона. Зовнішні аксесуари шкільного життя, бажання змінити обстановку. Але це не найголовніші мотиви. Школа приваблює дітей також і своєю основною діяльністю. «Навчусь читати, писати». «Хочу вчитися» [8, с. 50].

І це прагнення є природним, воно пов'язане з новими моментами в розвитку старшого дошкільника. Це вже усвідомлена дитиною сходинка вгору, до дорослості. Якщо дитина не готова до соціальної позиції школяра, то навіть при наявності необхідного запасу вмінь і знань, високого рівня розвитку інтелекту їй буде важко в школі. Такі першокласники ведуть себе в школі подитячому, їх успіхи видно, якщо заняття викликали в них безпосередній інтерес.

Навчання в школі має бути для дитини джерелом позитивних емоцій, що допоможе знайти своє місце серед однолітків, підтримає впевненість у собі, своїх силах. В школі дитина зустрічає чужих людей, з якими потрібно будувати ділові, партнерські стосунки. Для цього було б добре володіти розвинутою «Я-концепцією». Як відмічав К.Блага і М.Шебек: »Недостатня самодовіра приводить до зниження успішності школяра « [5, с.459].

Процес формування дитячої особистості характеризується не тільки інтелектуальним розвитком, а й виникненням нових потреб і інтересів. У певному розумінні ці зміни являються основоположними, оскільки досягнення в розумовому розвитку дітей в значній мірі залежать від того, які мотиви спонукають їх до діяльності, до чого вони прагнуть, як вони емоційно відносяться до людей, які їх оточують, і завдань, що стоять перед ними.

Навчити дитину можна лише тоді, коли у неї вдається викликати інтерес і бажання зробити те, що вимагає від дитини вчитель. «Виховання, в самому широкому змісті цього слова, повинно по суті бути основним стержнем, навколо якого будується розвиток особистості дитини», – писав Л.С.Виготський. Перед педагогом стоять завдання лише використати у дитини мотивацію, емоційний досвід, що вже склався, нові потреби й інтереси.

Психологи Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн вважали, що мотиви і емоції формуються впродовж дитинства, в результаті оволодіння дитиною досвіду попередніх поколінь і засвоєння моральних норм, ідеалів, що виробляються у суспільстві.

**Виклад основного матеріалу.** Формування дитячої особистості тісно пов'язане з формуванням емоційно-вольової сфери. Дошкільний вік є віком формування волі як свідомого керування своєю поведінкою. У дитини в процесі виховання і навчання, під впливом вимог дорослих і підлітків формується можливість підкоряти свої дії тій чи іншій задачі, добиватися досягнення цілі.

Орієнтування своєї поведінки на зразок дорослого формує довільність вчинків, оскільки тут постійно зустрічаються два бажання: діяти безпосередньо як вийде, і діяти за зразком, відповідно до вимог дорослого. Засвоєння зразків поведінки веде до дії згідно з суспільними нормами. Виникають перші етичні інстанції, з'являється новий тип поведінки, який називається особистісною поведінкою. Необхідна умова формування волі – перехід до більш вищих мотивів і особливо від мотивів індивідуального значення до мотивів соціального значення.

Упродовж дошкільного дитинства з'являються все нові і нові мотиви. Мотиви, що виникають, вступають у різноманітні відносини. Чим старшими стають діти, тим частіше вони починають орієнтуватись на те, яке значення має той чи інший вчинок в очах оточуючих. Нове місце дитини в системі людських відносин надає їй більшу самостійність. Віддаляючись від дорослого, дитина вступає в активні взаємовідносини з однолітками. Ці взаємовідносини реалізуються у грі. Дитина бере на себе роль і тим самим стає зобов'язаною виконати певні дії, підпорядковуватись відомим правилам поведінки. Значення гри у формуванні волі дитини виявляється в тому, що в ній вона привчається діяти відповідно до суспільних і моральних обов'язків, які потребує роль. Ігрова діяльність надає зміст вольовому зусиллю дитини.

На розвиток вольових якостей, крім гри, суттєво впливають продуктивні види діяльності.

Н.М.Матюшкіна охарактеризувала особливості мотивів у дітей на різних стадіях дошкільного дитинства. В 5-7 років спостерігається перевага обумовлених дій над імпульсивними. Зменшується кількість афективних дій. В дошкільному віці дитина не тільки керується продуктивними цілями, суспільно корисними трудовими мотивами, але і починає керуватися моральними

нормами. В міру розвитку ієрархії мотивів дитина переживає боротьбу мотивів, приймає рішення, потім відмовляється від нього через більш високий мотив.

В старшому дошкільному віці дитина схильна до порівняно довгих вольових зусиль, хоча сильно поступається в цьому відношенні дітям шкільного віку. Отже, для старшого дошкільника характерна поява і розвиток вольових якостей, але сфера їх застосування залишається обмеженою. Розвиток волі дитини тісно пов'язаний із зміною мотивів поведінки, формуванням їх супідрядності [3, с. 158]. У розвитку волі 6-річних дітей можна виділити три взаємопов'язаних сторони. Це, по-перше, розвиток цілеспрямованих дій, по-друге, встановлення відношень між ціллю і мотивами, по-третє, збільшення регулюючої ролі мови при виконанні дій.

Здійснення цілеспрямованих дій спостерігається вже у немовлят. Коли дитина намагається підповзти, наприклад, до іграшки – іграшка виступає в якості цілі, на неї направлена дія. В одному із експериментів дітям від двох до семи років пропонували прокотити по вузькій площі м'яч. Коли дитина проходила половину дороги, назустріч їй пускали гарну іграшкову машину. Більша частина дітей дворічного віку переставала котити м'яч і починала гратися з машинкою. Всі діти п'ятирічного віку прокотили м'яч до кінця [3, с. 168].

Велике значення для формування цілеспрямованих дій мають успіхи і невдачі при виконанні завдань. Якщо діяльність успішна, діти прагнуть довести справу до кінця. Особливі вимоги до волі дитини вимагають ситуації, в яких зустрічаються два мотиви, що діють в різних напрямках. Дитині тоді необхідно зробити вибір між двома можливими рішеннями. В цій ситуації проходить боротьба мотивів, яка закінчується перемогою одного з них. Це приводить до розвитку вміння стримувати ситуаційні бажання, тренує волю дитини. Можливості розумного вибору суттєво збільшуються до кінця дошкільного віку. Виконання вольових дій також залежить від мовного планування та регуляції.

Діти в ранньому віці діють за безпосередньою вказівкою дорослих. Особисті бажання вони рідко обмежують. Малюки роблять те, що їм приємно і не потребує особливих зусиль. Роблячи позитивні вчинки, діти при цьому не бачать об'єктивної користі, не усвідомлюють своєї відповідальності по відношенню до інших людей. Почуття відповідальності зароджується під впливом тієї оцінки, яку дають дорослі вчинку дитини. На основі цієї оцінки у дітей починає розвиватись диференціація того, що добре і що



погано. В першу чергу вони навчаються оцінювати вчинки інших дітей, пізніше і свої особисті. Так розвивається самооцінка. Самооцінка – найбільш складний продукт розвитку свідомої діяльності дитини. Дитина тепер не просто радіє, ображається, але і констатує: «Я задоволений», «Мені соромно». Розвиток самооцінки і самосвідомості складає одне із основних новоутворень. У самосвідомості відображене розуміння дитиною свого місця в системі суспільних відношень. Самосвідомість перетворює індивіда в самотню особистість.

Засвоєння нових норм і правил істотно змінює емоції дітей. Джерелом переживань дитини є її діяльність, спілкування з навколишнім світом. Поява змістовніших видів діяльності сприяє виникненню глибоких та стійких емоцій, пов'язаних не тільки з близькими, а й з віддаленими цілями. Проте емоції дітей часто залишаються ще ситуативними, бурхливими і нестійкими.

Будь-яка діяльність, як правило, супроводжується позитивними емоціями і підтримується ними. Так, гра хвилює дитину, дає їй задоволення, радість. Діяльність породжує емоції своєю метою, змістом. Певна цілеспрямованість дій, наприклад, зробити щось гідне позитивної оцінки, робить переживання стійкішими і водночас посилює їх вплив на саму діяльність. Колективна праця дітей сповнює їх радіощами спільних успіхів. Розширення кола людей, з якими школяр починає спілкуватися, поява більш і менш улюблених дорослих (батьків, родичів, знайомих, товаришів) теж викликає у них сильні переживання. У зв'язку із задоволенням зростаючої потреби дошкільника в товаристві ровесників інтенсивно розвиваються соціальні емоції: симпатії, антипатії, уподобання тощо. Наявність почуття симпатії у взаєминах з дорослими відзначалася М. І. Лісною. Воно являється найбільш ранньою формою прояву позитивного ставлення до інших людей і підґрунтям, на якому формується почуття любові і дружби. Почуття симпатії має вибірковий характер. Спочатку воно виявляється у ставленні до матері та близьких дитини, а пізніше і до дітей. З віком ускладнюються форми його впливу. Молодші школярі прагнуть поділитися з об'єктом симпатій своє задоволення, старші вже намагаються зробити щось приємне тим, кому вони симпатизують.

Важливим фактором розвитку почуттів є оволодіння дітьми загальноприйнятими формами експресії: вираження почуттів за допомогою слів, інтонації, міміки. Участь дітей у колективних іграх, драматизації, спільній трудовій діяльності активізує зовнішні форми прояву емоцій.

У дошкільному дитинстві виникають інтелектуальні почуття. Зростаючи з кожним роком пізнавальна активність дошкільників, їх допитливість і пізнавальні інтереси породжують почуття здивування перед невідомим, радість відкриття нового, задоволення розв'язанням задачі.

В процесі спілкування дитини з людьми формується її моральні почуття. Урізноманітнюються прояви почуття власної гідності. Розвивається як самолюбство, так і переживання сорому. Важливу роль у формуванні моральних почуттів відіграють дитячі уявлення про позитивні зразки поведінки. Вони дозволяють дитині передбачити емоційні наслідки своєї поведінки, заздалегідь переживати задоволення від схвалення її як «хорошої» або ж невдоволення від оцінки її як «поганої». Таке емоційне передбачення має вирішальне значення у формуванні в дошкільника моральної поведінки.

Спеціальними дослідженнями І.Х. Шакурова з'ясовано зв'язок між емоційними реакціями дітей на оціночні впливи дорослих і становленням самолюбства, гордоців. Гордоці вперше виникають у дитини внаслідок схвалення дорослими тих чи інших дій її поведінки. Похвала фіксує увагу дитини на якостях, які в неї проявляються. Позитивна емоційна реакція на похвалу виникає спочатку тільки внаслідок прямої оцінки дорослого, а потім і без неї. Поступово формується потреба гордитися певними якостями, зберігати оцінку дорослих, і тим задовольняти своє самолюбство.

В процесі образотворчої діяльності, на музичних заняттях, при спостереженнях за явищами природи у дітей формується естетичне почуття. Естетичні оцінки дорослих допомагають дітям не тільки розрізняти «красиве» і «некрасиве», а й переживати відповідні емоції. Естетичні переживання дитини залежать від моральних оцінок об'єкта: красивим є не тільки яскравий малюнок, а й хороший вчинок, добра людина тощо. Сучасна школа не починає навчання і виховання з нуля. Вона опирається і на те, що діти приходять в перший клас з достатнім колом знань і навичок про норми моральної поведінки, про те, як поводити себе в різних ситуаціях.

**Висновки.** Емоційна готовність дитини до шкільного навчання виявляється у тому, що вона іде до школи із задоволенням, радістю, довірою. Ці переживання роблять її відкритою для контактів з учителями та новими товаришами, підтримують впевненість у собі, прагнення знайти своє місце серед однолітків. Навчання у школі має бути для дитини джерелом позитивних емоцій. Важ-

ливо, щоб ці позитивні емоції пов'язувались із самою навчальною діяльністю, її процесом та першими результатами.

Д.Б.Ельконін підкреслює, що впродовж дошкільного віку дитина проходить величезний шлях розвитку – від відділення себе від дорослого «Я сам» до відкриття свого внутрішнього життя, самостійності. При цьому вирішальне значення має характер мотивів, що спонукають особистість до задоволення потреб у спілкуванні, діяльності, у певній формі поведінки.

Отже, як бачимо, в дошкільному віці починає реально формуватись особистість дитини, причому цей процес тісно пов'язаний із розвитком емоційно-вольової сфери.

### **Список використаних джерел**

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 224 с.
2. Эльконин Д.П. Психическое развитие в детских возрастах / Д.П. Эльконин. – Воронеж, 1995. – 416 с.
3. Эмоциональное развитие дошкольников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.Д.Кошелева, В.И.Перегуда, О.А.Шаграева / под ред. О.Ш.Шаграевой, С.А.Козловой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
4. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитанников детского сада / А.В. Запорожец. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
5. Кулачківська С. Е. Я – дошкільник. Вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку / С. Е. Кулачківська. – К.: Прогрес, 1996. – 76 с.
6. Лисина М.И. Становление потребности в общении со взрослыми и сверстниками / М.И.Лисина, Л.Н. Галигузова // Исследование по проблемам возрастной и педагогической психологии. – М.:Просвещение, 1980. – 175 с.
7. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1972. – 265 с.
8. Люблінська А. А. Дитяча психологія / А. А. Люблінська. – К.: Вища школа, 1974. – 425 с.
9. Руководство практического психолога. Готовность к школе: Развивающие программы / под ред. Дубровиной. – М.: Изд. Центр «Академия», 1999. – 96 с.
10. Худык В. А. Психологическая диагностика детского развития: Методы исследования / В. А. Худык. – К.: Освіта, 1992. – 220 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vygotskij L.S. Voprosy detskoj psihologii / L.S. Vygotskij. – SPb.: SOJuZ, 1997. – 224 s.
2. Jel'konin D.P. Psihicheskoe razvitie v detskih vozrastah / D.P. Jel'konin. – Voronezh, 1995. – 416 s.
3. Jemocional'noe razvitie doshkol'nikov: uchebnoe posobie dlja studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij / A.D.Kosheleva, V.I.Pereguda, O.A.Shagraeva / pod red. O.Sh.Shagraevoj, S.A.Kozlovoj. – M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2003. – 176 s.
4. Jemocional'noe razvitie doshkol'nika: posobie dlja vospitannikov detskogo sada / A.V. Zaporozhec. – M.: Prosveshhenie, 1985. – 176 s.
5. Kulachkivs'ka S. E. Ya – doshkil'ny'k. Vikovi ta indy'vidual'ni aspekty' psy'xichnogo rozvy'tku / S. E. Kulachkivs'ka. – K.: Prosvita, 1996. – 76 s.
6. Lisina M.I. Stanovlenie potrebnosti v obshhenii so vzroslymi i sverstnikami / M.I.Lisina, L.N. Galiguzova // Issledovanie po problemam vozrastnoj i pedagogicheskoy psihologii. – M.:Prosveshhenie, 1980. – 175 s.
7. Leont'ev A. N. Problemy razvitija psihiki / A. N. Leont'ev. – M.: Prosveshhenie, 1972. – 265 s.
8. Lyublins'ka A. A. Dy'tyacha psy'xologiya / A. A. Lyublins'ka. – K.: Vy'shha shkola, 1974. – 425 s.
9. Rukovodstvo prakticheskogo psihologa. Gotovnost' k shkole: Razvivajushhie programmy / pod red. Dubrovinoj. – M.: Izd. Centr «Akademija», 1999. – 96 s.
10. Hudyk V. A. Psihologicheskaja diagnostika detskogo razvitija: Metody issledovanija / V. A. Hudyk. – K.: Osvita, 1992. – 220 s.

**N.S. Slavina, S.A. Mykhalska. The development of a child's emotional sphere and volitional qualities as a condition of psychological readiness to school.** Bringing a child to school is the turning point of life, it is a meeting with the new world – mysterious, desirable and at the same time very difficult. A child of elementary school firstly becomes a subject of social activity when it is necessary not only to carry out what I want and what you need, as it is required by adult teachers. Most children want to go to school and this is very important because the need for «open» semantic scope of the individual make it flexible and responsive to new influences and changes. However, in psychology there is a known fact that the first desire is very superficial and unfounded: a child wants to have a new social role of «student», which draws its external attributes. But it turns out very quickly that it is not like that. And then when a child faces with these problems of

school life he begins to experience psychological discomfort to the scene and desperately important factor for school readiness. This important level of psychological structures, which were combined with the motivation and form, has been called child's readiness for school in psychology. It is established that child's readiness to school is a multicomponent formation, which requires complex psychological research. The structure of psychological readiness is established to provide the following components: emotional-volitional, motivational and mental readiness. The school focuses on the development of students' cognitive activity, creativity, willingness and ability to work independently, to produce new knowledge, it is impossible to master the system knowledge required for a modern man.

**Key words:** child of preschool age, emotional sphere, volitional qualities, psychological readiness, development, behavior, skills.

*Отримано: 15.12.2013 р.*

**УДК 159.923.2:130.122**

*С.О. Ставицька*

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ МЕХАНІЗМІВ РОЗВИТКУ ДУХОВНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

**С.О. Ставицька. Теоретичний аналіз проблеми механізмів розвитку духовної самосвідомості особистості в юнацькому віці.** До механізмів розвитку базових компонентів духовної самосвідомості в юнацькому віці ми відносимо динамічні переходи процесів самоусвідомлення від егоцентризму до децентрації, від самопізнання до саморозуміння (основні в динаміці розвитку пізнавально-когнітивного компонента); самоусвідомлені емпатичні вияви від співпереживання до співчуття, від самоприйняття до самоствавлення (основні для розвитку емоційно-почуттєвого компонента); від ідентифікації через самоідентифікацію й отримання зворотного зв'язку до самоактуалізації й самореалізації (визначають динаміку розвитку поведінково-діяльнісного компонента); рефлексивну спрямованість на самоконтроль, самоуправління, свідомі вольові зусилля та совість (основні для розвитку мотиваційно-вольового компонента). Механізм трансценденції при цьому потенційно задає напрям отримання трансперсональних переживань, створюючи умови для перспективного переходу особистості на суб'єктно-трансцендентний рівень розвитку.

**Ключові слова:** самосвідомість, механізми розвитку духовної самосвідомості, юнацький вік, саморозуміння, самоставлення, самоідентифікація, самореалізація, самоконтроль, самоуправління, совість, трансценденція.

**С.А. Ставицкая. Теоретический анализ проблемы механизмов развития духовного самосознания личности в юношеском возрасте.** К механизмам развития базовых компонентов духовного самосознания в юношеском возрасте мы относим динамические переходы процессов самосознания от эгоцентризма к децентрации, от самопознания к самопониманию (основные в динамике развития познавательного-когнитивного компонента); самоосознанные эмпатические проявления от сопереживания к сочувствию, от самопринятия к самоотношению (основные для развития эмоционально-чувственного компонента), от идентификации через самоидентификацию и получение обратной связи к самоактуализации и самореализации (определяют динамику развития поведенческо-деятельностного компонента), рефлексивную направленность на самоконтроль, самоуправление, сознательные волевые усилия и совесть (основные для развития мотивационно-волевого компонента). Механизм трансценденции при этом потенциально задает направление получения трансперсональных переживаний, создавая условия для перспективного перехода личности на субъектно-трансцендентный уровень развития.

**Ключевые слова:** самосознание, механизмы развития духовного самосознания, юношеский возраст, самопонимание, самоотношение, самоидентификация, самореализация, самоконтроль, самоуправление, совесть, трансценденция.

**Постановка проблеми.** В умовах перехідного періоду нашого суспільства проблема розвитку духовного світу молодої людини постала як актуальне завдання, продиктоване і логікою розвитку сучасної психології, і соціальною, практичною необхідністю. У дискусіях останніх десятиліть чітко виявляється багатоплановий підхід до проблем становлення і розвитку свідомості й самосвідомості особистості як суб'єкта психічної діяльності. Самосвідомість особистості є певним рівнем розвитку її свідомості, що виявляється в єдності знань і ставлення людини до себе, до інших та світу в цілому. Вона визначається різними рівнями пізнання та усвідомлення людиною розмаїття проявів власного «Я». Людське «Я» – це вище та найскладніше інтегральне утворення в духовному світі людини, це динамічна система її психічних процесів, станів та властивостей, що здійснюються як свідомо, так і підсвідомо. На певному етапі розвитку особистості самосвідомість – вищий рівень розвитку свідомості, який є основою формування емоційної, інтелектуальної та вольової сфери

особистості, що визначає активність та самостійність особистості в її судженнях і діях.

Міра самосвідомості може бути різною – від загального, поверхового контролю за потоком думок, спрямованих на зовнішні об'єкти, до поглиблених роздумів про себе, коли «Я» одночасно є і об'єктом, і суб'єктом свідомості. При цьому власне, йдеться про внутрішнє духовне життя людини, що репрезентується через її особистісно-індивідуальні властивості. Становлення та сутність цих властивостей визначається певними механізмами розвитку духовної самосвідомості особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових джерел за окресленою проблематикою дозволив виокремити певні підходи до розуміння та розв'язання питань духовного розвитку та розвитку самосвідомості особистості. Психологічні погляди на духовні виміри особистості базуються на розумінні взаємозв'язку між свідомістю, самосвідомістю і діяльністю (Є. І. Ісаєв, В. І. Слободчиков, О. Г. Спіркін, П. Р. Чамата, І. І. Чеснокова та ін.); вивченні механізмів, вікових закономірностей, природи і якостей особистості (Г. Балл, І. С. Булах, Е. Еріксон, І. С. Кон, С. Д. Максименко, В. П. Москалець, Т. М. Титаренко, Р. Трач та ін.).

Процес розвитку самосвідомості особистості у період дорослішання пов'язується з процесами соціалізації, індивідуалізації та інтеграції особистості, формуванням соціальної позиції; конструюванням різних образів «Я» у структурі «Я-концепції» особистості юнацького віку (Г. В. Акопов, Б. С. Волков, І. С. Кон, К. Обуховський, В. В. Павловський та ін.); формуванням ціннісно-сислової та морально-духовної сфери особистості (І. Д. Бех, І. С. Булах, С. Д. Максименко).

Разом з тим, проблема механізмів розвитку духовної самосвідомості як певного системно-цілісного інтегрального утворення залишається малодослідженою, що й визначає її актуальність та наше звернення до необхідності представити власне бачення цієї проблеми, здійснивши теоретичний аналіз та узагальнення існуючих підходів до її розв'язання.

**Формування мети та постановка завдань дослідження. Мета дослідження** полягає у представленні теоретичного аналізу проблеми розвитку механізмів духовної самосвідомості особистості в юнацькому віці. **Завдання дослідження.** На основі теоретичного аналізу та узагальнення психологічних джерел визначити соціально-психологічні механізми розвитку духовної самосвідомості особистості юнацтва.



**Виклад основного матеріалу дослідження.** У психології існують різні підходи до розуміння механізмів розвитку свідомості й самосвідомості особистості. І. Д. Бех, аналізуючи, процеси морально-духовного перетворення особистості в підлітковому та юнацькому віці, виділяє такі механізми морально-духовного перетворення особистості: самооцінку, самопізнання, самоставлення, рефлексію і саморефлексію, самоконтроль, самоприйняття, ідентифікацію, самоідентифікацію, зворотній зв'язок, духовну напруженість, совість і волю як механізм досягнення духовного. Головним механізмом він вважає свідомі вольові зусилля особистості [2, с.106].

За О. П. Колісником, перехід до вищого ступеня духовного розвитку здійснюється лише тоді, коли принципово новий ідеальний смисл входить в ієрархію існуючих смислів людини через цілеспрямоване вольове становлення необхідного психічного механізму саморозвитку, який для кожного ступеня духовного розвитку є своїм. До психічних механізмів саморозвитку особистості він відносить: осмислення очікувань і оцінок, яке реалізується самосвідомістю; самозадум особистісного зростання, в якому виражається міра духовного зростання особистості; самозаохочення, в якому виявляється міра вольового розвитку; самовиконання себе як особистості у світі.

Засобами психологічної культури і практичної психології можна цілеспрямовано встановити особливі механізми зворотного зв'язку взаємодії людини зі світом, якими є ідентифікація, рефлексія, децентрація, медитація, емпатія і спонтанність. Вони одночасно є психічними механізмами саморозвитку в духовному потоці психіки, здатними допомогти особистості вибудувати світоцентричну і просоціальну ієрархію смислів [13, с. 52-58].

К. Обуховський висуває гіпотезу, що процес «очищення» інтенціонального «Я» від постійного обростання досвідом і збагачення ним предметного «Я» є психологічною умовою розвитку особистості. Це, власне, є і механізмом розвитку «Я», механізмом розвитку самосвідомості особистості. Після механізмів фізіологічної і психологічної площини він є механізмом третьої площини – феноменології людської психіки, організації її «Я» [12, с. 267-268]. У своїй роботі ми розглядаємо в динаміці всі три площини, прив'язуючи їх до рівнів розвитку самосвідомості.

В. П. Москалець виділив такий механізм розвитку духовності особистості як художньо-естетичне сприймання. На думку вченого, стрижневим психологічним механізмом, що забезпечує становлення особистості як суб'єкта життєдіяльності, є екзис-

тенціальна рефлексивність, усвідомлення себе як цілісного са-мобуття, своїх актуальних і потенційних потреб, можливостей, сенсу свого життя. Стверджувальним началом такої рефлексивності є потреба особистості в саморозбудові свого духовного осереддя, спрямованість на духовне самозростання. Здатність особистості до переструктурування мотивації своєї життєдіяльності розвивається через аутентичну смислову наповненість моральних та естетичних переживань, формування почуття етнічної ідентичності та екзистенціальної відповідальності [11].

Ми погоджуємося з тим, що ефективне використання цього чинника у навчально-виховному процесі може бути забезпечене за умови спеціальної організації процесу засвоєння учнями та студентами змісту предметів естетичного, етичного, культурологічного циклів, зокрема таких, як релігієзнавство, християнська етика, психологія релігії. Це відкриває шлях для застосування нових концептуальних схем, підходів і механізмів духовного розвитку підростаючого покоління, наприклад, шляхом певним чином організованого освітнього процесу та релігійного просвітництва як механізму розвитку духовної самосвідомості особистості.

Відповідно до концепції розвивального та особистісно-зорієнтованого навчання та виховання, ідеї та механізми впровадження якого розробляли такі психологи як І. Д. Бех, І. С. Булах, С. Д. Максименко, П. Р. Чамата та ін., повноцінний психічний розвиток учнів забезпечується за умови оволодіння ними абстрактно-екзистенційними поняттями високого рівня узагальнення [2; 3; 9; 20]. Вони інтегрують теоретичні знання і практичний досвід людини у цілісний світогляд, систему узагальнених диспозицій, чим забезпечується духовний розвиток особистості. Відповідно, сенситивним періодом для актуалізації цих процесів у розвитку духовної самосвідомості є юнацький вік. У юнаків розвиток самосвідомості, самооцінки, інтересів, ідеалів, цінностей та переконань відбувається в рамках становлення світогляду, що поєднується з підвищенням рівня моральних рефлексій, розширенням мрій, сподівань, диспозицій з орієнтацією на майбутнє.

П. Р. Чамата зазначав, що механізмом розвитку самосвідомості, який сприяє посиленню інтересу до самопізнання, є розвиток спостережливості та вироблення звички до самопостереження [20]. Самопостереження – це, власне, рефлексія у психологічному розумінні цього слова. Нерозривність явищ свідомості, самосвідомості й рефлексії відзначає багато авторів, зо-

крема, Г. В. Акопов, у процесі дослідження феномена рефлексії як значеннєвого центру всієї людської реальності [1].

Обговорюючи проблему подолання повної поглиненості поточним процесом життя й можливості зайняти позицію над ним, В. І. Слободчиков й Є. І. Ісаєв як перший етап перетворення буттєвої свідомості в рефлексивну свідомість розглядають усвідомлення себе, або самосвідомість. Автори вважають формами цього процесу – самопізнання, самооцінку, самоконтроль і самоприйняття [15]. Ці форми у нашій роботі ми розглядаємо та реалізуємо як механізми розвитку духовної самосвідомості.

За О. Г. Спиркіним самосвідомість – не тільки пізнання себе, а й ставлення до себе: своїх якостей і станів, можливостей, фізичних і духовних сил, тобто їх самооцінка. Людина як особистість – самооцінювальна істота, тому самооцінка може виступати механізмом розвитку самосвідомості. Самосвідомість і самопізнання неминуче пов'язані із самоаналізом, що є засобом самоконтролю й розумної організації своєї поведінки, установаження правильних взаємин з іншими людьми. У результаті ідентифікації себе з іншою людиною виникають емоційні зв'язки, емпатія, що забезпечують динаміку особистісного росту й розвитку самосвідомості [16].

Також формування довіри до себе виступає одним із психологічних механізмів реалізації творчого потенціалу особистості, розкриття й прояву індивідуально-особистісних якостей «Я» людини, що сприятиме розвитку її духовної самосвідомості [17].

Г. Балл і Р. Трач вважають, що можна говорити і про такий механізм розвитку самосвідомості, як трансценденція, де дослідження і практика «трансперсонального» охоплюють два напрями: трансперсональні переживання (з відповідними рівнями й станами), що доступні людині, але часто пов'язані з тимчасовими змінами свідомості; трансперсональний розвиток («структур» свідомості), що передбачає триваліші зміни-перетворення свідомості, коли світогляд особи, її «буття» на планеті зазнають переструктурування відносно незворотним чином [6, с. 251].

Людина стає «цілком людиною», коли усвідомлює свою ідентичність. Ідентичність – психічний компонент (й механізм розвитку – авт.) самосвідомості, який формується й існує у світі людини [7, с.3-4]. Проблема ідентичності актуальна з причини відміченої дослідниками кризи ідентичності сучасної людини й пов'язаними з цим психотерапевтичними задачами (Т. М. Буякас, Е. Еріксон ін.) [4; 21; 22].

Далі зосередимося на механізмах розвитку духовної самосвідомості в юнацькому віці. Згідно концепції Е. Еріксона, зміна

тілесних характеристик та функцій організму й активний розвиток образу власного «Я» приводить до кризи юнацького віку, яка пов'язана з «дифузністю» ідентичності, що включає три складові – соматичну, особистісну та соціальну [22, с.503].

Юнацькому періоду притаманні пошуки власної ролі в житті, сенсу свого існування та визначення шляху втілення в життя обраних цінностей, тому криза не обмежується лише пошуками власної індивідуальності, а може бути кризою ідентичності професійної, етнічної, національної чи релігійної. Така криза примушує думати про себе, обирати шляхи, якими хочеться пройти крізь життя, тобто розвивати власну самосвідомість [21]. Польський дослідник З. Кроплевський звертає увагу на те, що молодь за своєю природою схильна до гострого переживання криз з огляду на несформований ще кістяк особистості та спрямованість на руйнацію авторитетів [23]. Порогом на шляху до зрілості стає ідентифікація, що поєднує зачатки потреби в сенсі життя з діями, спрямованими на задоволення потреби в емоційному контакті (емоційно-почуттєвий компонент). Коли у процесі навчання й набуття досвіду в індивіда спостерігається ріст інтелектуальних вимог до себе (пізнавально-когнітивний компонент), а формула ідентифікації вже не може залишатися достатнім критерієм змісту, створюються умови для виникнення нових формул пізнавальних конструктів. З них юнаки створюють більш загальні, реалістичні й динамічні гіпотези власного змісту та сенсу життя, які більше підходять для використання з метою кращого розуміння своєї поведінки і її нових інтерпретацій та реалізації (поведінково-діяльнісний компонент).

На етапі юнацького віку формулювання концепції змісту життя охоплює найчастіше крайній діапазон проблем (юнацький максималізм), оскільки відсутні досвід і необхідний критичний підхід, який би дозволив сформулювати кілька концепцій того самого змісту, піддати їх критичному аналізу і вибрати одну з них, найбільш адекватну до реальних умов та власних здібностей і можливостей їх реалізації. Юнацький вік – це лише початок на шляху виникнення зрілої фази потреби в сенсі життя, що вимагає психологічних умов, необхідних для створення «працюючої» концепції себе, яка виконує функцію інструмента, з допомогою якого доросла людина відповідально контролює (мотиваційно-вольовий компонент) свою біографію. Далеко ще і до одержання соціального статусу дорослої людини. Тому концепцію цієї фази (юнацький вік) деякі психологи називають «космічною» (А. Маслоу, К. Обуховський та ін.), коли наступає: «Хворобливе

відчуття контрасту між ідеалізованим «Над-Я» і збитковим «Я», що змушує пізнавати власну душу, самого себе, працювати над собою» [12, с. 259-260]. Таким чином, самопізнання та саморозвиток виступають механізмами розвитку духовної самосвідомості в юнацькому віці.

Численні дослідження молоді (Б. С. Волков, І. С. Кон, К. Обуховський, В. В. Павловський, Т. М. Титаренко та ін.), вказують на явно виражений страх перед дорослішанням, прийняттям відповідальності за себе [5; 8; 12; 14; 19].

Характеризуючи основні проблеми юнацтва, можемо констатувати, що протягом перших десятиліть ХХІ ст. суть проблем молодшої людини мало змінилася. Однак, ситуація, у якій вона вирішує свої проблеми, зазнала величезних змін. Основною проблемою стає необхідність підтримувати високий рівень споживання, що викликає фрустрацію і підсилює агресивну поведінку. Властива цьому вікові енергія часто витрачається даремно, навіть приносить шкоду. Тому робота з юнаками та молоддю, на нашу думку, має переміститися в усі освітньо-виховні заклади, починаючи з дошкільних дитячих закладів і закінчуючи вищою школою. У своїй роботі ми обґрунтовуємо нагальну необхідність поглиблення розвивальної та виховної функції гуманітарного циклу викладання у вищій і середній школі для формування фізично, психологічно і соціально зрілої особистості.

Згідно концептуальних положень І. Д. Беха, виховання духовно зрілої особистості, для якої поняття добра, справедливості, совісті, обов'язку набули б непохитності, стали б власними ціннісними орієнтирами, є головною метою сучасної освіти. Негативною умовою, що перешкоджає нормативному функціонуванню будь-якого виховного механізму, є внутрішня духовна безпечність, яка стримує безперервний процес духовного самозмінювання особистості з усвідомлення свого Я-образу, призводить до відчуження від власного Я-ідеального, тому його сенсожиттєві орієнтири втрачають притягальну силу. Опозицією духовній безпечності є духовна напруженість як глобальна внутрішня умова особистісного розвитку. Джерелом духовної напруженості особистості є рівень свідомого вольового процесу, який має породити відповідні вольові зусилля, які би сприяли осмисленому бажанню (прагненню) оволодіти вищими морально-духовними доброчинностями і втілити їх у власній життєдіяльності. Таке переоцінювання цінностей надзвичайно психологічно складне ... й вимагає трансформацій у емоційній структурі особистості. Воля при цьому виступає як функція людської пси-

хіки, яка полягає у владі над собою, керуванні своїми діями й свідомому регулюванні своєї поведінки; прагненні досягти мети. При цьому, зусилля педагога спрямовується на перецентрацію мислення вихованця з власного інтересу на спосіб мислення, який орієнтує його на потреби іншої людини. Таке саногенне (оздоровче) мислення нейтралізує прояв почуттів, які не сприяють морально-духовному зростанню особистості й культивує вищі духовні переживання [2].

Отже, в ієрархії механізмів морально-духовного розвитку особистості провідним є механізм самосвідомості, де самосвідомість – вищий рівень розвитку свідомості, який є основою формування розумової активності та самостійності особистості в її судженнях і діях. На наш погляд, механізм самосвідомості творить зміст розгортання інших механізмів цього розвитку, визначає характер виховних впливів, спрямованих на досягнення педагогічних цілей, зокрема інтегративний розвиток духовної самосвідомості через становлення фізичної, психічної і соціальної самосвідомості.

Згідно концепції І. С. Булах, механізмами моральної самосвідомості у контексті моральної саморефлексії є осмислення й переосмислення особистісних змістів «Я»; у контексті моральної саморегуляції – це прийняття і реалізація довільних рішень та особистісних якостей. Завдяки їм результати трансформації моральної самосвідомості особистості підлітка виявляються в моральних новоутвореннях: особистісній гідності, честі, совісті та відповідальності [3, с. 170-174].

Такі ж механізми функціонування моральної самосвідомості ми спостерігаємо і в юнацькому віці, де вони набувають більш узагальнених характеристик на рівні становлення Я-концепції особистості, коли моральна самосвідомість включається в структуру духовної самосвідомості й виявляє себе на рівні світогляду, зокрема, життєвих принципів, ідеалів та переконань.

З позицій особистісно-орієнтованого підходу до виховання та розвитку особистості підкреслюється значущість таких шляхів особистісного зростання людини, які пов'язані із забезпеченням становлення морально-духовних складових самосвідомості, формуванням ціннісно-сміслової сфери та розвитком особистісних цінностей (І. Д. Бех, І. С. Булах) [2; 3]. Будь-яка особистісна цінність створюється вчинками. Саме вчинок завершує «побудову» особистості в юнацькому віці, оскільки, моральні устремління залишають слід у свідомості та самосвідомості, коли втілюються у відповідні дії і стають актами вільного вчинку (В. А. Роменець,

В. О. Татенко, Т. М. Титаренко), забезпечуючи розвиток духовної самосвідомості [18].

Емпіричні дослідження у сфері моральної самосвідомості підтверджують актуальність і значення етичних і моральних категорій в розвитку особистості, організації особистістю власного досвіду та формування світогляду. Так, у роботі С. В. Монахова розглянуто психологічні особливості становлення такої фундаментальної характеристики особистості, як совісливість. Відзначається її значення як компонента самосвідомості, який виконує функції самопізнання, самооцінки і саморегуляції поведінки й діяльності [10, с. 165-169].

За дослідженнями Д. С. Шимановського моральна активність особистості виступає як цілісна духовно-практична діяльність, яка складається з відносно самостійних актів – внутрішніх (цілепокладання, мотивація, аналіз ситуації, вибір засобів, прогнозування наслідків, прийняття рішення) й зовнішніх (у формі предметних дій, висловлювань, рухів), які мають позитивний чи негативний моральний зміст. Одиницею й продуктом моральної діяльності є вчинок – єдність моральних знань, прагнень й реальних дій, у яких об'єктивується ставлення особистості до інших, до себе і світу [21, с.93-94]. З таким підходом найбільше узгоджується розуміння нами реалізації поведінково-діяльницького компонента розвитку духовної самосвідомості особистості в юнацькому віці.

На нашу думку, у людини з високим рівнем розвитку духовної самосвідомості вчинок супроводжується розумінням власної відповідальності за зроблений вибір, у кожній конкретній ситуації, незалежно від зовнішніх умов його реалізації, хоча й з розумінням та свідомим прийняттям наслідків такого вибору (вчинку). Якщо моральну свідомість можна вважати одним із показників соціальної зрілості особистості, то моральна самосвідомість – це показник індивідуальної зрілості людини. Індивідуальна зрілість дозволяє людині оптимально співвідносити індивідуальну, суспільну й загальнолюдську спрямованість власної моральної поведінки в процесі життєдіяльності, особливо в ускладненій (критичній) ситуації вибору, де часто виникає суперечність між такою спрямованістю. Надання переваги певному виду моральної спрямованості (індивідуальній, соціальній чи загальнолюдській) може слугувати критерієм рівня розвитку духовної самосвідомості особистості.

Соціальна, індивідуальна та загальнолюдська цінність самосвідомості людини виявляється через аналіз пізнавальної,



опіної та регулятивної функцій, які реалізуються нею в процесі духовно-моральної діяльності. Здійснюється такий процес через механізми самопізнання, самооцінки, самоуправління та самовдосконалення. Проте знання про себе як духовно-морального суб'єкта не є для людини самоціллю, а слугує вирішенню задач налагодження взаємин з оточуючими людьми через краще їх розуміння та розуміння власних властивостей; розширення можливостей для самоактуалізації та самореалізації власного духовного потенціалу, спрямованого на утвердження загальнолюдських цінностей. Тому критерієм достовірності знань людини про свої духовно-моральні якості є духовно-моральна практика.

Для пізнання своєї духовно-моральної діяльності людина потребує моральної рефлексії (тобто, розвиток моральної рефлексії є механізмом розвитку духовної самосвідомості), через яку вона порівнює, аналізує, узагальнює (пізнавально-когнітивний компонент) різні дії і вчинки (поведінково-діяльнісний компонент) та переживання, які їх супроводжують (емоційно-почуттєвий компонент), створюючи цілісну концепцію «Я» (в процесі реалізації мотиваційно-вольового компонента).

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, за результатами проведеного аналізу ми виділили механізми розвитку духовної самосвідомості. Оскільки духовна самосвідомість – це складне системно-структурне утворення психіки, то механізми її розвитку, на наш погляд, виходять за межі класичних механізмів самосвідомості і включають ширші функціонально-процесуальні психічні утворення. Механізми духовної самосвідомості творять зміст розгортання інших механізмів розвитку, визначають характер навчально-виховних впливів, спрямованих на досягнення соціальних, психологічних та педагогічних цілей, а також процесів саморозвитку. Відповідно, до механізмів розвитку базових компонентів самосвідомості й, відповідно, духовної самосвідомості ми відносимо динамічні переходи процесів самоусвідомлення від егоцентризму до децентрації, від самопізнання до саморозуміння (*основні в динаміці розвитку пізнавально-когнітивного компонента*); *самоусвідомленні* емпатичні вияви від співпереживання до співчуття, від самоприйняття до самоствавлення (*основні для розвитку емоційно-почуттєвого компонента*); від ідентифікації через самоідентифікацію й отримання зворотного зв'язку до самоактуалізації й самореалізації (*визначають динаміку розвитку поведінково-діяльнісного компонента*); рефлексивну спрямованість на самоконтроль, самоуправ-

ління, свідомі вольові зусилля та совість (*основні для розвитку мотиваційно-вольового компонента*).

Механізм трансценденції, при цьому, потенційно задає напрям отримання трансперсональних переживань, створюючи умови для перспективного переходу особистості на суб'єктно-трансцендентний рівень розвитку. Звичайно не всі досягають такого рівня, проте ми вважаємо, що всі мають шанс його досягти, зокрема через відповідну організацію системи освіти й релігійної просвіти.

### Список використаних джерел

1. Акопов Г. В. Проблема сознания в российской психологии: учебное пособие / Г. В. Акопов. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 232 с. – С. 35-199.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності// Наукове видання / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
3. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: монографія / І. С. Булах. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с. – С. 65.
4. Буякас Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов / Т. М. Буякас // Вестник Московского университета. – Сер. 14. – 2000. – № 1. – С. 56-65.
5. Волков Б. С. Психология юности и молодости: Учебное пособие / Б. С. Волков. – М.: Академический прект: Трикта, 2006. – 256 с.
6. Гуманістична психологія: Антологія: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]: В 3-х т. / за ред. Р. Трача, Г. Балла. – К.: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2005. – Т. 2: Психологія і духовність: (Світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології) – 2005. – 279 с.
7. Идентичность: Хрестоматия/[сост. Л.Б. Шнейдер].–М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 272с. – С. 3-4.
8. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с. – С. 332-333.
9. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К.: «КММ», 2006. – 240 с.
10. Монахов С. В. Совестливость как показатель личностного развития на рубеже перехода из подросткового в юношеский возраст / С. В. Монахов // Мир психологии. – 2002. – № 2. – С. 165-169.

11. Москалець В. П. Психологічні основи виховання духовності в українській національній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. П. Москалець. – К., 1996. – 49 с.
12. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека / К. Обуховский: [пер. с польск. С. Карпенюк]. – СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 296 с. – С. 80.
13. Колісник Олексій. Духовний саморозвиток особистості / Олексій Колісник // Соціальна психологія №1, (15); Український центр політичного менеджменту / Гол. ред. Юрій Шайгородський. – 2006. – С. 62-77.
14. Павловский В. В. Ювентология: проект интегративной науки о молодежи / В. В. Павловский. – М.: Академический проект, 2001. – 304 с.
15. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пос. для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с. – С. 177-180.
16. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с. – С. 143.
17. Ставицька С. О. Довіра до себе як психологічний механізм реалізації творчої особистості / С. О. Ставицька // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: Серія № 12: Психологія: зб. наук. праць / відп. ред. Л. В. Долинська. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч.1. – 400с. – С. 193-204.
18. Татенко В. О. Володимир Андрійович Роменець (1926-1998): життя як вчинок і подія / В. О. Татенко, Т. М. Титаренко // Історія психології ХХ століття: навч. посіб. / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
19. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
20. Чамата П. Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей / П. Р. Чамата. – К.: Знання, 1965. – 48 с. – С.45-46.
21. Шимановский Д. С. Самосознание в структуре нравственной деятельности личности / Д. С. Шимановский // Вопросы философии. – 1984. – № 3. – С. 93-101.
22. Эриксон Э. Идентичность. Теоретическая интерлюдия // Психология самосознания / Э. Эриксон. – Самара: И. Дом «Бахрах – М», 2000. – С. 503.
23. Kroplewski Z. Czlowiek w kryzysie tozsamosci. W. drodze, 3/1993. – S. 42-50.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Akopov G. V. Problema soznaniya v rossijskoj psihologii: uchebnoe posobie / G. V. Akopov. – M.: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODJeK», 2004. – 232 s. – S. 35-199.
2. Beh I. D. Vihovannja osobistosti: Shodzhennja do duhovnosti // Naukove vidannja / I. D. Beh. – K.: Libid', 2006. – 272 s.
3. Bulah I. S. Psihologija osobistisnogo zrostantnja pidlitka: monografija / I. S. Bulah. – K.: NPU imeni M. P. Dragomanova, 2003. – 340 s. – S. 65.
4. Bujakas T. M. O problemah stanovlenija chuvstva samoidentichnosti u studentov-psihologov / T. M. Bujakas // Vestnik Moskovskogo universiteta. – Ser. 14. – 2000. – № 1. – S. 56-65.
5. Volkov B. S. Psihologija junosti i molodosti: Uchebnoe posobie / B. S. Volkov. – M.: Akademicheskij prekt: Triksa, 2006. – 256 s.
6. Gumanistichna psihologija: Antologija: navch. posib. [dlja stud. vishh. navch. zakl.]: V 3-h t. / za red. R. Tracha, G. Balla. – K.: Univ. vid-vo PUL'SARI, 2005. – T. 2: Psihologija i duhovnist': (Svitogljadni aspekti gumanistichno zorientovanih naprjamiv u suchasnij zahidnij psihologii) – 2005. – 279 s.
7. Identichnost': Hrestomatija / [sost. L. B. Shnejder]. – M.: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODJeK», 2003. – 272 s. – S. 3; S. 20-25.
8. Kon I. S. V poiskah sebja. Lichnost' i ee samosoznanie / I. S. Kon. – M.: Politizdat, 1984. – 335 s. – S. 332-333.
9. Maksimenko S. D. Genezis sushhestvovaniya lichnosti / S. D. Maksimenko. – K.: «KMM», 2006. – 240 s.
10. Monakhov S. V. Sovestlyvost' kak pokazatel' lychnostnoho razvytyya na rubezhe perekhoda yz podrostkoooho v yunosheskyy vozrast / S. V. Monakhov // Myr psykhologyy. – 2002. – № 2. – S. 165-169.
11. Moskalec' V. P. Psihologichni osnovi vihovannja duhovnosti v ukraïns'kij nacional'nij shkoli: avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja dokt. psihol. nauk: spec. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / V. P. Moskalec'. – K., 1996. – 49 s.
12. Obuhovskij K. Galaktika potrebnostej. Psihologija vlechenij cheloveka / K. Obuhovskij: [per. s pol'sk. S. Karpenjuk]. – SPb.: Izdatel'stvo «Rech'», 2003. – 296 s. – S. 80.

13. Kolisnik Oleksij. Duhovnij samorozvitok osobistosti/ Oleksij Kolisnik // Social'na psihologija №1, (15) /Ukrains'kij centr politichnogo menezhmentu. Gol. red. Jurij Shajgorods'kij. – 2006. – S. 62-77.
14. Pavlovs'kij V. V. Juventologija: proekt integrativnoj nauki o molodezhi / V. V. Pavlovs'kij. – M.: Akademicheskij proekt, 2001. – 304 s.
15. Slobodchikov V. I. Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologija cheloveka: Vvedenie v psihologiju sub#ektivnosti: ucheb. posobie dlja vuzov / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. – M.: Shkola-Press, 1995. – 384 s. – S. 177-180.
16. Spirkin A. G. Soznanie i samosoznanie / A. G. Spirkin. – M.: Politizdat, 1972. – 303 s. – S. 143.
17. Stavic'ka S. O. Dovira do sebe jak psihologichnij mehanizm realizacii tvorchoi osobistosti / S. O. Stavic'ka // Naukovij chasopis NPU imeni M. P. Dragomanova: Serija № 12: Psihologija: zb. naukovih prac' / vidp. red. L. V. Dolins'ka. – K. : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2005. – № 6 ( 30). – Ch.1. – 400 s. – S. 193-204.
18. Tatenko V. O. Volodimir Andrijovich Romenec' (1926-1998): zhittja jak vchinok i podija / V. O. Tatenko, T. M. Titarenko // Istorija psihologii HH stolittja: navch. posibnik / V. A. Romenec', I. P. Manoha. – K.: Libid', 1998. – 992 s.
19. Titarenko T. M. Zhittevij svit osobistosti: u mezhah i za mezhami budennosti / T. M. Titarenko. – K.: Libid', 2003. – 376 s.
20. Chamata P. R. Samosvidomist' ta ii rozvitok u ditej / P. R. Chamata. – K.: Znannja, 1965. – 48 s. – S.45-46.
21. Shymanovskyy D. S. Samosoznanye v strukture npravstvennoj deyatel'nosti lychnosti / D. S. Shymanovskyy // Voprosy fylosofyy.- 1984. – # 3. – S. 93-101. Jerikson Je. G. Identichnost': junost' i krizis / Je. G. Jerikson; [per. s angl.], [obshh. red. i predisl. A. V. Tolstyh]. – M.: Izdatel'skaja gruppya «Progress», 1996. – 344 s.
22. Jerikson Je. Identichnost'. Teoreticheskaja interljudija // Psihologija samosoznaniya / Je. Jerikson. – Samara: I. Dom «Bahrah – M», 2000. – S. 503.
23. Kroplewski Z. Czlowiek w kryzysie tozsamosci. W drodze, 3/1993. – S. 42-50.

**S.O. Stavytska. Theoretical analysis of the young personality's spiritual self-consciousness development mechanisms. According to the re-**

sults of the theoretical analysis, we identified development mechanisms of spiritual self-consciousness. Since the spiritual self-consciousness has been a complex systematic and structural formation of the psyche, the mechanisms of its development, in our opinion, are beyond the scope of classical self-consciousness mechanisms and include broader functional procession of psychical formations. Mechanisms of spiritual self-consciousness create content deployment of other mechanisms; determine the character of teaching and educational influences that are designed to achieve social, psychological and educational purposes and processes of self-development. Mechanisms of the basic components of youth's spiritual self-consciousness include dynamic conversion process of self-awareness from self-centeredness to decent ration from self-knowledge to self-understanding (basic dynamics of cognitive component), self-conscious expressions of empathic from empathy to compassion, from self-acceptance to self-treatment (basic for the development of emotional and sensory components), from identification through self-identification and obtaining feedback to self-actualization and self-realization (determining the dynamics of behavioral activity component) reflexive orientation to self-control, self-management, conscious volitional efforts and conscience (basic for the development of the motivational and volitional component). Transcendence mechanism potentially sets the direction of obtaining the transpersonal experiences, setting the stage for the perspective transition of the individual to the subject-transcendent development level. Of course, not everything reaches that level, but we believe that everyone has the chance to reach it, including through appropriate organization of the formal education system and religious education.

**Key words:** self-consciousness, development mechanisms of spiritual self-consciousness, young age, self-understanding, self-attitude, self-identification, self-realization, self-control, self-management, conscience, transcendence.

*Отримано: 15.01.2014 р.*

## **Особливості становлення міжособистісної взаємодії дітей дошкільного віку**

**Л.М.Тарасюк.** *Особливості становлення міжособистісної взаємодії дітей дошкільного віку.* У статті розглянуто теоретико-методологічні засади формування міжособистісної взаємодії у дітей віком від 3 до 7 років. Досліджено розвиток поглядів вітчизняної психології на детермінанти групової поведінки дітей дошкільного віку. Розглянуто підходи вітчизняних та іноземних науковців до пояснення етапів розвитку особистості молодшого дошкільника та, зокрема, його соціалізації в колективі однолітків. Досліджено характеристики етапів розвитку міжособистісної взаємодії дітей дошкільного віку. Охарактеризовано ігровий процес як середовище формування розвитку навичок міжособистісної взаємодії. Визначено основні детермінанти становлення особистості дошкільника.

**Ключові слова:** вікова психологія, психологія дошкільного віку, пізнавальна діяльність, особистість, соціалізація, спілкування, міжособистісна взаємодія, розвиток дитини.

**Л.М.Тарасюк.** *Особенности становления межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста.* В статье рассмотрены теоретико-методологические основы формирования межличностного взаимодействия у детей от 3 до 7 лет. Исследовано развитие взглядов отечественной психологии на детерминанты группового поведения детей дошкольного возраста. Рассмотрены подходы отечественных и зарубежных учёных к объяснению этапов развития личности младшего дошкольника и, в частности, особенностей его социализации в коллективе сверстников. Исследованы характеристики этапов развития межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста. Охарактеризован игровой процесс как среда формирования развития навыков межличностного взаимодействия. Определены основные детерминанты становления личности дошкольника.

**Ключевые слова:** возрастная психология, психология дошкольного возраста, познавательная деятельность, личность, социализация, общение, межличностное взаимодействие, развитие ребёнка.

**Постановка проблеми.** Відносини з іншими людьми зароджуються і найбільш інтенсивно розвиваються в дитячому віці. Досвід цих перших відносин є фундаментом для подальшого розвитку особистості дитини, оскільки визначає особливості її ставлення до себе, оточуючих та навколишнього середовища.



Спілкування з однолітками – необхідна умова психічного розвитку дитини. Потреба в спілкуванні рано стає її основною соціальною потребою. Спілкування з однолітками відіграє найважливішу роль в житті дошкільника. Воно є умовою формування громадських якостей особистості дитини, проявом і початком розвитку колективних взаємин дітей. Міжособистісні відносини виникають і найбільш інтенсивно розвиваються в дитячому віці, оскільки з самого народження дитина живе серед людей і неминуче вступає з ними в контакт. Цим визначається необхідність фахового спостереження за нормальним перебігом процесу соціалізації дітей дошкільного віку.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Питання онтогенезу спілкування та впливу міжособистісних взаємин на емоційний та психічний розвиток дитини, на формування її особистості в цілому користуються активним інтересом дослідників. У вітчизняній та російській психологічних школах увагу на їх дослідженні зосереджували такі науковці: Л. Виготський, Я. Коломінський, Г. Костюк, М. Лісіна, С. Максименко, В. Мухіна, Р. Павелків, Т. Піроженко, А. Рояк та багато інших.

Зокрема, особливості міжособистісних взаємин дітей з дорослими та однолітками в різних видах діяльності розглядали М. Єлагіна, О. Смірнова ( в пізнавальній діяльності), Т. Антонова, Н. Короткова, Н. Пантіна (в ігровій діяльності), О. Кононко, Т. Піроженко, Р. Терещук (в спільній самостійній діяльності); особливості самоідентифікації дітей дошкільного віку в системі взаємин з однолітками та дорослими вивчали М. Боришевський, О. Венгер, Д. Ельконін, А. Рузьська, Г. Счастлива та багато інших.

Відаючи належне внеску попередників, відзначимо, що у зв'язку з переходом до інформаційно-технологічного суспільства, міжособистісна взаємодія дітей дошкільного віку набуває певних особливостей, що й зумовлює потребу в пошуку шляхів для подолання перешкод їх соціалізації.

**Мета** написання статті полягає у визначенні особливостей та основних характеристик процесу становлення міжособистісної взаємодії серед дітей дошкільного віку.

**Вклад основного матеріалу дослідження.** У радянській школі психології в 60-70-х роках ХХ ст. проблема міжособистісних відносин дошкільнят розглядалася, в основному, в межах соціально-психологічних досліджень, де основним предметом були структура і вікові зміни дитячого колективу [1, 2]. Основним об'єктом цих досліджень була група дітей, але не особистість окремої дитини. Міжособистісні відносини розглядалися

як виборчі уподобання одних дітей перед іншими і оцінювалося в основному лише кількісно (за числом виборів, за їх стійкістю, тощо). Міжособистісні відносини зводилися до оцінних: одноліток виступав як предмет емоційної, усвідомленої або ділової оцінки [2]. Суб'єктивний образ іншої людини, уявлення дитини про ровесника, якісні, психологічні особливості інших людей залишалися за межами даних досліджень.

Цю прогалину частково було заповнено в працях [4, 3], в яких з'ясувалися вікові особливості сприйняття дошкільнятами людей, розуміння емоційного стану людини, впливу соціальних категорій і еталонів на сприйняття інших і т.п. Головним предметом цих досліджень були сприйняття, розуміння і пізнання дитиною людей. Ставлення до оточуючих набувало виразної когнітивістської орієнтації: інша людина розглядалася як предмет пізнання. Характерно, що ці дослідження проводилися в лабораторних умовах поза реальним контекстом спілкування і взаємодії дітей дошкільного віку.

Також необхідно відзначити, що попри відсутність чіткого та однозначного визначення поняття міжособистісних відносин, на що вказувала ще Л. Божович, визнаючи, однак, важливість його використання при вивченні особистості дитини, вітчизняна психологія активно оперувала цим поняттям у досить різноманітних контекстах. Так, Л. Виготський висунув ідею інтеріоризації відносин як обов'язкового елементу розвитку особистості дитини. С. Рубінштейн розцінював ставлення однієї людини до іншої як таке, котре у дитини генетично передедує ставленню до себе. Для В. М'ясищева це була система індивідуальних вибіркових зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності, а для А. Петровського – багаторівнева система міжособистісних взаємин. Широко використовується це поняття і в дослідженнях фахівців з дитячої психології (О. Запорожцем і Я. Неверович; Я. Коломінським, І. Дубровіною, В. Котирло, Т. Репіною та іншими), в роботах яких воно набуває двоякого змісту: як зв'язок, залежність, отже – як взаємовідношення, спілкування; як думка, оцінка і, нарешті – як соціальне налаштування, ціннісна орієнтація.

Дослідники (М. Дяченко, Л. Кандибович, Я. Коломінський) пропонують таку структуру міжособистісної взаємодії: 1) певні спонукання (інтерес, розуміння потреби у взаємодії, співробітництві, спілкуванні тощо); 2) певна поведінка (мова, дії, жести, міміка і т.п.); 3) емоції і почуття (задоволення від спілкування, симпатія чи антипатія, взаємна атракція або негативні стани та

ін.); 4) пізнання (сприймання іншого, мислення, уява, уявлення); 5) саморегуляція, воля (витримка при відсутності взаєморозуміння, володіння собою у випадку конфлікту, надання допомоги іншим у важкій ситуації тощо) [5].

Значну кількість експериментальних досліджень було присвячено реальним, практичним контактам дітей і їх впливові на становлення відносин. Серед цих досліджень можна виділити два основні теоретичні підходи:

- концепцію діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин (А.В. Петровський);
- концепцію генезису спілкування, в якій взаємини дітей розглядалися як продукт діяльності (М.І. Лісіна).

У теорії діяльнісного опосередкування головним предметом розгляду є група, колектив. Група досягає своєї мети через конкретний предмет діяльності і, тим самим змінює себе, свою структуру і систему міжособистісних відносин. Характер і напрямок цих змін залежить від змісту діяльності і цінностей, прийнятих групою, яка, таким чином, нерозривно пов'язана з особистістю: в особистості проявляється групове, в груповому – особистісне.

Стосовно дитячої групи, то Т. Репіна виділяє наступні структурні одиниці:

- поведінкову. До неї відносяться спілкування, взаємодія в спільній діяльності і поведінка члена групи, адресовані іншому;
- емоційну (міжособистісні відносини). До неї відносяться ділові відносини (у ході спільної діяльності), оціночні (взаємне оцінювання дітей) і власне особистісні відносини. Т. Репіна передбачає, що у дошкільнят проявляється феномен взаємозв'язку і взаємопроникнення різного виду відносин;
- когнітивна (гностична). До неї відносяться сприйняття і розуміння дітьми один одного (соціальна перцепція), результатом яких є взаємні оцінки і самооцінки (хоча тут присутнє й емоційне забарвлення, яке виражається у вигляді упередженості сприйняття однолітка дошкільником через ціннісні орієнтації групи і специфіку особистості сприймає) [7].

Процес розвитку особистості дошкільника, описаний В. Мухіною через механізми ідентифікації – відокремлення, дозволяє визначити роль взаємин з однолітками в цьому розвитку. З одного боку, в старшому дошкільному віці в групі дітей вперше складається громадська думка і виникає явище конформності: діти починають прислухатися до думки однолітка і підкорюватися

думці більшості. З другого боку, порівнюючи себе з однолітками, дитина починає виділяти себе, свою позицію, відрізняючи її від позиції інших.

В багатьох дослідженнях відзначається, що до старшого дошкільного віку складаються стійкі способи ставлення дітей один до одного. Так, Є. Суботинський вважає, що взаємини дошкільнят з однолітками характеризуються, з одного боку, імпульсивністю і безпосередністю, а з другого боку, інертністю і стереотипністю [6].

У методичних рекомендаціях, складених Т. Сенько, було розроблено метод спостереження за міжособистісною взаємодією дітей, в основу якої було покладено парні характеристики ставлення людини до людини: домінування-підпорядкування; позитивність-негативність. Характеристики домінування-підпорядкування фігурують в двох вимірах: сильне домінування – сильне підпорядкування; слабе домінування – слабе підпорядкування. Різні поєднання цих характеристик проявляються у вербальному плані і в плані дій. Поєднуючи ці характеристики, Т. Сенько виділяє 16 форм взаємодії з оточуючими, які виявляються в різних видах активності: керує, допомагає, підпорядковується, довіряється, спрямовує, хвалить, погоджується, надихається, змушує, нападає, поступається, терпить, наказує, лає, слухається, переживає. Комбінація цих параметрів розширює уявлення про взаємодію, однак характеристика домінування – підпорядкування не обіймає всього обсягу можливих відносин. Аналізуючи класифікації відносин, запропоновані К. Хорні («до людей», «від людей», «проти людей»), П.М. Ершовим («прилаштування зверху», «прилаштування знизу», «прилаштування нарівні»), можна виділити підставу, що стоїть за ними, та дозволяє сконструювати цілісний простір орієнтації взаємин.

Спостереження за поведінкою дошкільнят дозволяє визначити, які мотиви для них найбільш характерні. Одні діти постійно змагаються з однолітками, намагаючись бути першими – у них переважає егоїстична мотивація. Інші намагаються всім допомогти, для них головне – інтереси групи, загальна гра. Це дитина з альтруїстичною мотивацією. Для третіх важливим є кожне зауваження, кожна вимога дорослого, який виступає в ролі вчителя – у них сильним виявляється мотив досягнення успіху.

Все вищенаведене стало теоретико-методологічною основою проведеної в даному дослідженні характеристики етапів розвитку міжособистісної взаємодії дітей дошкільного віку.

Серед усіх досягнень психічного розвитку дитини в дошкільному віці в якості головного, зазвичай, виділяють довільність,

тобто здатність управляти своїми діями, контролювати їх. Цей переломний момент можна розглядати як тимчасовий кордон між трьома етапами в розвитку спілкування дітей. Ці етапи за аналогією зі сферою спілкування із дорослими є формами спілкування дошкільнят з однолітками.

Перша форма – емоційно-практичне спілкування з однолітками (2-4 роки життя). Потреба в спілкуванні з однолітками формується в ранньому віці. На 2-му році у дошкільнят спостерігається інтерес до інших дітей, підвищена увага до їх діяльності, а до кінця 2-го року з'являється прагнення привернути увагу однолітка до себе, продемонструвати свої досягнення і викликати його відповідну реакцію. У півтора-дворічному в репертуарі дітей з'являються особливі ігрові дії, в яких виражається ставлення до ровесника як до рівного партнера, з яким можна гратися, змагатися, пустувати [12].

Особливе місце в такій взаємодії займає наслідування. Діти ніби «заражають» один одного загальними рухами, загальним настроєм і через це відчують єдність. Наслідуючи однолітка, дитина привертає до себе його увагу і завойовує прихильність. У таких наслідувальних діях малюки не обмежуються ніякими нормами; вони приймають химерні пози, перекидаються, кривляються, верещать, регочуть, стрибають від захвату. Причому всі ці наслідувальні дії супроводжуються надзвичайно яскравими емоціями.

Мабуть, така взаємодія дає дитині відчуття своєї подібності з іншою, рівною їй істотою, яка викликає бурхливу радість. Емоційно-практична взаємодія, що протікає у вільній, нічим не регламентованій формі, створює оптимальні умови для усвідомлення і пізнання самого себе. Відзеркалюючись в інших, малюки краще виділяють самих себе, отримують наочне підтвердження своєї активності і унікальності. Отримуючи від однолітка відповідну реакцію і підтримку, дитина реалізовує свою самобутність, що стимулює її ініціативність в подальшому.

У молодшому дошкільному віці зміст потреби в спілкуванні зберігається в тому вигляді, в якому вона сформувалася до кінця раннього віку: дитина чекає від однолітка співучасті в своїх забавах і жадає самовираження. Їй необхідно і достатньо, щоб одноліток приєднався до її витівок і, діючи з ним разом або поперемінно, підтримував і посилював загальні веселощі.

Кожен учасник такого емоційно-практичного спілкування стурбований перш за все тим, щоб привернути увагу до себе й отримати емоційний відгук партнера. В одноліткові діти сприймають лише ставлення до себе, а його самого (його дії, бажан-

ня, настрій), як правило, не помічають. Інша дитина є для них своєрідним дзеркалом, в якому вони бачать тільки себе [12].

Емоційно-практичне спілкування є вкрай ситуативним як за своїм змістом, так і за засобами. Воно цілком залежить від конкретних обставин, в яких відбувається взаємодія, і від практичних дій партнера. Характерним є те, що введення в ситуацію привабливого предмета може зруйнувати взаємодію дітей; вони переключають увагу з однолітка на предмет або ж б'ються через нього. На даному етапі спілкування дітей ще не пов'язане з їх предметними діями і відділене від них. Основними засобами спілкування є експресивно-виразні рухи. Після трьох років спілкування все більше опосередковується мовленням, однак мова поки вкрай ситуативна і може бути засобом спілкування тільки при наявності зорового контакту і виразних рухів.

Ситуативно-ділова форма спілкування однолітків формується приблизно з 4-х років і до 6-тирічного віку. Після чотирьох років у дітей (особливо у тих, хто відвідує дитячий садок) однолітки за своєю привабливістю починають випереджати дорослих і займають все більше місця в житті. Нагадаємо, що цей вік є періодом розквіту рольової гри. Сюжетно-рольова гра стає колективною – діти воліють грати разом, а не поодиноці [8].

Характер соціальної активності й ініціативності дошкільнят в сюжетно-рольових іграх обговорювався в роботах Т. Репіної, А. Рояк, В. Мухіної та інших. Дослідження цих авторів показують, що становище дітей в рольовій грі не є однаковим – одні виступають в ролі ведучих, інші – в ролі ведених. Перевага дітей і їх популярність в групі залежать від здібності вигадувати та організувати спільну гру [9, 10, 11].

Дошкільнята виразно поділяють рольові і реальні відносини, причому реальні відносини спрямовані на загальну для них справу – гру. Отож, головним змістом спілкування дітей в середньому дошкільньому віці стає ділова співпраця.

Поряд з потребою в співпраці виразно виділяється потреба у визнанні та повазі однолітків. Дитина прагне залучити увагу інших, чуйно ловить їх погляди та мімічні ознаки ставлення до себе, демонструє образу у відповідь на неувагу або неприязнь партнерів. «Невидимість» однолітка перетворюється в пильний інтерес до всього, що той робить. Діти уважно і ревниво спостерігають за діями один одного, постійно оцінюють і часто критикують партнерів, гостро реагують на оцінку дорослого, дану іншій дитині. У чотири-п'ятирічному віці вони часто запитують у дорослих про успіхи їх товаришів, демонструють свої переваги,

намагаються приховати від інших дітей свої невдачі. У цей період деякі діти засмучуються, бачачи заохочення однолітків, і радіють при його невдачах [8].

Все це дозволяє говорити про якісну перебудову ставлення до однолітків в середньому дошкільному віці. Суть цієї перебудови полягає в тому, що дошкільник починає ставитися до себе через іншу дитину. Однолітків стає предметом постійного порівняння з собою. Це порівняння спрямовано не на виявлення спільних рис (як у трирічних), а на протиставлення себе іншому. Тільки через порівняння своїх конкретних чеснот (навичок, умінь) дитина може оцінити і затвердити себе як володаря певних якостей, які важливі не самі по собі, а тільки в порівнянні з іншими і в очах іншого. Дитина починає дивитися на себе «очима однолітків». Отже, в ситуативно-діловому спілкуванні з'являється конкурентне, змагальне начало.

Наприкінці дошкільного віку у багатьох (але не у всіх) дітей складається нова форма спілкування, яка була названа позаситуативно-діловою. До 6-7 років значно зростає кількість позаситуативних контактів. Близько половини мовних звернень до однолітків набуває позаситуативного характеру. Діти розповідають один одному про те, де вони були і що бачили, діляться своїми планами або вподобаннями, дають оцінки якостям і вчинкам інших. У цьому віці знову стає можливим «чисте спілкування», не опосередковане предметами і діями з ними. Діти можуть тривалий час розмовляти, не здійснюючи при цьому ніяких практичних дій [8].

Все більше контактів здійснюється на рівні реальних відносин, і все менше – на рівні рольових.

До шести років значно зростає здатність дошкільнят до співпереживання однолітків, прагнення допомогти іншій дитині або поділитися з нею. Характерно, що всі ці дії, спрямовані на підтримку однолітків, як правило, супроводжуються позитивними емоціями – посмішкою, поглядом в очі, жестами, вираженням симпатії і близькості. Часто всупереч правилам гри діти намагаються допомогти своїм партнерам, виправдати їх дії перед дорослими, захистити їх від покарання. Все це може свідчити про те, що поведінка, спрямована на однолітків, збуджується не лише прагненням дотриматися моральної норми, але, перш за все, безпосереднім ставленням до іншого.

Безкорисливе бажання допомогти однолітків, щось подарувати або поступитися йому, безоціночна емоційна залученість в його дії можуть свідчити про те, що у старшому дошкільному віці формується особливе ставлення до іншої дитини, яке можна



назвати особистісним. Суть цієї взаємодії полягає в тому, що од-ноліток стає не тільки партнером по спільній діяльності, якому віддається перевага, не тільки предметом порівняння з собою і засобом самоствердження, але й самоцінною цілісною особистістю. Порівняння себе з однолітком і протиставлення йому перетворюються у внутрішню спільність, яка робить можливими більш глибокі міжособистісні відносини [8, 12].

Низка авторів наголошує, що вирішальним фактором розвитку продуктивних взаємин дитини з однолітками є її успішність у спільній діяльності: ігровій або трудовій (Я. Коломінський, В. Мухіна, Т. Репіна, А. Рояк, Т. Сенько та ін.).

Так у своїх роботах американський психолог Т.Шибутані, розвиваючи цю думку, зазначає, що діти, яких батьки утримують від ігор з однолітками, часто в житті відчувають труднощі під час міжособистісної взаємодії. Він писав, що тільки «... група рівних привчає дитину до взаємних вчинків і суворо виправляє помилки». Т.Шибутані висловлював припущення про те, що відсутність такого досвіду спілкування дитини з однолітками, при-тупляє здатність розуміти інших людей [14].

Гра дошкільнят є багатоплановим, багатопластовим утво-ренням, яке породжує різні типи дитячих відносин: сюжетні (або рольові),реальні (або ділові) і міжособистісні відносини. У дошкільньому віці провідною діяльністю є сюжетно-рольова гра, а спілкування стає її частиною й умовою. З точки зору Д. Елько-ніна, гра є соціальною за своїм змістом, за своєю природою, за своїм походженням, тобто виникає з умов життя дитини в суспільстві » [6].

Гру також можна розглядати як своєрідну форму спілку-вання дорослого з дітьми, в якій дорослий одночасно є і органі-затором, і учасником гри. У кожній, навіть найпростішій грі, обов'язково є правила, які організують і регулюють дії дитини. Вони певним чином обмежують спонтанну, імпульсивну актив-ність малюка, ситуативність його поведінки.

Участь в іграх дітей дорослого в тій чи іншій ролі робить їх соціально багатшими як за змістом, так за різноманітністю тих соціальних дій, які виконують діти, наслідуючи дорослого. Крім того, останній привертає увагу дітей до тих позитивних емоцій-них взаємин (ігрових і реальних), які виявив хтось з дітей під час гри, схвалює найменші прояви гуманних почуттів. Тісно пов'язана з грою трудова діяльність дошкільника. Тут, як і в грі, вихователь є зразком для наслідування: показує не тільки при-йоми роботи, але і приклад взаємодії з іншими.

**Висновки.** Бажання і вміння співпрацювати, потреба в спілкуванні, соціальний статус дитини в групі – це важливі моменти, які вимагають спеціальної уваги як батьків, так і педагогів. Якісна своєрідність міжособистісної взаємодії дітей дошкільного віку полягає в нерозривному зв'язку ставлення людини до оточуючих і до самої себе.

Дошкільне дитинство є періодом первісного становлення особистості, періодом розвитку особистісних механізмів і утворень. Особистість дитини починає формуватися саме в цей цікавий і складний період. Основну роль в психічному розвитку, становленні особистості відіграє взаємодія дитини з середовищем і, в першу чергу, з соціальним оточенням, засвоєння нею досвіду дорослих в ігровій та навчальній діяльності.

**Перспективи подальших досліджень** вбачаємо в аналізі практики формування міжособистісної взаємодії серед вихованців старших груп дошкільних навчальних закладів.

#### **Список використаних джерел**

1. Бодалев А.А. Познание человека человеком : возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты / А.А. Бодалев, Н. В. Васина. – СПб. : Речь, 2005. – 323 с.
2. Бодалев А.А. Психология общения : избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 319 с.
3. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник / В. С. Мухина. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2000. – 456 с.
4. Коломинский Я.Л. Психология личностных взаимоотношений в детском коллективе. Очерк социальной психологии / Я.Л. Коломинский. – Минск : Нар. Асвета, 1969. – 240 с.
5. Мороз О.І. Формування міжособистісних взаємин дітей на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку (в умовах навчально-виховного комплексу «школа-дитячий садок»): автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О.І. Мороз. – К., 2011. – 20 с.
6. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – Москва : Просвещение, 1965. – 387 с.
7. Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации детей : монография / Т. А. Репина ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 286 с.

8. Репина Т.А. Социально-педагогическая характеристика группы детского сада / Т.А. Репина. – Москва : Просвещение, 1988. – 207 с.
9. Рояк А.А. Эмоциональное благополучие ребенка в группе детского сада // Дошкольное воспитание. – 1977. – №2. – С.54-56.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва ; Санкт-Петербург ; Нижний Новгород : Питер, 2009. – 712 с.
11. Смирнова Е.О. Общение, деятельность и межличностные отношения в концепции М.И. Лисиной // Вопросы психологии. – 2009. – №2. – С.116-124.
12. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками / Е.О. Смирнова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 185 с.
13. Субботский Е. В. Психология отношений партнёрства у дошкольников. – М.: Педагогика, 1976. – 56 с.
14. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани ; Пер. с англ. В. Б. Ольшанского. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 539 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bodalev A.A. Poznanie cheloveka chelovekom : vozrastnoj, gendernyj, jetnicheskij i professional'nyj aspekty / A. A. Bodalev, N. V. Vasina. – SPb. : Rech', 2005. – 323 s.
2. Bodalev A.A. Psihologija obshhenija : izbrannye psihologicheskie trudy / A.A. Bodalev. – 3-e izd., pererab. i dop. – M. : Mosk. psihol.-soc. in-t ; Voronezh : MODJeK, 2002. – 319 s.
3. Vozrastnaja psihologija: fenomenologija razvitija, detstvo, otrochestvo : uchebnyk / V. S. Muhina. – 5-e izd., ster. – M. : Akademija, 2000. – 456 s.
4. Kolominskij Ja.L. Psihologija lichnostnyh vzaimootnoshenij v detskom kollektive. Oчерk social'noj psihologii / Ja.L. Kolominskij. – Minsk : Nar. Asveta, 1969. – 240 s.
5. Moroz O.I. Formuvannja mizhosobistisnih vzaemin ditej na etapi perehodu vid starshogo doshkil'nogo do molodshogo shkil'nogo viku (v umovah navchal'no-vihovnogo kompleksu «shkola-ditjachij sadok») : avtoreferat dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / O.I. Moroz. – K., 2011. – 20 s.
6. Psihologija lichnosti i dejatel'nosti doshkol'nika / Pod red. A. V. Zaporozhca, D. B. Jel'konina. – Moskva : Prosveshhenie, 1965. – 387 s.

7. Repina T.A. Problema polorolevoj socializacii detej : monografija / T. A. Repina ; Ros. akad. obrazovanija, Mosk. psihol.-soc. in-t. – M. : Izd-vo Mosk. psihol.-soc. in-ta ; Voronezh : MODJeK, 2004. – 286 s.
8. Repina T.A. Social'no-pedagogicheskaja karakteristika grupy detskogo sada / T.A. Repina. – Moskva : Prosveshhenie, 1988. – 207 s.
9. Rojak A.A. Jemocional'noe blagopoluchie rebenka v gruppe detskogo sada // Doshkol'noe vospitanie. – 1977. – №2. – S.54-56.
10. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii / S.L. Rubinshtejn. – Moskva ; Sankt-Peterburg ; Nizhnij Novgorod : Piter, 2009. – 712 s.
11. Smirnova E.O. Obshhenie, dejatel'nost' i mezhlichnostnye otnoshenija v koncepcii M.I. Lisinoj // Voprosy psihologii. – 2009. – №2. – S.116-124.
12. Smirnova E.O. Osobennosti obshhenija s doshkol'nikami / E.O. Smirnova. – Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2000. – 185 s.
13. Subbotskij E. V. Psihologija otnoshenij partnорstva u doshkol'nikov. – M.: Pedagogika, 1976. – 56 s.
14. Shibutani T. Social'naja psihologija / T. Shibutani ; Per. s angl. V. B. Ol'shanskogo. – Rostov n/D : Feniks, 2002. – 539 s.

**L.M. Tarasiuk. Features of preschool children's interpersonal interaction formation.** The article envisages the theoretical and methodological basis for the formation of interpersonal interaction in children aged from 3 to 7 years. The need of professional observation of the normal course of the socialization process of children of preschool age is proved. There has been investigated the development of national psychologists' views at the determinants of group behavior of preschool children, in particular, it was found that the main object of study in 60-70 years was a group of children, but not the identity of the individual child. The structure of the concept of «interpersonal interaction» in the works of national scholars was considered to form: motivation, behavior, emotions and feelings, cognition, self-regulation. The approaches of domestic and foreign scholars were considered to explain the stages of personal development and younger preschoolers, including its socialization in a group of peers. The characteristics of stages of preschool children's interpersonal interaction were examined through the forms of communication with peers: the emotional and practical, situation-business, nonsituation-business. It was found that the decisive factor in the development of the productive relationship of the child with peers is his success in joint activity: a game or a labor. The author describes the game as the environment of interpersonal interaction skills

formation. Game can also be viewed as a form of communication with senior children, in which adults are both organizers and participants of the game. Results of the study allowed to identify the main determinants of preschool children's personality.

**Key words:** age psychology, psychology of preschool age, cognitive activity, identity, socialization, communication, interpersonal interaction, child development.

*Отримано: 18.01.2014 р.*

УДК 796.2.071.5

*А.А. Хижняк*

## **Вікові особливості прояву професійних деформацій в інтерперсональній сфері тренерів-викладачів фізичного виховання**

**А.А. Хижняк.** Вікові особливості прояву професійних деформацій в інтерперсональній сфері тренерів-викладачів фізичного виховання. У статті представлено детермінанти виникнення професійних деформацій у різні періоди професійного становлення. Наведено показники прояву професійних деформацій в інтерперсональній сфері тренерів-викладачів фізичного виховання в залежності від вікового періоду професійної діяльності, на якому вони знаходяться. Зазначено відсотковий показник прояву певних професійних деформацій у конкретних вікових періодах професійного шляху. Розглянуто професійний шлях тренера-викладача фізичного виховання як фактор стресогенного впливу на особистість та комунікативні особливості. Вікові етапи професійного становлення тренера-викладача фізичного виховання визначено як детермінанти професійних деформацій в інтерперсональній сфері.

**Ключові слова:** інтерперсональна поведінка, професійна деформація, професійна діяльність, тренер-викладач, етапи становлення.

**А.А.Хижняк.** Возрастные особенности проявления профессиональных деформаций в интерперсональной сфере тренеров-преподавателей физического воспитания. В статье представлены детерминанты возникновения профессиональных деформаций в разные периоды профессионального становления. Приведены показатели проявления профессиональных деформаций в интерперсональной сфере тренеров-

преподавателей физического воспитания в зависимости от возрастного периода профессиональной деятельности, на котором они находятся. Определено процентное соотношение проявления профессиональных деформаций в конкретный период профессионального пути. Рассмотрено профессиональный путь тренера-преподавателя физического воспитания как фактор стрессогенного влияния на личность и коммуникативные особенности. Возрастные этапы профессионального становления тренера-преподавателя физического воспитания определено как детерминанты профессиональных деформаций в интерперсональной сфере.

**Ключевые слова:** интерперсональное поведение, профессиональная деформация, профессиональная деятельность, тренер-преподаватель, этапы становления.

**Постановка проблеми.** Стан напруженості спортивного педагога, викликаний зовнішніми або внутрішніми факторами професійної діяльності, є своєрідною перешкодою, характер подолання якої сприяє виникненню в нього стану задоволення або незадоволення. Робота тренера-викладача з різним контингентом спортсменів, учнів, підлеглих викликає деякі труднощі, які здійснюють деформуючий вплив.

Спортивно-педагогічна діяльність суттєво впливає на особистість. Подаючи спеціалісту в сфері фізичної культури і спорту певний набір вимог, вона тим самим цілеспрямовано перетворює всю його форму. Щоденне вирішення типових завдань (тренувальні заняття, змагання, спортивно-педагогічні заняття) упродовж багатьох років формує професійні навички, певний склад мислення і стиль спілкування. Таким чином, спортивно-педагогічне середовище в цілому залишає відбиток на особистості спеціаліста певних комунікативно-рольових меж, що здатний стати джерелом серйозних особистісних дисгармоній доходючи навіть до аномалій на соціально-психологічному рівні організації індивідуальності [3].

Істотне покращення спортивних результатів, зростаючі тренувальні, викладацькі навантаження та їх інтенсивність, швидке впровадження наукових досягнень в процес управління спортивно-педагогічною діяльністю ускладнює роботу тренерів і спортивних педагогів, які працюють в сфері фізичного виховання і спорту. Це обумовлює необхідність виявлення деформаційних змін на різних стадіях професійного становлення задля успішної профілактичної та корекційної роботи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Специфічність спортивно-педагогічної діяльності, вимоги, які вона ставить

до особистості спеціалістів у сфері фізичної культури і спорту, труднощі на шляху реалізації цієї діяльності є причиною формування професійних деформацій.

Аналізу причин виникнення професійної деформації особистості спеціаліста у сфері фізичної культури і спорту дозволяє виокремити кілька підходів.

Один із них полягає в тому, що головною причиною виникнення професійної деформації є вплив специфіки професійної діяльності спеціаліста в сфері фізичної культури і спорту за умови великого професійного стажу [1; 3; 6]. При цьому, під специфікою професійної діяльності розуміють, зазвичай, негативні особливості її змісту [4; 10], а також багаторазове повторення подібних службових ситуацій (тренувальні заняття, навчальні заняття, змагання) [2; 5; 8].

Також багато дослідників [1; 4; 9] до основних причин професійної деформації відносять невідповідність індивідуально-психологічних характеристик (якостей) особливостям та рівню потреб, які передбачає професійна діяльність. Важливим аргументом є ситуація, коли один професіонал, маючи великий стаж у сфері фізичної культури і спорту, набув лише позитивних якостей, а інший – негативних зміна особистості. З огляду на це професійна деформація особистості є результатом нездатності адаптуватися або ж неправильно пристосуватися до умов трудової діяльності [3; 5].

**Мета дослідження** – виявлення вікових особливостей прояву професіональних деформацій тренерів-викладачів та охарактеризування детермінанти їх виникнення.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Ряд досліджень, проведених автором даної публікації в рамках дисертаційної роботи, дав можливість виявити 4 групи професійних деформацій тренерів-викладачів фізичного виховання з позиції інтерперсональної поведінки [8; 9]. Це визначення здійснювалося на основі логічного аналізу значень октантів методички інтерперсональної поведінки за Т.Лірі.

Дані групи отримали такі назви:

– деформація *«відсутності лідерства та домінування»*, що характеризує відсутність у тренерів-викладачів таких потрібних для даної професії якостей, як лідерство, незалежність й домінування;

– деформація *«підвищеної агресивності»* демонструє завищення таких якостей, як пряmolінійність, агресивність і недовіра;



– деформація «*підвищеної підкореності й залежності*» характеризується високими показниками якостей покірності, сором'язливості й слухняності;

– деформація «*низької співпраці та емоційної підтримки*» проявляється в суттєвому заниженні таких комунікативних якостей, як співробітництво, відповідальність і щирість.

Звідси актуальним стає розгляд психологічних детермінант виникнення професійних деформацій з позиції інтерперсональної поведінки спеціаліста в сфері фізичної культури і спорту, а також виявлення кількісних показників прояву зазначених професійних деформацій у спеціалістів сфери фізичного виховання та спорту в залежності від вікових характеристик.

Задля того, щоб отримати відомості про вікові особливості досліджуваних респондентів, ми скористалися віковою класифікацією професійної діяльності за І.Д. Мурошевим, згідно з якою існують такі етапи становлення професійної кар'єри:

до 20 років – «попередній (базовий, підготовчий)»;

25–30 років – «становлення»;

31–45 років – «удосконалення»;

46–60 років – «збереження».

Згідно з цією періодизацією було визначено вікові етапи, до яких відносяться досліджувані нами групи респондентів:

- викладачі фізичного виховання вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації;
- викладачі фізичного виховання вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації;
- тренери різних видів спорту.

Загальна кількість досліджуваних – 114 чоловік.

Відповідно до сформульованої мети нашого дослідження, нами визначено низку професійних деформацій. В результаті було встановлено, що занижені показники за I октантом (за методикою інтерперсональної поведінки Тімоті Лірі), що відповідає за владно-лідеруючі показники, та II октантом, що відповідає за незалежність і домінування, вказують на наявність у респондентів професійної деформації «відсутність лідерства й домінування». Специфіка професійної діяльності спортивного педагога передбачає наявність у спеціаліста лідеруючих функцій та певного рівня домінування. Відсутність цього показника свідчить про деформації в цьому напрямку.

У досліджуваних нами спортивних педагогів ця професійна деформація проявилась у 30 респондентів – 37 % загальної вибірки досліджуваних.

Група з такою деформацією поділяється на такі вікові етапи: «попередній» – 3 % респондентів, «становлення» – 20 %, «удосконалення» – 47 % та «збереження» – 27 %. Відповідно, в цій групі переважають респонденти у віці 31 – 45 років (етап удосконалення) якій притаманні в основному відсутність лідерства й домінування.

Наступна деформація «завищеної агресивності» спостерігається у 23 респондентів, що становить 16 % загальної вибірки. Така група характеризується наявністю надто високої агресії у респондентів, про що свідчать результати показників за III октантом, а також завищена недовіра і скептичність за IV октантом.

Ця деформаційна група відноситься до таких вікових етапів: «становлення» – 23 % респондентів, «удосконалення» – також 23 % та «збереження» – 46 %. Звідси й висновок, що в деформаційній групі переважають респонденти у віці 46 – 60 років.

Деформація «завищеної підпорядкованості і залежності» проявляється внаслідок перевищення у респондентів показників за IV октантом, що характеризує недовіру й скептицизм, та V октанту – покірність й сором'язливість. Ця деформація проявилась у 32 досліджуваних, що становить 33 % загальної вибірки.

В зазначеній вище групі респондентів простежуються такі вікові особливості: 42 % респондентів на етапі «удосконалення» і 58 % респондентів на етапі «збереження». Тому, чітко видно, що переважає віковий етап «збереження», в межах якого спортивні педагоги найбільш схильні до покірливості та залежності.

Деформація «відсутність співпраці й емоційної підтримки» спостерігалася у 16 досліджуваних, які становлять 13 % загальної вибірки. За наявність цієї деформації відповідають низькі показники за VII і VIII октантами, що характеризують співпрацю, а також відповідальність і щирість.

Групі із такою деформацією притаманні вікові етапи, які її й підтверджують певною мірою: «попередній» – 20 %, етап «удосконалення» – 40 %, «збереження» – 20 % і «завершення» – 7 %. Однак переважно відсутність співпраці та емоційної підтримки спостерігається у респондентів 31 – 45 років на етапі «просування».

Отже, простежуємо закономірність таких деформацій: «відсутність лідерства і домінування» притаманні спортивним педагогам 31 – 45 років, які знаходяться на етапі «удосконалення»; «завищена агресивність» наявна у респондентів 46 – 60 років; «висока підкорюваність і залежність» спостерігається у спортив-

них педагогів на етапі «збереження» у 46 – 60 років; професійна деформація «відсутність співпраці та емоційної підтримки» частіше проявляються у спортивних педагогів на двох вікових етапах – «збереження» у віці 46–60 років і «удосконалення» – 31–45 років.

Однак, треба зазначити, що на етапах «попередньому» (до 20 років) і «становлення» (у віці 25 – 30 років) будь-які комунікативні професійні деформації відсутні. Це свідчить про те, що деформаційний вплив професійної діяльності все ж таки проявляється через певний проміжок часу. На початку професійної діяльності деформацію стримують адаптаційні механізми.

Отже, із представлених даних можна зробити висновок, що комунікативна професійна деформація «відсутність лідерства й домінування» спостерігається переважно у спортивних педагогів на етапі «удосконалення» у віці 31 – 45 років. Це може свідчити про зниження амбіційності в професійному відношенні, своєрідну кризу, розчарування в обраній раніше професії.

Професійна деформація «висока агресивність» простежується у спортивних педагогів на етапі «збереження» у 46 – 60 років. Це обумовлено тим, що спортивні педагоги, по-перше, вважають себе повноцінними спеціалістами з великим досвідом роботи і вже піддавалися емоційному вигоранню за тривалий період професійної діяльності, а по-друге, починають замислюватися над тим, щоби швидше вийти на пенсію.

Деформація високої «підкорюваності та залежності» переважно проявляється на етапі «збереження», що можна пояснити високою агресивністю в цей час. Спортивний педагог із різних причин в цьому віці починає втрачати авторитет, не сприймає появу молодих, амбіційних і менш досвідчених спеціалістів, які володіють новими методиками й технологіями. До цього списку слід додати редукацію професійних обов'язків, яка пов'язана з емоційним вигоранням та повною втомою.

Остання комунікативна професійна деформація «відсутність співпраці та емоційної підтримки», порівняно з двома попередніми, простежується у віковій групі 46-60 років на етапі «збереження». Причини появи цієї деформації зазначені нами вище.

Щоб попередити та запобігти виникненню такого небезпечного та шкідливого явища, як професійна деформація в інтерперсональній сфері тренера-викладача фізичного виховання, слід краще зрозуміти причини та детермінанти його виникнення. За допомогою контент-аналізу, аналізу, синтезу та узагальнення наукової літератури нами було виділено низку причин

розвитку професійних деформацій на різних етапах професійного становлення:

1. Витоки розвитку професійної деформації криються в *мотивах вибору* спортивно-педагогічної професії, які є як усвідомлені (соціальна значущість, імідж, творчий характер, матеріальні блага), так і неусвідомлені (прагнення до влади, домінування, лідерство, самоствердження).

2. Поштовховим механізмом деформації є *деструкції очікування* на стадії входження у професійне спортивно-педагогічне життя. Професійна реальність відрізняється від уявлення, яке сформувалося ще у випускника професійного навчального закладу. Перші труднощі спонукають початківця-спеціаліста сфери фізичної культури і спорту до пошуку «кардинальних» методів роботи. Невдачі, негативні емоції, розчарування ініціюють розвиток професійної дезадаптації особистості.

3. Під час виконання професійної діяльності спеціаліст зі сфери фізичної культури і спорту повторює одні й ті ж дії та операції. У звичних умовах праці неможливо уникнути утворення *стереотипів здійснення професійних функцій, дій, операцій*.

Вони спрощують виконання професійної діяльності, підвищують її визначеність, полегшують взаємозв'язок особистості з колегами. Стереотипи додають до професійного життя стабільність, сприяють формуванню досвіду та індивідуального стилю діяльності. Можна констатувати, що професійні стереотипи мають важливі пріоритети (переваги) для людини та є основою навчання багатьох професійних деструкцій особистості.

Якщо професійна діяльність супроводжується нестандартними ситуаціями, тоді можливі помилкові дії та неадекватні реакції. П. Я. Гальперін стверджує, що при непередбачуваних змінах часто трапляються ситуації, коли дії починають виконуватися за окремими умовними збудниками без урахування ситуації в цілому. Саме в цьому випадку, як кажуть, спрацьовують автоматизми на противагу розумінню. Іншими словами, стереотипізація є одним з достоїнств (переваг) психіки, але водночас видозмінюється у відображенні професійної реальності і породжує різні психологічні перешкоди.

4. До психологічних детермінант професійної деформації особистості спеціалістів у сфері фізичної культури та спорту відносять різні форми *психологічного захисту*. Різні види професійної діяльності характеризуються певною невизначеністю, яка спричиняє психічне напруження, що супроводжується часто негативними емоціями, деструкціями очікувань. В таких випад-

ках вступають у дію захисні механізми психіки. Із різноманіття видів психологічного захисту утворення професійних деструкцій особистості впливають на заперечення, раціоналізацію, витіснення, проєкцію, ідентифікацію, відчуження.

5. Розвитку професійних деформацій у спеціалістів в сфері фізичної культури і спорту також сприяє *емоційне напруження* професійної праці. Постійно повторювані негативні емоційні стани зі збільшенням стажу роботи знижують фрустраційну толерантність спеціаліста, що може призвести до розвитку професійних деформацій.

Емоційна насиченість професійної діяльності спричиняє підвищену збудливість, перезбудження, викликає тривогу та нервові розлади. Такий нестабільний стан психіки отримав назву «Синдром емоційного вигорання».

6. В дослідженнях Н.В.Кузьміної на прикладі педагогічної професії встановлено, що на стадії професіоналізації у міру становлення індивідуального стилю діяльності знижується рівень професійної активності особистості, виникають умови для професійної *стагнації*, розвиток якої залежить від змісту і характеру праці. Монотонна праця, різко структурована, сприяє професійній стагнації, яка ініціює утворення різних деформацій.

7. На розвиток деформацій спеціаліста сфери фізичної культури і спорту значно впливає *зниження рівня його інтелекту*. Дослідження загального інтелекту спеціалістів у сфері фізичної культури і спорту свідчать, що зі збільшенням стажу праці інтелект зазнає змін (знижується його рівень). Це залежить від вікових змін, хоча головна причина полягає в особливостях нормованої професійної діяльності. «Непридатні» («нереалізовані») інтелектуальні здібності постійно «згасають» (зникають, притуплюються).

8. Деформації обумовлені тим, що для кожної людини притаманна *межа розвитку* рівня утворення й професійності, яка залежить від соціально-професійних установок, індивідуально-психологічних особливостей, емоційно-вольових характеристик спеціаліста в сфері фізичної культури і спорту. Причинами утворення *межі розвитку* можуть бути психологічне насичення професійної діяльності, незадоволеність іміджем професії, низькою зарплатою, відсутність моральних стимулів.

9. Детермінантами, що ініціюють розвиток професійних деформацій, є різні *акцентуації характеру особистості*. У процесі багатолітнього виконання однієї і тієї ж роботи акцентуації професіоналізуються, уплітаються в індивідуальний стиль ді-

яльності й трансформуються у професійні деформації спеціаліста в сфері фізичної культури і спорту. В клжного акцентуйованого спеціаліста власний комплекс деформацій, і вони помітно проявляються в діяльності та професійній поведінці. Інакше кажучи, професійні акцентуації – це надмірне посилення деяких рис характеру, а також окремих професійно обумовлених властивостей і якостей особистості.

10. До факторів, що ініціюють утворення деформацій, відносять *вікові зміни, пов'язані зі старінням*.

**Висновки.** Проведене дослідження дало можливість виявити показники прояву професійних деформацій в інтерперсональній сфері тренерів-викладачів фізичного виховання в залежності від вікового періоду професійної діяльності, на якому вони знаходяться. Зазначено відсотковий показник прояву певних професійних деформацій в конкретних вікових періодах професійного шляху. Розглянуто професійний шлях тренера-викладача фізичного виховання як фактор стресогенного впливу на особистість та комунікативні особливості. Вікові етапи професійного становлення тренера-викладача фізичного виховання визначено як детермінанти професійних деформацій в інтерперсональній сфері. Проведене дослідження дозволило сформулювати детермінанти виникнення професійних деформацій у різні періоди професійного становлення.

**Перспективи подальших досліджень.** Перспективи подальшого дослідження полягають у розширенні контингенту досліджуваних, порівнянні між собою показників інтерперсональних деформацій у різних групах досліджуваних респондентів.

#### **Список використаних джерел**

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека/Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях / Н.Е. Водопьянова// Психология здоровья. – СПб.: СПбГУ, 2000. – С. 443-464.
3. Деркач А.А. Творчество тренера / А.А. Деркач, А.А. Исаев. – М.: ФиС, 1982. – 239 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 4-е изд., перераб., доп. / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2006. – 336 с.
5. Иванов С.В. Психологические особенности профессионально-педагогического общения на уроках физической культуры: Автореф. канд. дис. / С.В. Иванов. – Л., 1990. – 17 с.

6. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічні аспекти забезпечення діяльності: Монографія / О.М. Кокун. – К.: Міленіум, 2004. – 265 с.
7. Ковальчук В.И. Особливості професійного вигорання в спортивно-педагогічній діяльності. Молода спортивна наука України: збірник наукових праць з галузі фізичної культури та спорту / В.И. Ковальчук. – Львів, 2004. – т 3. – С 158-163.
8. Кравченко А.А. Інтерперсональний аспект професійної деформації особистості спортивного педагога / А.А. Кравченко // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН «Актуальні проблеми психології: у 12 томах / За ред. В.О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 10. – Ч. П. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 161-168.
9. Кравченко А.А. Детермінанти виникнення професійних деформацій в інтерперсональній сфері особистості викладача фізичного виховання / А.А. Кравченко // Зб. наук. пр. ін.-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т. XII, част. 6. – К., 2010. – С. 178 – 186.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Berezin F.B. Psihicheskaja i psihofiziologicheskaja adaptacija cheloveka / F.B. Berezin – L.: Nauka, 1988. – 270 s.
2. Vodop'janova N.E. Sindrom psihologicheskogo vygoranija v komunikativnyh profesijah / N.E. Vodop'janova // Psihologija zdorovja. – SPb.: SpbGU, 2000. – S. 443-464.
3. Derkach A.A. Tvorchestvo trenera / A.A. Derkach, A.A. Isaev. – M.: FiS, 1982. – 239 s.
4. Zeer Je. F. Psihologija professij: Uchebnoe posobie dlja studentov vuzov. – 4-e izd., pererab., dop. / Je. F. Zeer. – M.: Akademicheskij Proekt; Fond «Mir», 2006. – 336 s.
5. Ivanov S.V. Psihologicheskie osobennosti professional'no-pedagogicheskogo obschenija na urokah fizicheskoj kul'tury: Avtoref. kand.dis. / S.V. Ivanov – L., 1990. – 17 s.
6. Kokun O.M. Optyimizacija adaptacijnyh moglivostej ljudiny: psihologichni moglivosti zabespechenna dijal'nosti: Monografija. / O.M. Kokun. – K.: Milenium, 2004. – 265 s.
7. Kovalchuk V.I. Osoblyvosti profesijnogo vygorannja v sportyvno-pedagogichnij dijal'nosti // Moloda sportyvna nauka Ukraїny, zbirnyk naukovyh prac' z galuzi fizychnoi kul'tury ta sportu, m. Lviv 2004, t 3. S 158-163.
8. Kravchenko A.A. Interpersonalnyy aspect profesijnoi deformacii osobystosti sportyvnoho pedagoga / A.A. Kravchenko



/ Zbirnyk naukovykh prac Instytutu psychologii im. Kostuka APN «Aktualni problemy psychologii»: u 12 tomah / za red V.O. Moliako. – T. 12. – Vyp. 10 – H. P. – Gytomyr: Vyd-vo GDU im. I. Franka, 2010. – С. 161-168.

9. Kravchenko A.A. Determinanty vynykennja profesiynoi deformacii v interpersonalnii sferi osobystosti vykladacha fizychnogo vihovannja / Kravchenko A. A. // Zb.nauk.pr.in-t / Za. Red.u psyx. Im. G. S. Kostuka APN Ukrainy / Za.red.S.D. Maksimenko. – T. XII, chast. 6. – K., 2010. – S.178-186.

**A.A. Khyzhniak. Age-specific features of professional deformation's manifestation in interpersonal sphere of coach-instructors of physical education.** In article there are determinants of professional deformation's formation in different periods of professional formation. There are indexes of professional deformation's manifestation in interpersonal sphere of coach-instructors of physical education according to age period of professional activity, in which they are. Features of professional activity of coach-instructors were revealed. This activity is considered as integral system of interrelated factors of effect on personality of coach-instructor, that is changing whole himself by disharmony of integrity and processes right up to anomalies on social-psychological level of individuality formation. The professional way of coach-instructor of physical education as factor of stress-producing influence on personality and communicative features was examined. The percentage ratio of professional deformation's manifestation in definite period of professional way was determined. Age-specific stages of professional formation of coach-instructor of physical education were determined as determinants of professional deformations in interpersonal sphere. Age-specific features of professional deformation's manifestation were revealed. Educators mostly are inclined to the deformation named «absence of leadership and dominance» in the age of 31 – 45 years, that are on «growth» stage; respondents mostly are inclined to the deformation named «overestimated aggressiveness» in the age of 46 – 60 years; Sports educators mostly are inclined to deformation named «high subordination and dependence» on «preservation» stage in the age 46 -60 years; professional deformation named «absence of cooperation and emotional support» reveals itself in two age periods of sports educators: «preservation» stage in the age of 46 – 60 years and «growth» stage in the age of 31 – 45 years. On the «prior» stage before 20 years old and on «formation» stage in the age of 25 – 30 years any communicative professional deformations are absent. It says that deformational influence of professional activity nevertheless reveals itself through the certain period of time.

**Key words:** interpersonal behavior, professional deformation, professional activity, coach-instructor, formation stages.

*Отримано: 22.01.2014 р.*

## **Проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (на примере детей с детским церебральным параличом с нарушениями письма)**

*«Мы исключили эту часть людей из общества, и надо вернуть их назад, в общество, потому что они могут нас чему-то научить».*

*Жан Ванье «Из глубины»*

**Е.А.Цивильская. Проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (на примере детей с детским церебральным параличом с нарушениями письма).** В статье нашли отражение результаты теоретико-экспериментального исследования, направленного на изучение особенностей письменной речи учащихся младших классов с детским церебральным параличом (ДЦП). Детально описываются организация и методы исследования; анализируются и обобщаются результаты. Экспериментальное исследование, направленное на изучение особенностей нарушения письменной речи у детей младшего школьного возраста с ДЦП позволяет утверждать, что у них в равной мере встречаются и дисграфические, и дизорфографические ошибки. На начальных этапах обучения грамоте (2 класс) преобладают дизорфографические. При неразвитости системы инклюзивного образования нецелесообразно закрывать коррекционные школы, где учащиеся получают комплексную помощь по коррекции недостатков развития.

**Ключевые слова:** обучение, нарушения, письменная речь, дисграфические и дисорфографические ошибки, младшие школьники, детский церебральный паралич, инклюзивное образование.

**К.А.Цивільська. Проблеми інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я (на прикладі дітей з дитячим церебральним параличем з порушеннями письма).** У статті знайшли відображення результати теоретико-експериментального дослідження, спрямованого на вивчення особливостей писемного мовлення учнів молодших класів з дитячим церебральним параличем (ДЦП). Детально розкрито організацію і методи дослідження; результати проаналізовано і узагальнено. Експериментальне дослідження особливостей писемного мовлення в учнів молодших класів з ДЦП засвідчило, що у них однаково часто зу-

стрічаються як дизграфічні, так і дизорфографічні помилки. На початкових етапах навчання грамоті (2 клас) переважають дизорфографічні. За нерозвиненості системи інклюзивної освіти недоцільно закривати корекційні школи, де учні отримують комплексну допомогу щодо корекції недоліків розвитку.

**Ключові слова:** навчання, порушення, письмове мовлення, дизграфічні та дизорфографічні помилки, молодші школярі, дитячий церебральний параліч, інклюзивна освіта.

**Постановка проблеми.** Особого внимания в проблеме интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в общество заслуживает вопрос инклюзивного образования. Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми – инвалидами является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

**Целью статьи** выступает изложение результатов теоретико-экспериментального исследования, направленного на изучение особенностей письменной речи учащихся младших классов с детским церебральным параличом.

**Анализ актуального состояния исследований проблемы.** Согласно официальной статистике, в России проживает около 10 миллионов инвалидов, а по оценке Агентства социальной информации – не менее 15 миллионов [7].

Инвалиды имеют низкий уровень образования: 50% не имеют образования либо имеют только начальное образование, 7% имеют высшее образование, 10% получили образование в специализированных учебных заведениях [9].

Эти проблемы можно связать с социальной изоляцией лиц с ограниченными возможностями. Отвержение социумом лиц с недостатками можно наблюдать во всех возрастных группах, независимо от пола, этнической принадлежности и т.д [14].

С 90-х годов XX века педагогическая концепция «социальной полезности» стала заменяться на концепцию «образования для всех», то есть вовлечения в процесс совместного обучения всех граждан в социуме, особенно имеющих трудности в физическом развитии.

Инклюзивное образование (франц.*inclusif* – включающий в себя, от лат. include – заключаю, включаю) – это процесс обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах.

В современной педагогике выделяют восемь принципов инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Инклюзивное образование в Российской Федерации регулируется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года, согласно статье 2 пункту 24 которого инклюзивное образование представляется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей», а также регламентируется Конституцией РФ, федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», Конвенцией о правах ребенка и протоколом №1 Европейской Конвенции «О защите прав человека и основных свобод».

Благоприятный прогноз в социализации ребенка с ДЦП не только от сохранности его интеллекта и степени поражения организма, но и от его успешного обучения в школе и взаимодействия со сверстниками. Коррекционную работу с детьми с ограниченными возможностями необходимо начать как можно раньше и продолжать ее проведение на протяжении всего периода обучения в массовой школе. Особенно это касается детей со сложными дефектами, например, нарушениями опорно-двигательного аппарата. У данной категории детей речевые проблемы не исчезают даже к старшим классам. Сочетание двигательных и речевых нарушений обуславливают у детей с ДЦП нарушения письма, такие как дисграфия и дизорфография. Между тем учащиеся, страдающие данными дефектами, действительно нуждаются в специальной помощи. Без неё они не только испытывают затруднения в учёбе, но и зачастую оказываются в числе неуспевающих по всем предметам. Такое положение может отрицательно сказываться на поведенческой, личностной сфере и приводить впоследствии к нарушению школьной адаптации ребенка.

Дети с ДЦП с трудом овладевают навыками чтения и письма. Нарушения письменной речи – дислексия и дисграфия – обычно сочетаются с недоразвитием устной речи и бывают при различных формах дизартрии. Нарушение чтения и письма у детей с церебральными параличами может быть связано с недостаточностью движений глаз, отсутствием синхронности их движения вдоль строки, сужением полей зрения, специфическими оптикогностическими расстройствами [13].

Для овладения навыком письма необходимы полноценный фонематический слух и звуковой анализ, постоянная связь и взаимодействие речеслуховой, речедвигательной и зрительно-моторной систем. Ребенок должен не только выделять звуковые элементы, но и перешифровывать их в графемы, а графемы – в кинемы (изображение оптико-пространственного знака на плоскости). Кроме того, необходимы операции замысла и отбора слов, а также высокий уровень аналитико-синтетической и произвольной деятельности. При детских церебральных параличах каждая из этих необходимых для письма операций может быть недостаточной, что определяет специфические трудности в овладении письменной речью. Нередко это может быть связано с несформированностью умственных действий в области звукового анализа, и тогда даже при развитой устной речи дети не готовы к обучению грамоте, либо с недостаточностью зрительных впечатлений и представлений, недоразвитием оптико-пространственного гнозиса.

Специфические затруднения при письме чаще всего обусловлены недостаточностью взаимосвязи зрительных образов слов с их звуковыми и артикуляционными выражениями, в связи с чем дети легко забывают изображения букв. Трудности при письме также могут быть связаны с несформированностью зрительно-моторной координации; в таких случаях ребёнок не может проследить за движением пишущей руки. Это нарушает слитное написание слов или отдельных слогов, приводит к пропускам, перестановкам слогов и слов, повторению одних и тех же букв, слогов, слов. Определённые трудности у многих детей с параличами возникают при написании изложения и сочинения, что можно объяснить недостаточностью операций замысла и отбора слов [3].

Дисграфией следует называть стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т.е. руководствуясь фонетическим принципом письма), несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [6].

**Основные результаты.** Обследование сформированности навыка письма у детей младшего школьного возраста с ДЦП проводилось при участии В. Исмагиловой в начале 2-го полугодия 2012 – 2013 учебного года на базе ГБСКОУ для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Казанская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат №4 VI вида» Советского района г. Казани для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, расположенной по адресу: г. Казань, ул. Заря, д. 11.

В констатирующем эксперименте с целью выявления особенностей нарушений письма участвовали 11 детей с ДЦП с речевым диагнозом «псевдобульбарная дизартрия». Также у всех обследуемых детей были различные формы ДЦП. Обследование проводилось среди учеников 2-х классов.

С целью изучения особенностей навыка письма и выявления дисграфических и дизорфографических ошибок учениками были написаны диктанты. Диктант – вид орфографического упражнения, сущность которого состоит в записи воспринимаемого на слух предложения, слова, текста. Различают предупредительный, объяснительный, выборочный, свободный, контрольный диктанты и самодиктант. Для обследования использовался проверочный диктант, цель которого – проверка ранее изученных орфографических правил [11]. Подбор диктантов осуществлялся с учётом ряда методических требований – по сложности и объёму они не превышали повседневных заданий, предлагаемых школьникам на уроках, написание слов совпадало с произношением. Текст диктовался целиком, затем по предложениям и частям в 2-3 слова. Предложенные диктанты состояли из отдельных слов и связного текста. Слова выбирались понятные для детей и отработанные в системе школьных упражнений. Их звукобуквенный состав включал в себя твёрдые и мягкие, звонкие и глухие сочетания, гласные и согласные, трудные для произношения, лёгкие и трудные по начертанию буквы. В диктантах имелись простые и сложные по структуре и для анализа слова [5, 11].

Эксперимент проходил в три этапа. Первый этап включал написание диктантов. Второй этап включал в себя анализ письменных работ, выявление и сопоставление дисграфических и дизорфографических ошибок. Третий этап был посвящен разработке методических рекомендаций.

Первый этап был осуществлен на логопедических занятиях. Ученики 2-го класса писали диктанты отдельно друг от друга.

Исключалась возможность списывания друг у друга. После написания диктантов проводилась их проверка.

Второй этап включал в себя анализ данных работ и сопоставительный анализ дисграфических и дизорфографических ошибок. Примеры специфических дисграфических ошибок выделены И.Н.Садовниковой, а дизорфографических – И.В.Прищеповой [10, 12]. При специфических нарушениях письма отмечается неровный и неразборчивый почерк, замедленный темп письма [10].

Анализ специфических ошибок письма проводился с учётом следующих параметров: количество ошибок, процентное соотношение, возможные причины их появления.

В первую очередь проводился количественный анализ полученных данных. Всего было проанализировано 11 диктантов, написанных учениками 2 класса. В письменных работах учеников 2 класса выявлена 31 дисграфическая ошибка (45,6%) и 37 дизорфографических ошибок (54,4%).

Среди дисграфических ошибок встречаются: 12 пропусков (38,7%), 6 ошибок на уровне слова (19,3%), 5 замен букв по кинестетическому сходству (16,1%), 3 аграмматизма (9,7%), по 2 вставки и антиципации (по 6,5%) и 1 контоминация (3,2%).

Наличие данных ошибок может быть обусловлено речевыми нарушениями (недостаточность фонематического восприятия, низкий уровень сформированности звукового анализа слов), нарушениями моторной сферы, недостаточностью зрительных впечатлений и представлений, несформированностью оптико-пространственного гнозиса (см. табл. 1).

*Таблица 1*

**Количественный анализ дисграфических ошибок в диктантах учеников 2 класса с ДЦП**

Вид ошибки	Общее количество ошибок	Процент
Пропуск	12	38,7%
Вставка	2	6,5%
Замена букв по кинестетическому сходству	5	16,1%
Антиципация	2	6,5%
Ошибка на уровне слова	6	19,3%
Контоминация	1	3,2%
Аграмматизм	3	9,7%

Среди дизорфографических ошибок встречаются: 11 ошибок написания безударной гласной (29,8%), 10 ошибок написания



заглавной буквы (27%), по 7 ошибок написания непроверяемых букв и пунктуационных ошибок (по 18,9%), по 1 ошибке написания двойной согласной и ошибке в написании разделительного мягкого знака (по 2,7%).

Преобладание ошибок данного типа можно объяснить недостатком орфографических знаний и навыков, неумением применять изученные ранее орфографические правила, недостаточной автоматизированностью навыка орфографически правильного письма, недостатком практических умений написания письменных работ, в частности диктантов (см. табл. 2).

*Таблица 2*

**Количественный анализ дизорфографических ошибок в диктантах учеников 2 класса с ДЦП**

Вид ошибки	Общее количество ошибок	Процент
Написание безударной гласной	11	29,8%
Написание двойной согласной	1	2,7%
Написание разделительного мягкого знака	1	2,7%
Написание непроверяемых букв	7	18,9%
Написание заглавной буквы	10	27%
Пунктуационные ошибки	7	18,9%

Проведённый эксперимент, направленный на выявление и сопоставление дисграфических и дизорфографических нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ДЦП и речевым диагнозом псевдобульбарная дизартрия, позволил выявить следующие особенности:

– в письменных работах учеников 2-го класса преобладают дизорфографические ошибки (54,4%). Наиболее часто встречающиеся – ошибки написания безударной гласной (29,8%), ошибки написания заглавной буквы (27%), ошибки написания непроверяемых букв и пунктуационные ошибки (по 18,9%). Причинами возникновения данных ошибок являются недостаточность фонематических процессов, нарушения моторной сферы, недостаточность зрительного восприятия и памяти.

Среди дисграфических ошибок в работах учеников 2-го класса наиболее часто встречаются пропуски (38,7%), ошибки на уровне слова (19,3%) и замены букв по кинестетическому сходству. Причинами распространения именно этих ошибок являются недостаток орфографических знаний и навыков, неумение применять полученные ранее умения на практике, недостаточная автоматизированность навыка правильного письма.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что у детей младшего школьного возраста с ДЦП в равной мере встречаются и дисграфические, и дизорфографические ошибки. На начальных этапах обучения грамоте (2 класс) преобладают дизорфографические. Данная закономерность может обуславливаться рядом причин.

Первая причина заключается в том, что нарушения письменной речи могут зависеть от уровня развития речи ребенка [2]. Как известно, у большинства детей с ДЦП имеют место нарушения речевого развития. Со временем они не исчезают, а только сглаживаются, становятся более легкими и незаметными.

Вторая причина заключается в том, что нарушения письма также зависят и от уровня сформированности графо-моторных навыков. Многочисленность и разнообразие двигательных нарушений при ДЦП сильно затормаживает их развитие, что влечет за собой наличие большого количества дисграфических ошибок.

Как известно, у детей, страдающих ДЦП, встречаются самые разнообразные нарушения: двигательные, интеллектуальные, речевые [15], расстройства других высших корковых функций [1]. Сложная структура дефекта при ДЦП обуславливает глубокую, охватывающую все сферы коррекционно-педагогическую работу. Обязательным условием является медицинское сопровождение данной категории детей. Логопедическая работа должна быть направлена на коррекцию всех сфер ребенка, в частности, на коррекцию письменной речи. Что касается профилактики и коррекции дисграфических и дизорфографических нарушений письма, то необходимо выделить приоритетные направления коррекционно-логопедической работы. Таковыми являются развитие высших психических функций, звукового анализа и синтеза, мышления; тонкой моторики пальцев рук; формирование языкового анализа и синтеза.

Важно отметить, что ввиду выявленных особенностей нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ДЦП, в работе с детьми 2-го класса больше внимания следует уделять упражнениям, направленным на развитие звукового анализа и синтеза и мышления, а также упражнениям на формирование языкового анализа и синтеза. Данные указания ни в коем случае не исключают использование полного комплекса упражнений.

Развитие высших психических функций включает в себя развитие перцептивных действий; развитие кинестетического, зрительного, пространственного и тактильного восприятия; развитие зрительной памяти; формирование ориентировки в

окружающем пространстве, развитие ориентации в строении собственного тела, развитие зрительно-двигательно-кинестетических связей.

Развитие звукового анализа и синтеза важно осуществлять на основе теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Согласно этой теории, формирование умственных действий проходит по следующим этапам: создание мотивации обучаемого; составление ориентировочной основы действия; выполнение реальных действий; проговаривание вслух описаний того реального действия, которое совершается; сопровождение действия проговариванием «про себя»; полный отказ от речевого сопровождения действия, формирование умственного действия в свернутом виде [4].

Развитие мышления заключается в формировании операций сравнения, обобщения, умения выделять существенные признаки предметов и явлений окружающей действительности.

Формирование грамматических навыков и умений важно проводить в неразрывном единстве с развитием лексической системы языка. Обязательна тесная связь языкового материала, используемого на логопедических занятиях, с программным содержанием учебных предметов [8].

Необходимо отметить, что на каждом логопедическом занятии должны использоваться специальные упражнения по коррекции дисграфических и дизорфографических нарушений письма. Для исправления нарушений восприятия важно стимулировать системную взаимосвязь всех анализаторов и формировать их совместную деятельность.

На всех логопедических занятиях необходимо учитывать особенности поражения общей и артикуляционной моторики при различных формах ДЦП.

В процессе логопедической работы обязательной становится работа по расширению речевого опыта детей – использование простых и более сложных предложений, обучение различать слова по категориальным признакам, дифференцировать их морфологические признаки. Важно формировать практические морфологические обобщения и развивать аналитико-синтетическую деятельность. Значительное внимание необходимо уделять активизации словаря и включению его во все виды деятельности (игровую, бытовую, учебную, трудовую), а также развитию понимания лексического значения слова.

Вся работа должна строиться с учётом основных логопедических принципов: принципа развития (предполагает анализ

процесса возникновения дефекта), принципа системного подхода (подразумевает своевременное выявление осложнений и формирования тех или иных сторон речи), принципа рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития (обозначает учёт формирования и функционирования речи в тесной связи со всей психикой ребенка) [16].

Взаимосвязь логопедической работы и дифференцированного развития психических функций должна определять важнейший принцип коррекционного педагогического воздействия – принцип комплексности.

Таким образом, правомерно говорить о том, что с учётом всех вышеизложенных методических рекомендаций работа по преодолению дисграфических и дизорфографических нарушений письма будет наиболее эффективна.

Если ребёнок справляется с программой обучения, но ему физически тяжело ежедневно посещать школу, присутствовать на всех уроках в течение дня, то можно ставить вопрос об уменьшении учебной нагрузки в неделю, о введении для ребёнка индивидуального учебного плана или индивидуального расписания занятий. Ребёнку на основании заключения медиков в школе предоставлен дополнительный выходной день, а количество посещаемых уроков в день сокращено.

Каким образом ребенок будет восполнять знания, которые давались на пропущенных им уроках? Решение это вопроса зависит от конкретной ситуации (возможностей образовательного учреждения, ребенка, его законных представителей и их желаний). В дополнительный выходной день обычные уроки можно заменить на индивидуальные занятия с педагогом, или педагог давал бы ребёнку задания на дом, либо ребёнок посредством медиа технологий дистанционного обучения наблюдал за происходящим на уроке, находясь дома с родителями.

Инклюзивное образование должно стать одним из стратегических направлений Программы развития образования в РТ до 2020 года.

Общей системе образования необходимо стать более гибкой и способной к обеспечению равных прав и возможностей обучения всех детей – без дискриминации и пренебрежения. Следуя принципам социальной модели, обществу необходимо преодолеть негативные установки в отношении детской инвалидности, предоставить детям с ограниченными возможностями здоровья полноценного участия во всех сферах школьной и внешкольной активности в системе общего образования.

На сегодняшний день массовые школы не готовы принять на обучение детей-инвалидов, так как они не оборудованы с учетом потребностей инвалидов соответственно по слуху, зрению, с нарушением опорно-двигательного аппарата, не оснащены специальным оборудованием, в них отсутствуют педагоги-дефектологи

Решению проблемы интеграции ребенка с ОВЗ в образовательное пространство могут помочь следующие меры, на которых и следует сосредоточиться:

- организация постоянного сопровождения в процессе обучения специальным помощником – тьютером (ребенок может нуждаться как в постоянном сопровождении, так и в сопровождении на период адаптации);
- сопровождение образовательного процесса психолого-педагогической коррекцией познавательных и других проблем ребенка;
- организация обучения ребенка по индивидуальному плану.

**Заключение.** Отсутствие полного охвата образованием детей с ОВЗ в специальных (коррекционных) школах дает основание полагать, что лишь единицы детей с особыми образовательными потребностями попадут в общеобразовательные массовые школы. Есть основание полагать, что пока не будет налажена система инклюзивного образования нецелесообразно лишать большинства детей образования путем закрытия коррекционных школ.

#### **Список использованной литературы**

1. Artemyeva T.V. Peculiarities of Primary School Children Figurative Speech Comprehension // World Applied Sciences Journal 27(6). – 2013. – PP. 738-741.
2. Akhmetzyanova A.I. The Specifics of Anticipatory Consistency in Children with Speech Pathology // Middle-East Journal of Scientific Research 16 (7), 2013. – PP. 927-931.
3. Бадалян Л.О. Детские церебральные параличи / Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, О.В. Тимонина. – Киев: Здоровье, 1988. – С. 250-300.
4. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – СПб.: Свет, 1997. – С. 77-78.
5. Диагностика и коррекция нарушений письма у младших школьников, страдающих детским церебральным параличом и умственной отсталостью // Логопед / Н.М. Трубникова. – М., 2005.

6. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие/А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – С.70-95.
7. Лицам с ограниченными возможностями. – Электр. ресурс. – Режим доступа: <http://ecitizen.nnov.ru/handicapped/>.
8. Елецкая О.В. Нарушение формирования навыка письма у учащихся средних и старших классов общеобразовательной школы // Логопед / О.В. Елецкая. – М., 2004. – с. 120-150.
9. О'Брайен Дж. Инвалидность и бедность Электронный ресурс. / Дж. О'Брайен. – Электр. ресурс. – Режим доступа: <http://auram.narod.ru/pages/sozial/invalidnostjibednostj/oglavlenie.html/>.
10. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников: Учебное пособие / И.В. Прищепова. – СПб.: КАРО, 2006. – С. 150-165.
11. Рамзаева Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/ Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1979. – С.300-330.
12. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. Пособия для логопедов, учителей, психологов / И.Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2011. – С.105-135.
13. Семенова К. А. Детские церебральные параличи/ К. А. Семенова. – М., Медицина, 1968. – С. 113-127.
14. Твардовская А.А. К вопросу о подготовке специалистов – дефектологов к работе в условиях образовательной инклюзии /А.А. Твардовская // Сб. науч. тр. Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика» 5.03.13 / Под ред. А.И.Ахметзяновой. – Казань: Отечество, 2013. – Вып.7. – С. 33-38.
15. Цивильская Е.А. Основные направления логопедической помощи детям с детским церебральным параличом, имеющим сложные речевые нарушения / Е.А. Цивильская// Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии: исследования и практика. Сб. науч. Тр. VI Международной научно-практической конференции. 13.04.12. / Под ред. Т.Ю.Жорнийченко. – Казань: Отечество, 2012. – Вып.6. – С.164-170.
16. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: Уч. пособ. для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В.Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – С.135-140.

### Spisok ispol'zovanoj literatury

1. Artemyeva T.V. Peculiarities of Primary School Children Figurative Speech Comprehension // World Applied Sciences Journal 27(6). – 2013. – PP. 738-741.
2. Akhmetzyanova A.I. The Specifics of Anticipatory Consistency in Children with Speech Pathology // Middle-East Journal of Scientific Research 16 (7), 2013. – PP. 927-931.
3. Badaljan L.O., Zhurba L.T., Timonina O.V. Detskie cerebral'nye paralichi. – Kiev: Zdorov'e, 1988. – S.250-300.
4. Granovskaja R.M., Jelementy prakticheskoy psihologii. SPb.: Svet, 1997. S. 77-78.
5. Diagnostika i korrekciya narushenij pis'ma u mladshih shkol'nikov, stradajushih detskim cerebral'nym paralichom i umstvennoj otstalost'ju // Logoped / N.M. Trubnikova. – M., 2005.
6. Kornev A.N. Narusheniya chtenija i pis'ma u detej: Uchebno-metodicheskoe posobie / A.N. Kornev. – SPb.: MiM, 1997. – S.70-95.
7. Licam s ogranichennymi vozmozhnostjami. Data prosmotrov 26.01.2014 <http://ecitizen.nnov.ru/handicapped/>.
8. Narushenie formirovanija navyka pis'ma u uchashhihsja srednih i starshih klassov obshheobrazovatel'noj shkoly // Logoped / O.V. Eleckaja. – M., 2004. – S. 120-150.
9. O'Brajen Dzh. Invalidnost' i bednost' Jelektronnyj resurs. / Dzh. O'Brajen. 2006. Data prosmotrov 26.01.2014 <http://aupam.narod.ru/pages/sozial/invalidnostjibednostj/oglavlenie.html/>.
10. Prishhepova I.V. Dizorfografija mladshih shkol'nikov: Uchebnoe posobie / I.V. Prishhepova. – SPb.: KARO, 2006. – S. 150-165.
11. Ramzaeva T.G. Metodika obuchenija russkomu jazyku v nachal'nyh klassah: Ucheb. posobie dlja studentov ped. in-tov / T.G. Ramzaeva, M.R. L'vov. – M.: Prosveshhenie, 1979. – S.300-330.
12. Sadovnikova I.N. Disgrafija, disleksija: tehnologija preodolenija. Posobija dlja logopedov, uchitelej, psihologov. – M.: Paradigma, 2011. – S.105-135.
13. Semenova K. A. Detskie cerebral'nye paralichi. – M., Medicina, 1968. – S. 113-127.
14. Tvardovskaja A.A. K voprosu o podgotovke specialistov – defektologov k rabote v uslovijah obrazovatel'noj inkluzii // Sb. nauch. tr. Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Aktual'nye problemy special'noj psihologii i korrekcionnoj pedagogiki: teorija i praktika» 5.03.13 / Pod red.



- A.I.Ahmetzjanovoj. – Kazan': Otechestvo, 2013. – Vyp.7. – S. 33-38.
15. Civil'skaja E.A. Osnovnye napravlenija logopedicheskoj pomoshhi detjam s detskim cerebral'nym paralichom, imejushhim slozhnye rechevye narushenija // Aktual'nye problemy special'noj pedagogiki i psihologii: issledovanija i praktika. Sb. nauch. Tr. VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 13.04.12. // Pod red. T.Ju.Kornijchenko. – Kazan': Otechestvo, 2012. – Vyp.6. – S.164-170.
  16. Chirkina G.V. Osnovy logopedicheskoj raboty s det'mi: Uch. posob. dlja logopedov, vospitatelej detskih sadov, uchitelej nachal'nyh klassov, studentov pedagogicheskikh uchilishh / Pod obshh. red. d.p.n., prof. G.V.Chirkinoj. – 2-e izd., ispr. – M.: ARKTI, 2003. – S.135-140.

**K.A. Tsyvilska. The Problems of Healthy Limited Capabilities Children Integration (for example of Writing Disorders at Children with Infantile Cerebral Paralysis).** The article underlines the necessity of proper education of healthy limited capabilities children for their successful socialization and for their social life participation of full value. Good socialization perspectives for children with infantile cerebral paralysis depend on the intelligence state, the organic damage level – on one side, and on their successful school education and their interaction with peers. The children with infantile cerebral paralysis hardly learn the writing and reading skills. The writing language disorders such as dyslexia and dysgraphia as a rule coordinate with weak spoken language development and different forms of dysarthria. The article considers the experimental study results on the peculiarities of writing language at junior pupils with infantile cerebral paralysis which reveal as ratio between the dysgraphic and dysorthographic mistakes. The experimental study showed that junior pupils with infantile cerebral paralysis make the equal number both the dysgraphic and dysorthographic mistakes. The dysorthographic mistakes dominate on the initial stage of teaching of literacy. The logopaedic work must be aimed to the correction of all children's psyche spheres and particularly to correction of writing language. There are the causes to consider that we need the system of inclusive education. In the conditions when the system of inclusive education is not completely formed there is the necessity to save special correctional school where junior pupils with infantile cerebral paralysis receive the assistance of full value.

**Key words:** education, disorders, writing language, dysgraphic and dysorthographic mistakes, junior pupils, infantile cerebral paralysis, inclusive education.

*Отримано: 19.01.2014 р.*

## **Программа социально-психологического тренинга развития управленческих способностей женщины-руководителя**

**Д.И. Чемеринська.** Програма соціально-психологічного тренінгу розвитку управлінських здібностей жінки-керівника. В статті розглянуто поняття «соціально-психологічного тренінгу» та його вплив на розвиток управлінських здібностей жінок-керівників. Розроблено програму соціально-психологічного тренінгу з метою вивчення лідерських здібностей жінок-керівників, а також активізації їх лідерського потенціалу. Проведено низку вправ, які є основними складовими даного тренінгу та ставлять за мету розкриття лідерського потенціалу, творчих здібностей, аналіз власного емоційного стану, формулювання лідерської мети та покращення соціальної та комунікативної компетентності учасників.

В результаті проведеної роботи виявлено лідерський потенціал кожного учасника тренінгу, проведено аналіз ресурсів та обмежень для підсилення лідерського потенціалу в майбутньому. Проаналізовано якісні та кількісні показники на всіх рівнях лідерських здібностей.

**Ключові слова:** тренінг, жіночий стиль керівництва, модель управління, керівна посада, жінка-керівник.

**Д.И. Чемеринская.** Программа социально-психологического тренинга развития управленческих способностей женщины-руководителя. В статье рассмотрено понятие «социально-психологического тренинга» и его влияние на развитие управленческих качеств женщин-руководителей. Разработана программа социально-психологического тренинга с целью изучения лидерских качеств женщин-руководителей, а также активизации их лидерского потенциала. Проведено ряд упражнений, которые являются основными составляющими данного тренинга и своей целью имеют раскрытие лидерского потенциала, творческих способностей, анализ собственного эмоционального состояния, формулирование лидерской цели и улучшение социальной и коммуникативной компетенции участников.

В результате проделанной работы определён лидерский потенциал каждого участника тренинга, проведён анализ ресурсов и ограничений для усиления лидерского потенциала в будущем. Проанализированы качественные и количественные показатели на всех уровнях лидерских способностей.

**Ключевые слова:** тренинг, женский стиль руководства, модель управления, руководящая должность, женщина-руководитель.

**Актуальность темы.** Последние годы менеджмент приобретает инновационный характер, ориентируясь на человека и на социотехнические факторы, что объясняет популярность уникального женского стиля руководства. Результаты исследований не оставляют сомнений по поводу того, что данная модель управления абсолютно адаптирована к современной бизнес-среде и, более того, является конкурентоспособной относительно мужского стиля руководства.

В данное время наблюдается тенденция к активному завоеванию женщинами руководящих должностей в рамках бизнеса, и, даже, политики. Количество женщин-руководителей неуклонно растёт среди руководителей, топ-менеджеров и директоров малых, средних и больших предприятий. Однако, проблема гендерного неравенства и дискриминации женщин-руководителей существует и требует углубленного изучения.

Профессионализм руководителя изучается в плане установления структуры профессиональных качеств (Е. С. Романова, А. Е. Пяткин); специальных способностей личности (С. Д. Максименко, М. Й. Боришевский, В. П. Москалец, М. В. Савчин, В. В. Москаленко, Г. О. Балл, В. Л. Зливков, Н. И. Жигайло); самоактивности личности и профессионального самосознания (М. Й. Боришевский, Т. К. Пиддубна); профессиональной идентификации (Л. П. Шнейцер); профессиональной культуры (Н. И. Исаева); проектирование профессиональной позиции (Е. В. Бурмистрова). Существуют исследования, в которых определяются теоретические и методологические основания психологической практики психолога (И. В. Дубровина, Ф. Е. Василюк, Л. А. Петровская, А. Ф. Кожев, В. М. Розин).

**Цель и задачи исследования.** Проанализировать управленческие способности, характерные для женщин-руководителей.

Для достижения поставленной цели необходима реализация таких задач:

- осуществить теоретико-методологический анализ проблемы развития управленческих способностей женщин-руководителей;
- разработать и провести программу социально-психологического тренинга развития управленческих способностей женщины руководителя.

**Объектом исследования** есть женщины, которые занимают руководящие должности.

**Предметом исследования** есть психологические особенности формирования лидерских, организаторских и коммуникативных способностей женщины-руководителя.

Вопрос управленческого самоопределения руководителя приобретает всё большую актуальность в научной среде. Профессиональное становление руководителя как многоаспектный феномен не нашел в современной психологии единственного концептуального осмысления. В ответ на запросы практики проводятся разноплановые исследования профессионализации руководителя, которые опираются на разные теоретические принципы. На основе теоретического анализа проблемы мы выделили четыре направления, в пределах которых осуществляются исследования профессионального становления руководителя в современной психологии: психология управленческой деятельности, психология менеджмента, личностно-развивающее направление, направление исследования управленческой карьеры.

Направление психологии управленческой деятельности сочетает исследования, которые основываются на теории деятельности. На базе этого теоретического подхода профессиональное становление руководителя исследовали И. П. Волков, Е. С. Жариков, О. В. Карпов, Е. С. Кузьмин, В. Ф. Рубахин, Ю. О. Тихомиров, О. В. Филиппов и др. Профессионализацию руководителя в этом направлении понимают как процесс присвоения нормативно одобренного способа деятельности, в котором опредмеченный опыт предшественников. Пространство самоопределения профессионала-руководителя ограничивается преимущественно системой функций и заданий выполняемой деятельности. Самоопределение в пределах данного направления рассматривается как процесс, который направлен на изменение личности в соответствии с требованиями деятельности, и только исключительно предметом изучения становится личность в её способности осмысливать и превращать свою профессиональную деятельность.

В ответ на требования практики множества эмпирических исследований, которые проводятся в этой отрасли сегодня, имеют взаимосвязанные направления, но разные методологические принципы (специфическое понимание предмета, механизмов, содержания, факторов, динамики профессионального становления руководителя). Раскрывая сущности профессионального становления руководителя и места в этом процессе профессионально-управленческого самоопределения выделим такие положения:

- о творческой и интегративной сущностях управленческой деятельности;
- о смысловой природе существования человека в мире;
- диалогизм между человеком и профессиональной средой;
- целостность и активность личности.

Профессиональное становление руководителя, организации в таком контексте рассматривается как одна из форм развития личности, многоаспектный, многоуровневый и сложно детерминированный процесс, в котором можно выделить разные стороны и уровни.

Внешняя, объективная сторона профессионального становления оказывается в объективных характеристиках управленческой деятельности, в социальной ситуации профессионализации, в производительности личности в управлении.

Внутренняя, субъективная, сторона может быть рассмотрена в таких аспектах:

- содержательно-структурном (необходимые знания, умения, навыки, психические качества, профессиональные ценности, смыслы, позиции и тому подобное);
- биографическом (динамика профессионального развития на протяжении жизни);
- производительно-результативный (определённые уровни профессионализма, внутренние и внешние приобретения).

В соответствии со стадиями профессионального становления руководителя, каждая из которых характеризуется собственными заданиями развития, выделим состояния профессионального самоопределения специалиста.

Становление личности руководителя организации в процессе профессионализации может приобретать разные формы:

- индивидуальную;
- индивидно-личностную;
- личностную.

С каждым годом все шире используются групповые формы работы, среди которых особенное место занимают тренинги. Своей эффективностью, конфиденциальностью, внутренней открытостью, психологической атмосферой, индивидуальной и групповой рефлексией и другими явлениями тренинг привлекает всех его участников и заинтересовывает тех, кто не брал в нем участия.

Феномен тренинга, особенно социально-психологического, в первую очередь в том, что непосредственные участники получают такую подготовку, которая отвечает требованиям современной жизни. Последние развязываются с помощью тренингов разных направлений и школ.

Понятие «социально-психологический тренинг» (СПТ), которое сейчас широко используется в психологической практике, ввел М. Форберг.

СПТ направлен на развитие личности, формирования коммуникативных умений и навыков, усвоения межличностного вза-

имодействия. Благодаря тренингу у каждого участника формируется адекватное понимание самого себя и коррекция самооценки, происходит изучение индивидуализированных приёмов междуперсонального взаимодействия для повышения ее эффективности.

### **Тренинг лидерских способностей менеджеров.**

Целью тренинга является расширение представлений о лидерстве как способе организации и управления малой группой, активизация лидерского потенциала как совокупности умений самоуправления и управления другими людьми. В процессе тренинга участникам даётся возможность увидеть со стороны свои лидерские склонности (потенциал), почувствовать преимущества и трудности лидерских позиций, определить для себя свои сильные и слабые стороны относительно лидерства в тех или других ситуациях, завладеть техниками лидерского влияния и сплочения группы, развить лидерские умения.

#### **Задание тренинга:**

- Рассмотреть психологические основы лидерства. Природа лидерства. Оценка лидерских качеств. Что делает человека лидером: личностные качества, специальные знания. Осознание себя как лидера.
- Выучить лидерские роли, особенности их проявления. Расширение индивидуального ролевого (поведенческого) репертуара лидера.
- Выявить собственный лидерский потенциал. Провести анализ ресурсов и ограничений для наращивания лидерского потенциала.
- Научиться приёмам, методам приобретения авторитета в коллективе. Развивать навыки лидера.
- Развитие индивидуального стиля лидерства.
- Овладение приёмами и техниками создания персонального бренда и формирования имиджа лидера.
- Освоение технологии укрепления лидерских позиций в эмоционально-напряжённых, проблемных ситуациях.
- Формулировка лидерской цели.
- Расширение социальной и коммуникативной компетентности.
- Развитие навыка самоанализа.
- Овладение активным стилем общения и развитие отношения партнерства.
- Развитие творческого подхода к решению задания.
- Освоение навыков влияния на группу.
- Регуляция собственного эмоционального состояния.

### Упражнение «Лабиринт».

#### Цели:

- дать возможность участникам тренинга проявить лидерские качества;
- обсудить и проверить на практике эффективность методов передачи и восприятия информации;
- укрепить межличностные отношения в группе путём создания модели, которая требует ответственности за партнера, умение сконцентрироваться на его проблемах, эмпатии;
- проработать в игровой форме возможности реакции на кризисную ситуацию, поведение в условиях неизвестности.

Размер группы : не важен, поскольку каждый раз в поле находятся два игрока.

Ресурсы: большая комната, любой материал для обозначения границ поля. Доска / флип-чарт для записи результатов.

Длительность: в зависимости от заданий тренера и размеров группы. В среднем одна пара проходит лабиринт за 2-3 минуты.

Ход упражнения. На полу отражается цветной клейкой лентой, рисуется мелом, отмечается цепочкой из положенных стульев (или любым другим способом) маршрут. Он являет собой извилистую тропу длиной четыре-шесть метров и шириной близко метра. Один из пары игроков начинает игру как ведущий, второму завязывают глаза – он ведётся. Его задание – пройти по маршруту и не запутаться в лабиринте. Ведущий даёт словесные указания: влево, вправо, два шага в сторону и тому подобное. Ему нельзя касаться ведомого руками и как-то, кроме слов, руководить действиями партнера. После того, как ведомый преодолевает маршрут, его результат записывается на доске. Потом в паре участники меняются ролями, и фиксируется время, за какое второй участник прошел лабиринт. Определяется общее время пары. Напоследок можно назвать пару-победительницу, ту, которая прошла маршрут в кратчайший срок.

Следовательно, все разбились на пары и готовы к игре.

Скажите, вы все уверены в своих силах? В надёжности партнеров? Бывало ли, что в состоянии напряжения вы теряли над собой контроль и забывали самые простые вещи?

Например, все знают, где левая, правая стороны? Как двигаться вперёд и назад?

Покажите, пожалуйста, рукой эти направления! Вы уверены, что даже в сложной ситуации не перепутаете эти понятия? Что



же, чудесно! Несколько вещей, на которые я хотел бы обратить внимание участников:

- ведущий несёт полную ответственность за ведомого. Он четко и вовремя предупреждает его обо всех возможных преградах;
- просьба ко всем без исключения участникам: запомните, пожалуйста, все свои ощущения, эмоции в двух ролях – ведущего и ведомого;
- задание зрителям: успех зависит и от вас. Придерживайтесь тишины, чтобы не мешать контакту между партнёрами на площадке. Обратите особое внимание на то, как изменяется у человека, который проходит лабиринт, язык тела и отчего это происходит? Спина, руки расскажут вам немало о переживании героя. Запомните все эти детали к окончанию игры!

Закончилось путешествие по лабиринту. Объявляются итоги и победители.

Завершение: обсуждение игры.

Что чувствовали участники? Что видели со стороны зрители?

Кто запомнил и может продемонстрировать на площадке типичный язык тела игрока, который проходит лабиринт? (Обращаем внимание на то, как изменилась пластика человека, лишенного возможности видеть окружающий мир. Она напряжена, неуверенна, медленно передвигается в пространстве.)

**Тренинг на целенаправленность менеджеров.**

**Релаксация «Путешествие».**

Возьмите картину или фотографию. Поставьте её перед собой на удобном расстоянии или разместите на стене. Организуйте психологическое «путешествие» внутрь этой картины или фотографии. Проиграйте сюжет. Выдумайте все возможные события во время путешествия. Почувствуйте себя внутри картины, в центре приятных событий. Расскажите историю вашего путешествия. Определите сроки.

Теперь рассортируйте задания, которые остались (они не имеют предостерегающей отметки) за тремя категориями: долгосрочные, промежуточные и ближайшие. Обратите внимание на то, что промежуточные и ближайшие задания проводят изо дня в день цепочку к вашей долгосрочной, возможно, жизненной цели. Они определяют дела на каждый день и действия, которые вы можете выполнить на этой неделе.

Ближайшей целью может быть все, что требует для достижения от одного дня до одного месяца. Установите последовательность.

В колонку справа от каждого раздела сроков пронумеруйте свои задания. Отыщите возможные мостики – какой успех станет ступенькой для следующего? Какой из них может прийти первым? Вторым? Постройте из ваших заданий ступеньки успеха.

*Сложите план действий.*

Теперь, перечислив ваши задания и установив их последовательность, вы начинаете складывать эффективный план действий.

*Описание цели.* Опишите свою цель в позитивных сроках, будьте максимально конкретные. Определение цели в самой простой и ясной форме поможет вам узнать, чего вы в действительности хотите. Чёткое описание – ваш первый шаг на пути к успеху.

*Препятствия.* Перечислите все препятствия, которые могут встретиться на пути к успеху, например, нехватка умений, предубеждения, ваши внутренние сомнения. Первое правило в любых трудностях – хорошо выучить проблему. Определив, в чем камень преткновения, вы сможете произвести стратегию.

*Стратегии.* Выйдите на релаксационное расслабление, используйте своё воображение и творческие способности для выработки стратегии преодоления каждого препятствия, которое может вам встретиться.

*Конечная дата.* Определив и уточнив стратегию преодоления препятствий, выберите дату, к которой вы должны достичь цели. Определите умные сроки – пожалейте себя. Назначив дату уже на сегодня, вы прибавите себе импульс для движения вперёд. Лучше установить «часовой диапазон», а не «крайний срок». Рассчитывайте добиться успеха до назначенного времени, однако оставьте часовой запас, чтобы при необходимости можно было подкорректировать сроки.

*Личное вознаграждение.* Распишите, какое вознаграждение и какие преимущества вы получите, когда добьётесь успеха. Перечень предчувствия удовольствий поможет вам повысить мотивацию и найти решительность, необходимую для поддержки горячего энтузиазма. Вы избавитесь от склонности откладывать и тратить попусту время, тогда сможете эффективнее придерживаться своего курса.

Установите пусковой механизм. Доберите пусковое слово, фразу или действие, которое будет напоминать вам о маршруте.

*Текущий отчёт.* Время от времени отслеживайте уровень своего прогресса в достижении цели. При необходимости откорректируйте, например, временные рамки. Разбейте свой путь к

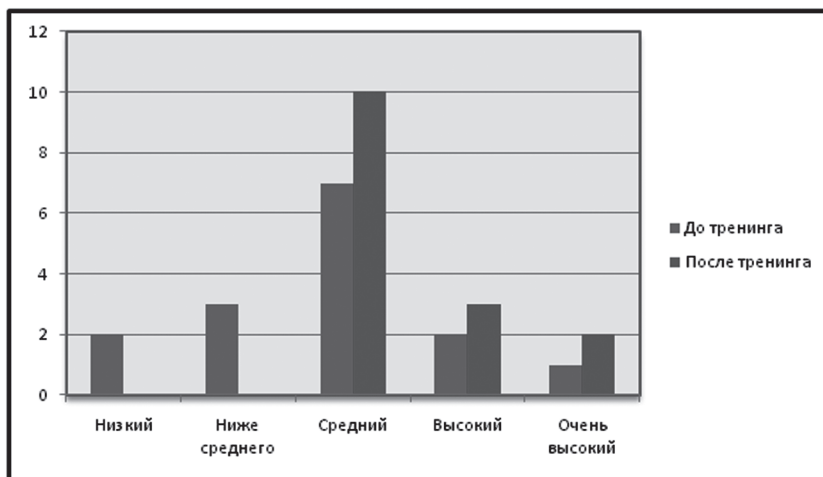
успеху на отрезки так, чтобы можно было легко заметить и оценить прогресс. Когда достигнете цели, отметьте эту дату. Празднуйте!

Экспериментальная работа проводилась на базе Львовского национального университета имени Ивана Франко с 2010 по 2013 год. В формирующей серии эксперимента приняли участие 125 студентов 5-6 курсов специальности «Менеджмент». Всего в исследовании приняло участие 595 студентов, включая контрольную группу.

*Таблица 1*

**Таблица уровней лидерских способностей до и после тренинга**

Уровни ЛС	Констатирующий этап (до тренинга)			Контрольный этап (после тренинга)	
	Баллы	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Низкий	1	2	13,3	0	0
Ниже среднего	2	3	20	0	0
Средний	3	7	46,6	10	66,6
Высокий	4	2	13,3	3	20
Очень высокий	5	1	6,6	2	13,3



*Рис.1. Уровни лидерских способностей*

Доминирующим уровнем лидерских способностей на контрольном этапе эксперимента является средний уровень (33,3%).

Сравнивая показатели, которые были получены при изучении лидерских способностей до и после тренинга, можно сделать вывод, что в экспериментальной группе на контрольном этапе состоялись качественные и количественные изменения на всех уровнях. Состоялось увеличение количества лиц, которые имели средний, высокий уровни лидерских способностей за счёт снижения количества лиц с низким и ниже среднего уровнями лидерских способностей.

**Выводы.** Следовательно, можно сделать вывод, что разработанная нами программа тренинга, которая включала разнообразные упражнения (на развитие самостоятельности, творческого подхода к заданию, лидерских навыков у участников тренинга), помогла исследуемым лучше развить свои лидерские качества, что и показали результаты.

#### **Список использованных источников**

1. Ганига-Янчак П. Профессиональные действия в области социальной работы. Подготовка к профессии менеджера в Польше // На пути к профессионализации профессии менеджера / под редакцией: Б. Матияс, М. Поромбанец. – Кельце, 2008.
2. Длуцик М. Подготовка менеджеров в Польше // Психологический и терапевтический контекст социального труда / ред. А. Барчик, П. Р. Барчик. – Мисловице, 2010.
3. Жигайло Н. І. Комунікативний менеджмент: навчальний посібник/ Н. І. Жигайло. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012 – 368 с.
4. Коломинський Н. Л. Психология менеджмента в образования (социальнопсихологический аспект) : Автореф. дис. доктора психол. наук: 19.00.05 / Н. Л. Коломинський; Институт психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины. – К., 2001. – 36 с.
5. Максименко С. Д. Личность: прогноз развития и жизненный путь : [О пробл. прогнозирования псих. развитию] // Психолог / С. Д. Максименко. – 2006. – Февр. (№ 7).
6. Степанов С. Ю. Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров / С. Ю. Степанов, Е. П. Варламова // Вопросы психологии. – 1995. – №1.
7. Яцура В. В. Психология руководителя : Науч. пособ. / В. В. Яцура, А. Г. Хоронжий, Н.И. Жигайло. – Львов: Издательский центр ЛНУ им. И. Франко, 2010. – 256 с.

#### **Spisok ispol'zovannyh istochnikov**

1. Ganyga-Janchak P. Professional'nye dejstvyja v oblasti socyal'noj raboty. Podgotovka k professyy menedzhera v

- Pol'she // Na puty k professionalizacyy profesyyu menedzhera / pod redakcyey: B. Matyjas, M. Porombanec. – Kel'se, 2008.
2. Dlucyk M. Podgotovka menedzherov v Pol'she // Psichologicheskyj y terapevtycheskyj kontekst social'nogo truda / red. A. Barchyk, P. R. Barchyk. – Myslovyce, 2010.
  3. Zhygajlo N. I. Komunikatyvnyj menedzhment: navchal'nyj posibnyk / N. I. Zhygajlo. – L'viv: LNU imeni Ivana Franka, 2012 – 368 s.
  4. Kolomyns'kyj N. L. Psichologyja menedzhmenta v obrazovanyja (social'nopsyhologicheskyj aspekt) : Avto-ref. dys. doktora psichol. nauk: 19.00.05 / N.L. Kolomyns'kyj; Ynstytut psichologyy ym. G. S. Kostjuka APN Ukraїny. – K., 2001. – 36 s.
  5. Maksymenko S. D. Lychnost': prognoz razvytyja y zhyznennyj put' : [O probl. prognozyrovanye psich. razvytyju] // Psicholog / S. D. Maksymenko. – 2006. – Fevr. (№ 7).
  6. Stepanov S. Ju. Refleksyvno-yinnovacyonnyj podhod k podgotovke upravlencheskyh kadrov / S. Ju. Stepanov, E. P. Varlamova // Voprosy psichologyy. – 1995. – №1.
  7. Jacura V. V. Psichologyja rukovodytelja : Nauch. posob. / V. V. Jacura, A. G. Horonzhyj, N.Y. Zhygajlo. – L'vov: Yzdatel'skyj centr LNU ym. Y. Franko, 2010. – 256 s.

**D.I. Chemerynska. The program of social and psychological training of woman-leader's managerial abilities development.** The article examined the concept of social and psychological training, and its impact on the development of women managers' managerial skills. Researches, that discover the factors affecting manager's activity, are described there, including professional qualities structure, self-activity of the personality and his/her professional identity, professional culture, professional position design, etc.

The aim of developed social and psychological training program is to study leadership skills of women managers and to activate their leadership potential. The purpose of the training, its main objectives and conclusions of the work done are described there. The number of exercises performed are key components of the training with the aim to open leadership potential, creativity, to analyse own emotional state, to build leadership goal and to enhance participants' social and communicative competences.

As a result the leadership potential of each participant has been identified, resources and constraints for strength the leadership capacity in the future have been analysed. Moreover, the article includes analysis results of qualitative and quantitative indicators at all leadership skills levels; defined dominant level of leadership skills in the group; comparison results of leadership skills indicators before and after the training.

**Key words:** training, woman style of guidance, case frame, leading position, woman-leader.

*Отримано: 17.01.2014 р.*

## Семантичні характеристики професійної свідомості майбутніх учителів на етапі підготовки у ВНЗ

О.І. Чепішко. Семантичні характеристики професійної свідомості майбутніх учителів на етапі підготовки у ВНЗ. В статті представлено результати емпіричного дослідження семантичних особливостей професійної свідомості майбутніх учителів на етапі підготовки у ВНЗ. Показано сучасний стан дослідження проблеми розвитку професійної свідомості вчителя та перспективи її вирішення. Обґрунтовано вибір психосемантичних методів у якості методів дослідження специфіки розвитку професійної свідомості майбутніх учителів. Показано динаміку розвитку індивідуальних значень понять професійного простору у свідомості студентів I-V курсів. Досліджено особливості класифікації об'єктів світу, що виявляє динаміку привласнення професії у свідомості студентів – майбутніх учителів.

**Ключові слова:** професійна свідомість, професійна свідомість вчителя, суб'єктивна семантика, суб'єктивний досвід, методика семантичного диференціалу, індивідуальні значення, професійний простір, привласнення професії.

А.И. Чепишко. Семантические характеристики профессионального сознания будущих учителей на этапе подготовки в вузе. В статье представлены результаты эмпирического исследования психосемантических особенностей профессионального сознания будущих учителей на этапе подготовки в ВУЗе. Показано современное состояние исследования проблемы развития профессионального сознания учителя и перспективы ее решения. Обоснован выбор психосемантических методов в качестве методов исследования специфики развития профессионального сознания будущих учителей. Показана динамика развития индивидуальных значений понятий профессионального пространства в сознании студентов I-V курсов. Исследованы особенности классификации объектов мира, обнаруживающие динамику присвоение профессии в сознании студентов – будущих учителей.

**Ключевые слова:** профессиональное сознание, профессиональное сознание учителя, субъективная семантика, субъективный опыт, методика семантического дифференциала, индивидуальные значения, профессиональное пространство, присвоение профессии.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** В умовах

сучасної соціокультурної та економічної ситуації в Україні суспільство відчуває потребу в учителіві-професіоналі, який здатен будувати професійну діяльність відповідно до цінностей розвитку особистості. Виникає необхідність виходу за межі технологічного розуміння професійної діяльності до дослідження професійної свідомості цілісного суб'єкта-професіонала. Вивчення професійної свідомості вчителів загалом та етапі їхньої підготовки у ВНЗ належить до ґрунтовно заявлених (Г.В. Акопов; Н.І. Гусякова; Є.І. Ісаєв, С.Г. Косарецький, В.І. Слободчиков; І.Я. Лернер; Є.І. Рогов; Л.В. Римар; Д.В. Ронзін; О.С. Цокур; Ю.М. Швалб), але недостатньо реалізованих напрямів дослідження, в той час як професія вчителя є визначальною у системі освіти та суспільному розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.** Окремі аспекти професійної свідомості педагогів-професіоналів та майбутніх учителів відображено у дослідженнях українських, російських та зарубіжних психологів й педагогів. Так, вченими вивчалось професійно-педагогічне мислення та рефлексія (Т.П. Дяк; М.М. Кашапов; Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобкська; О.А. Орлов); професійна самосвідомість та ідентичність вчителя (І.В. Вачков; М.І. Кряхтунов; О.В. Куліш; А.К. Маркова; Л.М. Мітіна; N. Voreham, P. Gray; G. Cattley; J. Sachs; M. Zembylas); психологічні умови (С.Г. Косарецький) та механізми становлення (Н.І. Гусякова) професійної свідомості.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.** Незважаючи на представленість широкого спектра досліджень окремих аспектів професійної свідомості вчителя, у психолого-педагогічних працях майже не приділяється увага специфіці розвитку професійної свідомості вчителів на певних етапах підготовки у вищому навчальному закладі. Емпіричне дослідження зазначеного питання створить підстави для розробки практико-орієнтовних заходів цілеспрямованого розвитку професійної свідомості майбутніх учителів у системі вищої освіти.

**Метою статті** є висвітлення результатів емпіричного дослідження семантичних особливостей професійної свідомості майбутніх учителів на етапі підготовки у ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В процесі навчальної діяльності у ВНЗ, в результаті взаємодії зі специфічним об'єктом праці та спрямованістю навчального впливу, в свідомості майбутніх фахівців відбувається процес семантизації, що



характеризується конструюванням в суб'єктивному досвіді нового розуміння об'єктів світу [1; 2; 3]. Дослідження вітчизняних учених [4; 6; 7] свідчать про те, що саме семантичні характеристики є індикаторами сприйняття професії. Зазначене зумовило вибір психосемантичних методів у якості методів дослідження специфіки розвитку професійної свідомості майбутніх учителів в процесі навчання.

Психодіагностичний інструментарій дослідження склали:

- 12-шкальна модифікована методика семантичного диференціала (Ч. Осгуд);
- методика візуального семантичного диференціала (О.Ю. Артемьева).

Вибірку респондентів склали студенти I, III та V курсів факультету української та іноземної філології та мистецтв Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара, які навчаються за спеціальністю 6.020303 філологія (українська/російська/англійська/німецька мова та література). Загальна кількість досліджуваних – 206 (n=206), з яких 51 респондент – на I курсі (n=51); 65 – на III (n=65); 90 – на V (n=90).

Досліджуваним було запропоновано оцінити набір з 10 стимулів-понять, що були визначені з урахуванням психологічних складників праці вчителя та освітньо-кваліфікаційної характеристики вчителів, та які характеризують особистість вчителя та зміст його діяльності.

Перейдемо до аналізу шкальних та факторних показників для кожного поняття-стимулу, що відображають динаміку розвитку індивідуальних значень понять професійного простору у свідомості студентів I, III, V курсів.

*Знання.* Категорія знання відіграє ключову роль в професії вчителя, адже основний сенс освітньої функції полягає в озброєнні учнів системою наукових знань, умінь та навиків з метою їх подальшого використання на практиці. Для студентів знання також виступають необхідним складовим навчання у ВНЗ. Знання стають надбанням особистості, входять до структури її досвіду, забезпечуючи повноту, систематичність і усвідомленість знань, їх міцність і дієвість.

Зростання показників індивідуальних значень за фактором оцінки було зафіксовано на V курсі (7,95), порівняно з I (7,56) та III (7,57). Однак за факторами сили та активності показники студентів V курсу (5,57; 5,62) виявилися нижчими за показники I (6,78; 6,14) та III (6,07; 5,74) курсів. Отже, перевага та позитивна динаміка значень за стимулом спостерігається лише стосовно

фактора оцінки; знання виявляються більш «хорошими», ніж «сильними» та «активними».

Можна припустити, що студенти високо оцінюють значимість знань як складової особистості вчителя і, певно, прагнуть активно використовувати знання у майбутній професійній діяльності, але усвідомлюють недостатність сили й активності власних знань. Наведені результати можуть бути також пояснені незадовільним досвідом застосування власних знань у практичній діяльності, адже проведення дослідження співпало із поверненням випускників з педагогічної практики.

**2. Покликання.** Професійне покликання визначається як погляд до якої-небудь професії, що спирається на знання про призначення професії, усвідомлення своїх можливостей оволодіння нею і оцінку своїх потенційних професійних здібностей, як відчуття професії.

На I курсі поняття-стимул отримало більш високі показники за факторами оцінки (7,78) та сили (6,29) та визначено як «добре» та «щасливе». Показники фактора активності є нижчими та становлять 5,45 балів, проте підвищуються протягом навчання у ВНЗ (5,53 та 5,51 балів на III та V курсах).

За факторами оцінки та активності відбулося зниження показників на III та V курсах, проте фактор оцінки виявився домінуючим. Очевидно, досліджувані задоволені власним професійним вибором та відчувають особисту схильність до професії вчителя. Однак, разом із тим, від курсу до курсу, усвідомлюють недостатність сили й активності власного покликання до обраної професії. Зазначене відображено у визначеннях «Покликання», яке хоча й оцінюється скоріш як «сильне» та «гучне», має тенденцію до нейтральної позиції.

**3. Авторитетність.** Авторитетність вчителя – це особлива професійна позиція, що визначає вплив на учнів; це визнання учнями достоїнств учителя, результатом чого є довіра, визнання і підтримка його ідей та дій.

За цим стимулом показники студентів I курсу виявилися найвищими за всіма факторами, при цьому фактор сили є переважним (7,69). Проте на III та V курсах можна спостерігати значне зниження показників фактора сили (6,55 та 4,71 бали відповідно), при цьому показники за іншими факторами змінюються у незначній мірі. Можливо, студенти I курсу, які щойно закінчили школу, відчувають власну спроможність легко завойовувати авторитет учнів, що відображено в оцінці «Авторитетності» як «сильної», «великої» та «щасливої».

На відміну від першокурсників, в студентів III та V курсів домінуючими є показники за фактором оцінки, тобто «Авторитетність» визнається скоріше як «світла» та «чиста», аніж «сильна» та «активна» професійно важлива якість. Зазначене може бути пояснено тим, респонденти усвідомлюють свої обмежені можливості прояву та розвитку авторитетності як професійної якості та позиції вчителя у період навчання у вищому навчальному закладі. Низький показник за фактором сили у випускників може також пояснюватися труднощами досягнення авторитету, з якими стикалися респонденти під час проходження виробничих практик.

*4. Мислення.* Професійні розумові уміння вчителя, які реалізуються на ситуативному (раціональному) та надситуативному (інтуїтивному) рівнях, є важливим інструментом його діяльності.

Високі показники за цим стимулом спостерігаються за фактором оцінки на всіх курсах (7,93; 7,89; 7,9). За фактором активності показники є нижчими, ніж фактор оцінки, проте зростають на V курсі (6,58). Отримані дані можуть свідчити про те, що респонденти визнають мислення важливою професійною якістю та інструментом діяльності вчителя, а також прагнуть його розвивати та активно опановують педагогічні розумові уміння. Показниками педагогічного мислення виступають уміння бачити, розуміти, аналізувати, порівнювати, моделювати, прогнозувати саме явища педагогічної дійсності, тобто виховні стосунки в ситуаціях, процесах і системах.

На I курсі показники за фактором сили виявилися вищими (6,31), порівняно з III (5,2) та V (5,26). Очевидно, визнаючи мислення одним із головних інструментів у професії діяльності вчителя, студенти старших курсів відчувають невпевненість втілювати зазначені уміння у практичній діяльності.

*5. Самореалізація.* Самореалізація в професії передбачає: не випадковий вибір місця навчання й подальшої роботи, постійне професійне зростання і розвиток професійної компетентності, а також задоволеність тим, як складаються професійне життя і кар'єра. При цьому, наявність матеріального благополуччя в контексті професійної самореалізації не вважається визначальним чинником. Надійним критерієм професійної самореалізації є задоволеність людини вибором професії, собою і власною професійною діяльністю.

Незважаючи на домінування фактора оцінки в студентів всіх курсів (6,65; 7,94; 7,71), слід відзначити, що саме за стимулом «Самореалізація» спостерігається позитивна динаміка індивідуальних значень. Так, на III та V курсах показники фактора

сили виявилися найвищими серед інших понять-стимулів (6,76; 6,38); самореалізація усвідомлюється як «велика» та «сильна». За фактором активності на III та V курсах, у порівнянні з I (5,51), стимул також отримав високі бали (6,97; 6,56) та був визначений як «гучний» та «яскравий».

Такі показники можуть свідчити про задоволеність досліджуваних вибором власної професії та місцем навчання, відчуття реалізації власного внутрішнього потенціалу і здійснення життєвої місії.

*6. Учень.* У показниках індивідуальних значень понять за цим стимулом, який сприймається як суб'єкт навчальної діяльності та взаємодії, як суб'єкт, на який спрямовано педагогічний вплив, порівняно з I курсом, спостерігається збільшення показників за фактором оцінки та сили. Очевидно, у смислового визначенні випускників уявлення про учня пов'язане зі складностями вирішення педагогічної ситуації, що й пояснюється визнанням учня «великим» та «сильним». Однак, у зв'язку з недостатністю педагогічного досвіду, ставлення до учнів залишається оцінним та здійснюється в категоріях «хороший – поганий», «світлий – темний», «добрий – злий».

За фактором активності показники, порівняно з I курсом, знижуються, а поняття, хоча й оцінюється скоріше як «швидке», «гучне» та «яскраве», має тенденцію до нейтральної позиції.

*7. Взаємодія.* Педагогічна взаємодія є основою та універсальною характеристикою педагогічного процесу. Ця взаємодія визначається як взаємозв'язаний процес обміну діями між його учасниками, що веде до формування і розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової та особистісної сфер.

За цим стимулом спостерігається позитивна динаміка індивідуальних значень в студентів I – V курсів за всіма факторами. Проте, фактор оцінки переважає на всіх курсах; «Взаємодія» асоціюється в респондентів з «хорошою», «доброю», «чистою». За фактором сили оцінки стимулу виявилися трохи нижчими за фактор оцінки та активності (5,74; 5,12; 6,48), однак також зростають від курсу до курсу (4,91; 5,16; 5,45).

Наведені результати можна пояснити тим, що студенти після проходження практик та спостережень за діяльністю інших педагогів починають ставитися до взаємодії як до обов'язкової складової професійної діяльності вчителя. Однак, усвідомлюючи визначну роль взаємодії у педагогічному процесі, майбутні фахівці не відчують достатньо власної сили у побудованні «хорошої» («правильної») професійної взаємодії.

8. *Мовлення.* Для майбутніх учителів стимул «Мовлення» виявився найбільш значущим стимулом серед інших, про що свідчать зростання показників від курсу до курсу, а також найвищі серед інших показників випускників за факторами оцінки (8,44) та активності (7,8). Очевидно, мовлення сприймається досліджуваними як важливий інструмент професійної діяльності, особливо для студентів філологічного факультету, як основний засіб педагогічного спілкування, яким вони намагаються оволодіти повною мірою. Мовлення оцінюється за цими факторами позитивним полюсом відповідних шкал як «хороше», «добре», «активне», «яскраве».

Незважаючи на те, що показники за факторами оцінки та активності виявилися найвищими, за фактором сили показники майже не змінюються впродовж навчання у ВНЗ. Очевидно, разом із усвідомленням значущості мовлення для майбутньої професії та його активного використання як інструмента діяльності вчителя, респондентам бракує особистих мовленнєвих здібностей та умінь. Так, особливістю мовлення вчителя є зверненість до учнів, передача інформації та літературної норми мовлення, дидактична спрямованість. Ймовірно, низькі показники за фактором сили (4,87; 4,41; 4,83) обумовлені недостатнім досвідом використання мовлення у квазіпрофесійній та навчально-професійній діяльності.

9. *Контроль.* Управління процесом учіння обов'язково передбачає здійснення контролю, тобто певної системи перевірки ефективності його функціонування. Серед інших стимулів «Контроль» отримав найнижчі показники в студентів I – V курсів за факторами оцінки (5,38; 4,9; 6,25) та активності (3,89; 4,06; 5,08), але водночас простежується й позитивна динаміка індивідуальних значень. Показники за фактором сили, навпаки, знижуються, порівняно з I курсом (4,81; 4,05; 4,75).

Визначене може говорити про те, що досліджувані визнають контроль невід'ємним етапом процесу учіння (домінування фактора оцінки), проте ставляться до нього суперечливо. Можна припустити, що низькі показники факторів сили та активності зумовлені негативним суб'єктивним досвідом контролю власної навчальної діяльності під час навчання у школі або вищому навчальному закладі. Очевидно, студенти оцінюють контроль швидше за зовнішніми проявами, не повною мірою усвідомлюючи ті важливі функції, які він виконує: освітню, розвиваючу, виховну, інформаційну, функцію зворотного зв'язку.

10. *Рефлексія.* Педагогічна рефлексія є складним психологічним феноменом, який виявляється в здатності вчителя вхо-

дити в активну дослідницьку позицію по відношенню до своєї діяльності і до себе як її суб'єкта з метою критичного аналізу, осмислення й оцінки її ефективності для розвитку особистості учня. Педагогічна рефлексія передбачає взаємовідображення, взаємооцінку учасників педагогічного процесу, їхньої взаємодії, відображення педагогом внутрішнього світу, станів розвитку учнів і навпаки.

Семантика студентів, для яких рефлексія є співвідношенням себе й можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає обрана професія, та з існуючими уявленнями про неї, виявила переважання фактора оцінки та поступове збільшення його показників (від 6,67 балів на I курсі до 7,21 – на V).

За фактором активності також спостерігається ріст показників у студентів V, порівняно з I курсом, та зниженням показників студентів III курсу на фоні смислової кризи (5,24; 4,67; 6,11).

За фактором сили було виявлено зниження показників, порівняно з результатами студентів I курсу (5,61; 4,35; 5,15). Очевидно, протягом п'яти років навчання, рефлексивна здібність студентів не набуває належного рівня, тому оцінюється ними як «сильна» у невеликій мірі. При цьому досліджувані згодні із важливістю розвинених рефлексивних здібностей у професії вчителя, про що свідчить перевага показників за фактором оцінки.

Отже, шкальний та факторний аналіз показників індивідуальних значень за 10 стимулами-поняттями в студентів I, III та V курсів дозволив виявити, як упродовж п'ятирічної фахової підготовки змінюється їх розуміння професійних понять. Було виявлено, що індивідуальні значення понять професійного простору у свідомості студентів всіх курсів визначаються смисловим навантаженням за фактором оцінки. Зазначена перевага не є значною, проте вказує на оцінність мислення респондентів, на їхню непевненість (нестачу власної сили та активності) у можливості успішного втілення отриманих знань, умінь та навиків у майбутній професійній діяльності.

На III курсі було встановлено загальне зниження показників індивідуальних значень за факторами оцінки, сили й активності майже за всіма стимулами-поняттями. Причиною таких результатів може виступати смислова криза III курсу, коли студенти сприймають набуті теоретичні знання як недосяжні для втілення на практиці, що призводить до розчарування в обраній спеціальності, навчанні та в собі як в майбутньому вчителіві.

На V курсі було виявлено зростання показників фактора активності за стимулами «Покликання», «Мислення», «Самореалізація»,

«Взаємодія», «Мовлення», «Контроль», «Рефлексія». Зазначене свідчить про те, що під час навчання та включення до реальної педагогічної діяльності в суб'єктивному досвіді майбутніх учителів здійснюється перебудова декларативних понять у професійно реальні, тобто професійна свідомість наповнюється суб'єктивним змістом [8]. У процесі навчальної діяльності професійні змісти студентів зазнають трансформації, утворюються нові змісти, що забезпечують процес розвитку професійної свідомості. Разом із тим, було зафіксовано зниження показників фактора сили за стимулами «Знання», «Покликання», «Авторитетність», «Мислення», «Контроль», «Рефлексія». Такі результати можуть пояснюватися тим, що набуті в процесі навчання знання, вміння та навички, навіть після проходження педагогічних практик, ще не виступають для випускників фактором упевненості в успішній професійній діяльності.

Перейдемо до аналізу отриманих результатів за методикою візуального семантичного диференціала О.Ю. Артем'євої [3], метою якої було вивчення способів класифікації об'єктів світу, що виявляє динаміку привласнення професії у свідомості студентів – майбутніх учителів.

У ході дослідження респондентам пропонувалося надати 3-5 довільних описів кожному з 8 зображень-стимулів. Описи досліджуваних було віднесено до однієї з п'яти груп, що спирається на класифікацію професій Є.О. Климова, яка прямо вказує акценти предметного світу та відповідає класифікації основних заміщаючих реальностей.

На основі з отриманих даних розподілу професійної орієнтації студентів I, III та V курсів, можна стверджувати, що велика частка студентів демонструє поліспрямованість: «Людина-людина» + «Людина-художній образ» на I курсі та «Людина-людина» + «Людина-природа» – на V. Однак, результати свідчать про прийняття більшістю студентів професії вчителя як своєї, про що говорить вибір реальності соціальних об'єктів й міжособистісних стосунків (тип професійної спрямованості «Людина-людина») у якості характерної заміщаючої реальності.

Порівняно з I та V курсом, на III курсі, у зв'язку із зазначеним смисловим конфліктом відбувається знецінювання обраної професії та небажання її привласнення, що змінюється при подальшому навчанні.

Наявність описів, характерних для спрямованості «Людина – художній образ» (42% на I; 46% на III; 24% на V курсі), свідчить про індивідуальні творчі здібності та розвиненість емоційної сфери досліджуваних, що є також важливим у професії вчителя.



На V курсі, поряд із вираженою соціоспрямованістю, можна відмітити значну кількість описів, що відповідають спрямованості типу «Людина-природа» (33% від загальної кількості описів). Подібні результати можуть бути пояснені ціннісними орієнтаціями досліджуваних. Очевидно, цінності Універсалізму (за термінологією Ш. Шварца [5, с.27-30]), мотиваційна мета яких полягає у розумінні, терпимості, гармонії, захисті благополуччя людей та природи, є домінуючими у цій групі досліджуваних.

Представленість описів, характерних для типу «Людина-техніка» (4% на I; 11% на III та V курсі), може пояснюватися як природний показник техноспрямованості сучасної молоді. Однак «перерозподілу» у бік техноспрямованості майбутніх учителів не спостерігається.

Спрямованість «Людина – знакова система» виявилася лише в одного досліджуваного. В інших досліджуваних описи, характерні до цієї спрямованості, зустрічалися в незначній мірі.

Отже, більшість досліджуваних має досить виражену професійну спрямованість семантики, що служить важливим показником прийняття професії вчителя.

**Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.** В статті було представлено результати емпіричного дослідження семантичних особливостей професійної свідомості майбутніх учителів на етапі підготовки у ВНЗ. Показано динаміку розвитку індивідуальних значень понять професійного простору у свідомості студентів I, III, V курсів. Досліджено особливості класифікації об'єктів світу в студентів I, III, V курсів, що виявляє динаміку привласнення професії у свідомості студентів – майбутніх учителів.

Перспективними напрямами розвитку наукової проблематики надалі вбачаються наступні: експериментальне вивчення психологічних умов розвитку професійної свідомості майбутніх учителів; розробка та впровадження психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної свідомості майбутніх учителів у період підготовки у вищому навчальному закладі.

#### **Список використаних джерел**

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Смысл. 1999. – 350 с.
2. Артемьева Е.Ю. Обучение профессии как перестройка семантических составляющих субъективного опыта / Е.Ю. Артемьева, И.Б. Ханина // Мышление и общение в конкретных видах практической деятельности.– Ярославль: ЯрГУ, 1984.– С. 107–118.

3. Артемьева Е.Ю. Психосемантические методы описания профессии / Е.Ю. Артемьева, Ю.Г. Вяткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С.127-133.
4. Дробот О.В. Психосемантичні особливості професійної свідомості майбутніх менеджерів: дис. ... канд..психол. наук. 19.00.01 / О.В. Дробот. – Одеса – 2009. – 239 с.
5. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 72 с.
6. Кучеровская Н.А. Психосемантическая структура профессионального сознания практикующего психолога: дис. ... канд.. психол. наук : 19.00.01 / Н.А. Кучеровская. – К., 2007. – 203 с.
7. Самойлова А.Г. Особливості формування професійної свідомості майбутніх психологів: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.Г. Самойлова; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – Київ, 2004. – 212 с.
8. Шевченко Н.Ф. Професійна свідомість практичного психолога: структура та специфіка функціонування / Н.Ф. Шевченко // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 167-180.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Artem'eva E.Ju. Osnovy psihologii sub#ektivnoj semantiki [Basics of subjective semantics psychology]. – Moscow : Smysl, 1999. – 350 p.
2. Artem'eva E.Ju. Obuchenie professii kak perestrojka semanticheskikh sostavljajushhih sub#ektivnogo opyta [Job education as the restructuring of subjective experience semantic components]. Myshlenie i obshhenie v konkretnyh vidah prakticheskoy dejatel'nosti. Jaroslavl' : JarGU, 1984, P. 107-118.
3. Artem'eva E.Ju. Psihosemanticheskie metody opisanija professii [Psychosemantic methods for the profession describing]/ E.Ju. Artem'eva, Ju.G. Vjatkin. – Voprosy psihologii, 1986, No 3, pp. 127-133.
4. Drobot O.V. Psyhosemantychni osoblyvosti profesijnoi' svi-domosti majbutnih menedzheriv: dys. ... kand..psyhol. nauk : 19.00.01 [Psychosemantical features of future managers professional consciousness] /O.V. Drobot. – Odessa, 2009. – 239 p.
5. Karandashev V.N. Metodika Shvarca dlja izuchenija cennostej lichnosti: koncepcija i metodicheskoe rukovodstvo [Schwarz's method for studying personal values: concept systematic management]/ V.N. Karandashev. – Saint-Petersburg: Rech', 2004. – 72 p.

6. Kucherovskaja N.A. Psihosemanticheskaja struktura professional'nogo soznanija praktikujushhego psihologa: dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.01 [Psychosemantic structure of practicing psychologist professional consciousness]. – Kiev, 2007. – 203 p.
7. Samojlova A.G. Osoblyvosti formuvannja profesijnoi' svidomosti majbutnih psihologiv: dys... kand. psihol. nauk: 19.00.07 [Features of formation of future psychologists professional consciousness]. – Kyi'v, 2004. – 212 p.
8. Shevchenko N.F. Profesijna svidomist' praktychnogo psihologa: struktura ta specyfika funkcionuvannja [Professional consciousness of practical psychologist: structure and specific of functioning] // Psihologija i suspil'stvo. – 2009. – No4. – PP. 167-180.

**O.I. Chepishko. Semantic characteristics of future teachers' professional consciousness in higher educational establishments.** In the article the author presents the results of an empirical study of psychosemantic features of future teachers' professional consciousness in higher educational establishments. The current state of the teachers' professional consciousness problem research and perspectives for its solution are shown. The choice of psychosemantic methods as the research methods of future teacher's professional consciousness is grounded.

The dynamics of the individual meaning of professional space concepts in students' consciousness is presented. The results show that individual meanings of professional space in students' consciousness are determined by the assessment factor domination. This can indicate evaluative thinking of the respondents, their uncertainty (lack of strength and activity) to successful objectification of the obtained knowledge, abilities and skills in their future careers.

Semantic professional orientation of students of I – V courses is studied. It is concluded that the most part of students admits the teaching profession as their own. The conclusion is proved by respondents' choice of social facilities and interpersonal relationships reality as a distinctive reality.

Perspectives in solution of the noted scientific problems concern the experimental study of the psychological conditions of future teachers' professional consciousness development; inventing and approving the program of psychological and pedagogical support of future teachers' professional consciousness development.

**Key words:** professional consciousness, teacher professional consciousness, subjective semantics, subjective experience, semantic differential method, individual meaning, professional space, profession assigning.

*Отримано: 18.12.2013 р.*

## **Проблема емпіричного дослідження вольової сфери особистості**

**К.М. Шамлян.** Проблема емпіричного дослідження вольової сфери особистості. У статті розглянуто різні підходи до емпіричного вивчення вольової сфери особистості, проаналізовано діагностичні можливості деяких методик лабораторного дослідження вольового зусилля, обґрунтована необхідність диференційно-психологічного підходу у визначенні емпіричних показників експериментального дослідження волі. На прикладі проведеного опитування розглянуто проблему застосування рефлексивних методів у дослідженні вольової організації особистості, детально проаналізовано кореляційні зв'язки між показниками використаних методик. Проведене опитування засвідчило слабку узгодженість результатів, отриманих різними методиками.

**Ключові слова:** вольова сфера, вольове зусилля, сила волі, вольова організація особистості, вольові властивості, лабораторний експеримент, природний експеримент, рефлексивні методи, емпіричні показники.

**К.Н. Шамлян.** Проблема эмпирического исследования волевой сферы личности. В статье рассмотрены разные подходы к эмпирическому изучению волевой сферы личности, проанализированы диагностические возможности некоторых методик лабораторного исследования волевого усилия, обоснована необходимость дифференциально-психологического подхода в определении эмпирических показателей экспериментального исследования воли. На примере проведённого опроса рассмотрена проблема применения рефлексивных методов в исследовании волевой организации личности, подробно проанализированы корреляционные взаимосвязи между показателями использованных методик. Проведённый опрос показал слабую согласованность результатов, полученных разными методиками.

**Ключевые слова:** волевая сфера, волевое усилие, сила воли, волевая организация личности, волевые свойства, лабораторный эксперимент, естественный эксперимент, рефлексивные методы, эмпирические показатели.

**Постановка проблеми.** Вивчення волі має давню історію, і сьогодні питання волі, яку багато вчених вважають стрижнем всієї структури особистості, викликає неабиякий науковий інтерес і має велике значення для практики виховання молодого покоління.

Характерним для вітчизняної психології є розуміння волі як здатності людини наполегливо досягати свідомо поставленої

мети, незважаючи на наявність зовнішніх і внутрішніх перешкод (К. Корнілов, В. Селіванов, Л. Божович). У сучасних дослідженнях проблема волі розглядається у руслі свідомої та цілеспрямованої психічної саморегуляції поведінки та діяльності (В. Калін, Б. Смирнов, В. Іванніков, Є. Ільїн).

Велика кількість експериментальних досліджень була проведена у наукових школах В. Селіванова, В. Каліна, Є. Ільїна. Отримано результати щодо формування вольових властивостей учнів у різних видах діяльності, особливостей вольового розвитку дітей того чи іншого шкільного віку, впливу учнівського колективу і сім'ї на формування волі школярів, зв'язку волі з активністю, психічним станом, інтересами, рівнем домагань тощо (В. Селіванов, А. Висоцький, Д. Ребізов, В. Калін, М. Говоров, Т. Атаєв, Н. Аргентов та інші). Вольові якості особистості були предметом спеціальних експериментальних досліджень, виконаних у психології спорту (А. Пуні, П. Рудик, Є. Ільїн, І. Петяйкін, Б. Смирнов, Е. Щербаков, М. Скрябін, М. Ільїна). Велика увага у працях Є. Ільїна та його колег приділяється психофізіологічним основам вольової регуляції поведінки.

Проведення емпіричного дослідження вольової сфери вимагає уточнення низки питань щодо феноменів волі, доступних емпіричному вивченню (вольові властивості, вольова дія, вольове зусилля, рівень вольового розвитку особистості або інші вольові прояви), які б найкраще відображали специфіку саме вольових, а не інших аспектів особистості, добору адекватних методів їх виміру, обґрунтування емпіричних показників.

**Метою даної статті** є аналіз підходів в емпіричному вивченні вольової сфери, особливостей та емпіричних показників методик дослідження вольової сфери, запропонованих різними авторами, на основі проведеного опитування аналіз діагностичних можливостей рефлексивних методів дослідження вольової організації особистості.

**Виклад основного матеріалу.** В. Іванніков виділяє чотири типи критеріїв волі. Воля виявляється: 1) у вольових діях; 2) у виборі мотивів і цілей; 3) у регуляції внутрішніх станів людини, її дій і різних психічних процесів; 4) у вольових властивостях особистості [2, с. 71]. Розглянуті ним типи критеріїв пов'язані з різними функціями волі, виділеними різними дослідниками: 1) ініціація та здійснення вольової дії; 2) вибір дії при конфлікті цілей та мотивів; 3) регуляція різних параметрів дій; 4) регуляція станів та організація психічних процесів.

Учений доводить, що всі ці критерії не є суворими та односторонніми у виявленні вольового розвитку; жоден з них не є загальноприйнятим у психології. «Найбільш емпіричний» тип критеріїв пов'язаний з наявністю у людини різноманітних якостей, які отримали назву вольових: енергійність витримка, наполегливість, терплячість, сміливість, рішучість та інші. Відсутність цих якостей традиційно розглядають як показник слабкості волі [2, с. 77 – 78].

Разом з цим, В. Іванніков зазначає, що демонстрація вольових властивостей не завжди свідчить про волю. Ще Аристотель вказував, що прояв мужності може визначатися різними причинами: від прагнення до честі, бажання уникнути ганьби чи покарання до ярості, гніву, помсти. Істинним джерелом мужності є моральні засади людини, тому наймані солдати втікають при сильній небезпеці, а патріоти гинуть на полі битви, оскільки для них війна – не ремесло, а частина їх життя.

В. Селіванов вказує, що вольова регуляція найяскравіше виявляється, «коли ми виконуємо дії: 1) нові для нас; 2) відомі, але у незвичній обстановці або у незвичний час; 3) відомі, але які потребують, порівняно із звичайним темпом роботи, прискорення або, навпаки, уповільнення; 4) відомі, але у незвичному стані (хвороба, емоційний підйом або занепад); 5) відомі, але не схвалені особистістю (наприклад, робота на вимогу інших осіб, доцільність якої людина відкидає або піддає сумніву); 6) монотонні дії» [7, с. 103].

Усі методи вивчення вольової активності Є. Ільїн [4] поділяє на екстенсивні та експериментальні (природній та лабораторний експерименти). В основі екстенсивних методів лежить спостереження за поведінкою суб'єкта у природних умовах, аналіз дій і вчинків особистості та їх оцінка, бесіди, інтерв'ю, анкетування, застосування опитувальників. З цих методів найбільш доступними є метод узагальнення незалежних характеристик, метод взаємних оцінок, метод самооцінок. На думку В. Селіванова, велику допомогу психологу надають також щоденники, мемуари, біографії, автобіографії, літературно-художні твори та інші письмові документи, які розкривають перипетії боротьби особистості за свої ідеали.

Для глибокого всебічного вивчення вольової сфери методи використовують у такій послідовності. Перший етап – анкетне опитування з метою виявлення поширених суджень і уявлень про волю. Ці попередні дані створюють необхідне соціально-психологічне тло для організації цілеспрямованого, більш глибоко-

го дослідження. Доцільно при цьому використовувати твори на дану тему.

Другий етап передбачає вибір колективу (класу, студентської групи, бригади тощо) і вивчення особливостей вольової сфери кожної особистості за спеціальною програмою методами спостереження, бесід, незалежних характеристик, аналізу документів та іншими прийомами. Саме тут, зазначає В. Селіванов [7], у найбільшій мірі реалізується особистісний підхід до вивчення волі, оскільки вона розглядається не ізольовано, а у зв'язку з іншими властивостями людини, що виявляються у процесі трудової, навчальної, громадської та побутової діяльності. Підсумком цієї копіткої роботи є звітні психологічні характеристики на кожного досліджуваного, які, зокрема, відповідають на такі питання: «Як особистість уміє долати труднощі у різних видах діяльності? Де вона виявляє більше сумлінності і наполегливості? Яких труднощів боїться? До яких сміливо ставиться? Як здійснює самоконтроль поведінки? Який вплив здійснює на волю людини спілкування з іншими людьми у групі?» Головним призначенням цих характеристик є узагальнення конкретного, добре перевіреного матеріалу, який свідчить про різні прояви волі в аспекті провідних мотиваційних установок. У деяких випадках цього, здобутого неекспериментальними методами матеріалу достатньо для завершення зрілого психологічного дослідження.

Експериментальна робота, як правило, слідує за вищеописаними етапами. Природній експеримент призначений для глибшого дослідження самого процесу подолання труднощів особистістю та прогнозування того, як вона поводитиме себе у тій чи іншій життєвій ситуації, яка потребує вольової активності. Він дозволяє найбільш адекватно виявити взаємозв'язок мотивів і волі людини в її вольових діях. Такі експерименти широко застосовували рязанські психологи, еталоном може служити дослідження Т. Агафонова [1].

За допомогою лабораторного експерименту досліджують, насамперед, вольове зусилля. Багато авторів вважають його ключовим механізмом вольової регуляції, тому вимірюванню вольового зусилля відводиться головна роль у діагностиці сили волі (В. Калін, А. Висоцький, Є. Ільїн, Б. Смирнов). «Вольове зусилля виявляється щоразу, коли суб'єкт виявляє дефіцит енергії, необхідної для досягнення цілі, і свідомо мобілізує себе, щоб привести свою активність відповідно до тих перешкод, які він зустрічає і які треба подолати, щоб добитися успіху» [7, с. 123].



Лабораторний експеримент створює такі умови, за яких досліджуваний повинен відчувати труднощі у виконанні завдання, водночас отримуючи стимуляцію для їх подолання. У ситуації виконання дії з різного роду штучно створеними перешкодами на перший план виступає регуляція за допомогою вольового зусилля.

У вивченні вольового зусилля популярною стала ергографічна методика: застосовуючи пальцевий ергограф досліджуваний повинен був якомога довше виконувати завдання, постійно відчуючи при цьому напруження від прикріпленого вантажу. Показниками вольового зусилля виступали тривалість і об'єм виконаної роботи.

В основу багатьох методик дослідження вольових зусиль покладений принцип, який був уперше запропонований у лабораторному експерименті Е. Ігнат'єва [3]: вимірювання тривалості утримування досліджуваним вольового зусилля на певному рівні при виконанні локальної м'язової роботи у статичному режимі. Вольове зусилля розуміється як свідоме придушення імпульсів до м'язового розслаблення, коли досліджуваний не може без додаткової напруги підтримувати максимальну силу.

Методика полягала у тому, щоб з максимальною силою натиснути на динамограф і витримати це максимальне зусилля якомога довше. Ознаками вольового зусилля є: 1) значне нерво-психічне напруження, яке спрямоване на подолання природного прагнення м'язів вслід за скороченням прийти у стан розслаблення; 2) свідомо концентрація досліджуваного на процесі затримки; 3) зовнішні ознаки, характерні для сильного вольового зусилля. Емпіричним показником вважається не максимальна величина сили, а тривалість затримування максимального зусилля (у секундах).

Проблеми вивчення вольового зусилля за подібними методиками наступні. Емпіричним критерієм вольового зусилля виступає не сама його величина, а часова характеристика (час утримання, час виконання роботи у складних умовах), а також обсяг виконаної роботи (у разі, наприклад, ергографічної методики), тобто ці показники відображають зовнішню перешкоду. Ступінь важкості подолання внутрішніх перешкод (насамперед, втоми, а також інших психічних та психофізіологічних реакцій, які відчуває людина у разі виконання складного завдання) визначити неможливо. Очевидно, що різні люди, здолавши однакові перешкоди і навіть зробивши при цьому однакову роботу, витрачають неоднакові зусилля. Зовнішня перешкода не є еквівалентом енергії та

індивідуально-психічного напруження, витраченого конкретною особою для її подолання. Окрім цього, одна й та ж перешкода залежно від функціонального стану організму може потребувати від однієї і тієї ж особи різного ступеня вольового зусилля.

Важливим завданням лабораторного дослідження є відокремлення витривалості як стійкої психофізіологічної характеристики людини, актуального стану, відповідних умінь від власне вольового зусилля. Тобто, у загальному часі виконання завдання, наприклад, за методикою Ігнат'єва, відокремити період утримування за рахунок витривалості до появи втоми, коли починається власне вольове зусилля. Адже, проблемою при цьому залишається визначення величини вольового зусилля.

З метою підвищення об'єктивності результатів лабораторного експерименту в якості критеріїв вольового зусилля стали застосовувати показники фізіологічних реакцій організму при подоланні перешкоди (на основі методологічного підходу, запропонованого В. М'ящевим). Прикладом може служити електроміографічна методика, яку розробили С. Корж і В. Носов [6]. Для дослідження співвідношення «внутрішня перешкода, яка долається» – «супутня їй фізіологічна реакція», контрольована в експерименті, були відповідно запропоновані наступні емпіричні показники: гостра втома при утриманні на ручному динамометрі статичного м'язового напруження (що дорівнює половині максимального) і зміна біоелектричної активності пальців (електроміограма). Зміну біоелектричної активності вчені вважали не тільки адекватною (як, наприклад, шкірно-гальванічний рефлекс), а й специфічною реакцією організму на вольове напруження.

Основні проблеми при розробці і застосуванні подібних методик пов'язані з необхідністю, по-перше, враховувати індивідуальні відмінності у реактивності вегетативної нервової системи, по-друге, у доведенні того, яка з фізіологічних реакцій організму (частота пульсу або дихання, шкірно-гальванічна реакція, зміна біоелектричної активності, ступінь насичення крові киснем у разі затримки дихання та інші) у найбільшій мірі відображає специфіку вольового зусилля або найточніше фіксує той момент, коли людина починає його застосовувати.

Проте, як зазначає В. Селіванов, лабораторний експеримент, яким би точним він не був, сприяє адекватному рішення питань волі тільки на рівні психічних процесів і станів. Закономірності, виявлені на цьому рівні, далеко не завжди характеризують вольові властивості досліджуваного як особистості. Експерименти показують [7, с.259], що нерідко слабовільна у житті людина у

процедурах на ергографі або на іншому приладі показує високі результати у мобілізації вольових зусиль. Неспівпадання результатів досліджень на різних рівнях застерігає вченого від прямого перенесення закономірностей з одного рівня на інший. Разом з цим результати лабораторного експерименту корисні для оцінки всієї волі особистості. Чому суб'єкт, маючи великі психофізичні можливості для подолання труднощів, у звичній діяльності їх у достатній мірі не мобілізує?

Співвідношення здатності до вольового зусилля «тут і тепер» і сили волі людини «взагалі» потребує, на нашу думку, насамперед диференційно-психологічного аналізу. Вольова організація особистості об'єднує різні за своєю природою вольові властивості. Здатність до утримування фізичного вольового зусилля на певному рівні упродовж нетривалого відрізка часу (що вимірюється секундами, рідше – хвилинами) характеризує тільки одну якість волі – терплячість. Інші властивості волі характеризуватимуть інші експериментальні завдання, відповідно, й інші емпіричні показники.

В умовах спортивного залу досліджували такі вольові властивості як сміливість і рішучість (І. Петяйкін, Б. Смірнов, М. Скрябін). Емпіричним критерієм рішучості було прийнято час (у секундах) від моменту прийняття спортсменом вихідного положення вслід за командою експериментатора до виконання фізичної вправи. У разі дослідження сміливості [4, с.263] її емпіричним критерієм виступала якість виконання вправи у безпечних і небезпечних умовах. Якість виконання вправи спортсменом з високим ступенем сміливості у небезпечних умовах не змінювалася або навіть підвищувалася.

Для системних якостей волі, пов'язаних із довготривалою мобілізацією волевих зусиль на шляху до віддаленої у часі мети (зокрема наполегливості, цілеспрямованості) критерії «тут і зараз» неприйнятні.

На прикладі проведеного нами дослідження проаналізуємо діагностичні можливості рефлексивних методів у вивченні вольової організації особистості.

**Обговорення результатів емпіричного дослідження.** Розглянемо дані, одержані за наступними методиками та методичними прийомами:

1. Пряма самооцінка досліджуваним сили волі за 10-тибальною шкалою (V).

2. Методика «Саморегуляція проявів лінії» Д. Богданової та С. Посохової [4, с. 361 – 363], в якій вказується на 13 типових

ситуацій, які провокують лінь (втома, хвороба тощо). Досліджуваному пропонують у бланку для кожної ситуації дати відповідь «треба – не треба», «буду – не буду» виконувати навчальне завдання з предмета, до якого у досліджуваного нейтральне ставлення. Показником саморегуляції ( $K_{\text{смп}}$ ) вчені вважають відношення кількості відповідей «треба» до кількості «буду». Чим нижчий показник  $K_{\text{смп}}$ , тим більша здатність до саморегуляції, тобто ступінь усвідомлення необхідності виконання діяльності і безпосереднє її виконання. Крім цього показника, ми також розглядали бали по шкалах «треба» і «буду», назвавши їх, відповідно, показниками обов'язку ( $K_{\text{об}}$ ) і виконання ( $K_{\text{вик}}$ ).

3. «Методика дослідження вольової організації особистості» (М. Гуткін, Г. Михальченко, А. Прудило [8, с. 175 – 182]), яка містить такі шкали: ціннісно-смілова організація особистості, організованість діяльності, рішучість, наполегливість, самовладання, самостійність і загальна шкала. Методика також має шкалу нещирості.

Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програми STATISTICA 6.0, застосовано методи описової статистики та кореляційного аналізу. У дослідженні взяли участь студенти магістерського рівня підготовки (всього 67 чоловік).

У результатах аналізу, насамперед, привернули увагу відсутність кореляцій між показниками перших двох методик і нечисленність кореляцій між цими показниками та шкалами опитувальника вольової організації особистості. Показник самооцінки сили волі  $V$  на рівні значущості  $p < 0,05$  корелює тільки з однією шкалою опитувальника – ціннісно-смілова організація особистості ( $r = 0,27$ ). Статистично значущі кореляції показників методики саморегуляції лінії зі шкалами опитувальника наступні: зі шкалою самовладання корелюють  $K_{\text{смп}}$  ( $r = -0,37$  для  $p < 0,01$ ) та  $K_{\text{вик}}$  ( $r = 0,28$  для  $p < 0,05$ ), із загальною шкалою корелює  $K_{\text{смп}}$  ( $r = -0,31$  для  $p < 0,05$ ). Цей зв'язок можна пояснити тим, що і шкала самовладання, і методика саморегуляції вказують на безпосереднє здійснення людиною вольового зусилля для подолання емоцій (у першому випадку) або інших небажаних станів (у другому випадку), які заважають виконанню діяльності. Усі решта шкали тесту у меншій мірі чи взагалі не торкаються питання застосування вольового зусилля, відображаючи інші сторони вольової активності.

Отже, зі всіх шкал опитувальника з показниками інших методик корелюють шкали самовладання, ціннісно-смілової організації та загальна шкала.

Разом з цим виявлена велика кількість щільних кореляцій ( $p < 0,01$ ) шкал опитувальника між собою. Наведемо найвищі з них: між шкалами самовладання і рішучості ( $r = 0,51$ ), наполегливості й організованості ( $r = 0,45$ ), ціннісно-сміслової організації та рішучості ( $r = 0,45$ ), наполегливості і самовладання ( $r = 0,43$ ), наполегливості і рішучості ( $r = 0,42$ ), самовладання і цілеспрямованості ( $r = 0,41$ ), самовладання й організованості ( $r = 0,39$ ).

Єдина шкала, яка не має статистично значущих кореляцій (на рівні значущості  $p < 0,05$ ) зі всіма шкалами тесту, – це шкала самостійності. Вона не корелює з організованістю, рішучістю та наполегливістю. Шкала також має найменшу кореляцію із загальною шкалою тесту.

Самостійність визначають як бажання і здатність виконувати діяльність без будь-якої сторонньої допомоги [4], [7]. На нашу думку, самостійність не є специфічною ознакою вольової поведінки. Від якостей, які відображають процес подолання перешкод із застосуванням вольового зусилля, самостійність, образно кажучи, знаходиться на досить великій відстані. Прояв самостійності ми вважаємо необхідною, але недостатньою умовою вольової активності: важко представити вольову людину несамостійною, проте самостійність характеризує не тільки вольову, а й довольну поведінку.

Чим можна пояснити щільну кореляційну матрицю шкал опитувальника? Це може служити якби підтвердженням існування «спільного коріння», основи цих якостей – волі, свідченням їхньої спорідненості, принаймні функціональної, яка зумовлена єдиним ключовим завданням – подолати перешкоди, труднощі у різних складних ситуаціях. Водночас високі кореляційні зв'язки можуть мати іншу причину – особливості конструювання методики (недостатнє розмежування по шкалах специфічних ознак, які характеризують ту чи іншу вольову властивість) або схильність досліджуваного давати соціально бажані відповіді. Аргументом на користь останнього служить те, що всі шкали тесту (окрім шкали самостійності) корелюють зі шкалою нещирості, причому кореляції досить високі: від  $r = 0,34$  (ціннісно-сміслова організація) до  $r = 0,56$  (наполегливість).

Шкала нещирості не корелює з показниками двох перших методик (для обробки даних були відібрані анкети, бали в яких не перейшли «порогу» нещирості).

Порівнюємо середні по групі досліджуваних значення показників. Середні значення по шкалах опитувальника становлять: ціннісно-сміслова організація – 12,7 балів; організація діяльнос-

ті та рішучість – по 13,7 балів; наполегливість 14,7 б.; самовладання – 13,4 б.: самостійність – 14,0 б. і шкала нещирості – 11,2 бали (при максимальних 24 балах). Середнє значення по загальній шкалі тесту становить 82,4 бали при максимальних 144 балах.

Середнє значення самооцінки сили волі – 7,32 бали за десятибальною шкалою. Отже, цей результат дещо вищий (73% від максимального значення), ніж середні результати за шкалами опитувальника (від 53 до 61% від максимального значення) та за його загальною шкалою (57% від максимуму).

**Висновки.** В емпіричному вивченні вольової сфери актуально залишається проблема пошуку емпіричних показників, які б адекватно відображали специфічні особливості саме вольової, а не довільної активності на всіх її рівнях. Проведене опитування засвідчило слабку узгодженість результатів, отриманих різними методиками. Подальша робота по застосуванню рефлексивних методів у дослідженні вольової організації особистості полягає, насамперед, в глибшому вивченні уявлень щодо різних вольових властивостей, уточненні та диференціації специфічних ознак кожної конкретної якості волі з метою підвищення діагностичної чутливості відповідних тестових шкал.

#### Список використаних джерел

1. Агафонов Т.И. О волевых проявлениях личности в затруднённых условиях / Т. И. Агафонов // Вопросы психологии. – 1956. – № 5.
2. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М.: МГУ, 1991. – 142 с.
3. Игнатъев Е. И. Экспериментальное изучение простейших компонентов воли у школьников / Е. И. Игнатъев // Вопросы психологии личности / Под ред. Е. И. Игнатъева. – М.: Учпедгиз, 1960. – С. 119 – 125.
4. Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд /Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2011. – 368 с.
5. Калинин В. К. Психология воли: сборник научных трудов / В.К. Калинин. – Симферополь, 2011. – 208 с.
6. Корж С. В. Метод количественной оценки волевого усилия / С. В. Корж, В. Н. Носов // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10, № 2. – С. 82 – 89.
7. Селиванов В. И. Избранные психологические произведения: воля, её развитие и воспитание / В. И. Селиванов. – Рязань: Изд. Рязанского гос. пед. института, 1992. – 572 с.

8. Твоя профессиональная карьера: учебник / Под ред. С. Н. Чистяковой, Т. И. Шалавиной. – М.: Просвещение, 2000. – 191с.

#### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Agafonov T. I. O volevyh proyavleniyah lichnosti v zatrudnennykh usloviyakh / T. I. Agafonov // Voprosy psichologii. – 1956. – № 5.
2. Ivannikov V. A. Psichologicheskie mehanizmy volevoj reguljacji / V. A. Ivannikov. – М.:MGU, 1991. – 142 s.
3. Ignatev E. I. Eksperimentalnoe izuchenie prosteysih komponentov voli u shkolknikov / E. I. Ignatev // Voprosy psichologii lichnosti / Pod red. E. I. Ignateva. – М.: Uchpedgiz, 1960. – S. 119 – 125.
4. Il'in E. P. Psichologija voli. 2-e izd. / E. P. Il'in. – SPb: Piter, 2011. – 368s.
5. Kalin V. K. Psichologija voli: sbornik nauchnykh trudov / V. K. Kalin. – Simferopol', 2011. – 208 s.
6. Korzh S. V. Metod kolichestvennoy otsenki volevogo usiliya / S. V. Korzh, V. N. Nosov // Psichologicheskij zhurnal. – 1989. – T. 10, № 2. – S. 82 – 89.
7. Selivanov V. I. Izbrannye psichologicheskie proizvedeniya: volja, ejo razvitie i vospitanie / V. S. Selivanov. – Rjazan': Izd. Rjazanskogo gos. ped. instituta, 1992. – 572 s.
8. Tvoja professional'naja kar'era: uchebnik /Pod red. S.N. Chistjakovoj, T. I. Shalavinoj. – М.: Prosveshhenie, 2000. – 191 s.

**К.М. Shamlian. The problem of empiric research of volitional personality sphere.** The different approaches in the empiric study of volitional personality sphere are examined in the article. There have been specified questions of the will phenomenon accessible to the empiric research, of the selection of adequate measuring methods and of empiric indexes. The diagnostic features of some laboratory methods of conation are analyzed. The necessity of the differential and psychological approach is grounded in the experimental research of will on all levels of volitional organization of a personality.

There have been analyzed the diagnostic possibilities of reflection methods in research of volitional sphere on example of the conducted questioning. Three methods are used: direct self-evaluation of willpower, the method of self-regulation of laziness display, the methodology of volitional personality organization study. Statistical processing of empirical data was made using methods of descriptive statistics, correlation analysis.



The results got after these methods little accord between itself. Statistically important correlation between the scale of self-composure and index of self-regulation of laziness is selected. However many strong correlations have been traced between the scales of questionnaire of volitional personality organization.

Further work with the purpose of increase of diagnostic test sensitivity must be done towards clarification and differentiation of the specific signs of every volitional quality.

**Key words:** volitional sphere, conation, will-power, volitional organization of personality, volitional quality, laboratory experiment, natural experiment, reflection methods, empiric indexes.

*Отримано: 21.12.2013 р.*

УДК 159.9:61

*В.І. Шебанова*

## **ХАРЧОВА ПОВЕДІНКА ЛЮДИНИ, ЇЖА, ТІЛЕСНІСТЬ ЯК ФЕНОМЕНИ ПОВСЯКДЕННОЇ РЕАЛЬНОСТІ (ЧАСТИНА 2)**

**В.І.Шебанова.** Харчова поведінка людини, їжа, тілесність як феномени повсякденної реальності (частина 2). У статті продовжено теоретичний екскурс щодо зміни «ставлення людини до їжі» та зміни стратегій харчової поведінки у ході культурно-історичного розвитку.<sup>1</sup> Показано, що розвиток суспільства у культурно-історичному та інформаційно-технологічному плані сприяв зміні стратегій харчової поведінки. Описано, що стратегія приймання їжі пройшла перетрансформацію від протистояння «свій-чужий» на підставі цінності «смаку» (вміння насолоджуватися смаком їжі) та стилю їжі в епоху модерну до «біологізованого нормування» та медикалізації в сучасну епоху. Автор акцентує увагу, що медикалізація зумовлює позицію перенесення відповідальності за власне здоров'я у «споживачів-клієнтів-пацієнтів» на лікарів, що у значному ступені обумовлює відсутність рефлексії власної тілесності та відчуження від власного тіла.

**Ключові слова:** їжа, харчова поведінка людини, тілесність, повсякденна реальність, медикалізація.

<sup>1</sup> Перша частина статті опублікована у збірнику наукових праць «Проблеми сучасної психології». № 23.

**В.И.Шебанова.** Пищевое поведение человека, пища, телесность как феномены повседневной реальности (часть 2). В статье продолжен теоретический экскурс изменений «отношения человека к пище» и изменений стратегий пищевого поведения в ходе культурно-исторического развития. Показано, что развитие общества в культурно-историческом и информационно-технологическом плане обусловили изменение стратегий пищевого поведения. Описано, что стратегия приёма пищи прошла перетрансформацию от противостояния «свой-чужой» на основании ценности «вкуса» (умения наслаждаться вкусом пищи) и стиля еды в эпоху модерна к «биологизированному нормированию» и медикализации в современную эпоху. Автор акцентирует внимание, что медикализация способствует позиции перенесения ответственности за собственное здоровье «потребителей-клиентов-пациентов» на врачей, что в значительной степени обуславливает отсутствие рефлексии собственной телесности и отчуждение от собственного тела.

**Ключевые слова:** пища, пищевое поведение человека, телесность, повседневная реальность, медикализация.

**Постановка проблеми.** Харчова поведінка людини та її тілесність, їжа та прийом їжі – це феномени, які нерозривно пов’язані з повсякденною реальністю. При цьому, якщо «їжа», як засіб задоволення вітальної потреби людини, розглядається як об’єкт матеріального світу (як природного, так і виробничого походження), то процес приготування їжі (кухня, кулінарія), тілесність, харчова поведінка людини – це феномени культури. Опираючись на вищевикладене, вважаємо, що «харчову поведінку людини» необхідно розглядати з погляду культурно-історичного підходу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання різних феноменів повсякденної реальності, що виникли під впливом культурно-історичного розвитку людства, зокрема харчова поведінка людини та її тілесність, їжа та прийом їжі – обговорюються дослідниками різних наукових дисциплін гуманітарного знання – філософії, психології, соціології та ін. (Г.Апполонська, А.К.Байбурін, Р.Барт, Ф.Бродель, П.Бурдьє, С.О.Кириленко, К.Леві-Стросс, Т.Ф.Мельничук, Т.М.Титаренко, І.В.Сохань, М.Фуко та ін.).

**Мета статті:** провести теоретичний экскурс щодо зміни «ставлення людини до їжі» та зміни стратегій харчової поведінки у ході культурно-історичного розвитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Кінець індустріальної модерністської епохи супроводжується появою нової «управлінської» еліти, для якої роль «смаку» як зброї у символічному протистоянні «свій-чужий» змінюється та визначається

його утилітарною роллю – і стає методом підвищення цінності товару. Критерії «смаку» підтримуються там, де вони можуть бути застосовані для визначення відмінності між «гарною» та «поганою» продукцією, і не мають значення в тих випадках, коли з погляду маркетингу більш вигідно підтримати «зацікавлену» позицію. Важливим та «правильним» стає смак споживача, а не смак еліти (тут доречно згадати відоме висловлювання сучасності: «покупець завжди правий»). Такий підхід, безсумнівно, впливає на харчову поведінку споживачів – культивується «смак їжі» (або їжі зі смаком). Індустрія харчової продукції «культивує смак» і перетворюється в індустрію ласощів», пропонуючи величезну різноманітність продукції «на будь-який смак та колір». Це відображується у сучасній мовній практиці у вигляді «смакових» метафор, наприклад: «солодкі думки або мрії», «солодке життя», «відчуття насолоди» (від будь-чого), «насолода спогадів», «насолода омани», «солодка помста», «солодка парочка» та ін., які, як правило, є образним описом емоційного стану людини й зовнішнього прояву емоцій на обличчі та у голосі.

Культ смаку в індустрії харчової продукції ззовні виглядає як «орієнтація на смак споживача». Однак не можна не помітити відкритого процесу фальсифікації смаку на тлі отождоження смаку з іншими цінностями («смачно та швидко», «смачно та корисно», «смачно та красиво»). «Натуральність» продукту в сучасній харчовій індустрії успішно фальсифікується за допомогою, так званих, харчових добавок (категорія яких досить різноманітна). До них відносяться:

- підсилювачі смаку й аромату (функція яких цілком очевидна – це підміна смаку натурального продукту). Зустріти ці добавки можна в цукерках, газованій воді, чіпсах, сухариках, бульйонних кубиках, консервах, вині, збірних спеціях та приправах (які використовують при приготуванні риби, м'яса, плову, «корейських салатів» тощо).
- стабілізатори або загущувачі (призначені для збереження заданої консистенції й в'язкості рідкого продукту, наприклад, сметани, йогурту, майонезу, десерту, плавлених сирків та ін.);
- емульгатори (створюють однорідні суміші в складі продуктів, які містять «те, що погано змішується», наприклад, масло й вода). Як правило, входять до складу вершків, кремів, десертів тощо;

- піногасники дозволяють запобігти утворенню піни й досягти однорідної консистенції продуктів. Містяться в різних соусах, кетчупах, майонезах та ін.;
- барвники (визначають колір продукту, підсилюють його або відновлюють). Шкідливі барвники найчастіше входять до складу «кольорових» цукерок, десертів, морозива, сирів, чіпсів, томатної пасти, фруктових соків, газованих водах та ін.;
- консерванти (захищають продукти від мікробів, грибків, бактерій). Ці речовини, крім консервів, можуть міститися у винах, сосисках, ковбасах, шинці та ін., особливо у тих, які розраховані на тривалий строк зберігання, у всіх видах газованої води, цукерках, соусах, кетчупах, фруктових джемах та ін.;
- антиокислювачі або антиоксиданти (зберігають природний колір продуктів та захищають продукти від згіркнення жирів). Додаються антиокислювачі в жирові й масляні емульсії, які входять до складу таких продуктів: майонез, вершкове масло, крем у тістечках та тортах тощо.

Отже, культ «смачної їжі» (але «не здорової» їжі, смак якої досягається за рахунок фальсифікації) вступає в протиріччя з культом «здорової харчової поведінки». Хоча навіть популярна література містить інформацію про те, що «нагромадження» в організмі харчових добавок категорії Є... (так званих «ешек») провокує різні хвороби шлунково-кишкового тракту, нирок, онкологію, розлади сну, емоційної сфери та ін. Наведемо цитату: «надмірне вживання підсилювачів смаку (Є 600-699) поступово викликає втрату смакових відчуттів (внаслідок зниження чутливості смакових рецепторів) та розладів шлунково-кишкового тракту [1].

Незважаючи на те, що сучасні виробники (під впливом валеологічного підходу) в обов'язковому порядку вказують на етикетці інформацію про склад продукту, це практично не впливає на попит покупців, про що свідчать дані різних психологічних та соціологічних досліджень (Г.Апполонська, І.С.Колесникова та ін.) [1; 5].

З метою визначення обізнаності та вживання «шкідливих» продуктів серед шкільної та студентської молоді нами було проведено власне дослідження (школярів – 230 осіб та студентів – 228 осіб). У ході дослідження нами було встановлено, що всі респонденти добре інформовані про те, які категорії продуктів є «шкідливими» та чому.

Наведемо приклади відповідей респондентів: *«Мама говорить, що ковбаси й сосиски незрозуміло із чого зроблені, там купа шкідливих різних добавок»* (Кирило 9 років); *«Чіпси, сухарики й кока-кола шкідливі, тому що псують шлунок»* (Ваня, 13 років); *«У процесі обсмажування в чіпсах утворюється велика кількість канцерогенів – речовин, які провокують рак»* (Аня, 19 років); *«Смажені пиріжки, біляші, чебуреки, картопля фрі, гамбургери, хот-доги, шаурма й т.п. містять велику кількість вуглеводів, холестерину, солі й жиру. При тривалому вживанні такі продукти можуть провокувати розвиток захворювань органів травлення – коліти, гастрити, запори, викликати нудоту та печію»* (Світлана, 21 рік); *«Фастфуд – це прямий шлях до ожиріння»* (Андрій, 20 років).

Однак на запитання: *«Чи вживаєте Ви в їжу шкідливі продукти? Якщо «так», то чому?»* – 89% школярів та 75% студентів відповіли «так», аргументуючи тим, що *«це смачно»* або тим *«зараз усі продукти є шкідливими, бо майже немає натуральних продуктів»*. Більше того, 7% дітей підліткового віку, незважаючи на досвід госпіталізації із приводу ацетономічного кризу (на тлі вживання чіпсів, солодкої газованої води та ін.), все-таки іноді купують заборонені продукти, приховуючи це від батьків.

Говорячи метафоричною мовою, цивілізація «виліпила» як із пластиліну сучасну людину, харчова поведінка якої характеризується тим, що для неї «нормально й природно» не просто втамувати голод та насититися, але й поласувати, навіть незважаючи на небезпеку стосовно власного здоров'я. При цьому, критерії відповідно до яких людина вибирає собі «смачненьке» не завжди визначаються власним смаком людини. Р. Барт, вказує на те, що сучасна людина часто пов'язує категорію «смачно» з зовнішнім виглядом виробу, начебто, «смачно/несмачно» залежить від оздоблення продукту або барвистості пакування (таку стратегію виробників автор позначив поняттям «орнаментальна кулінарія») [2]. На підтвердження цієї думки виступають висловлювання типу: *«мені подобаються зелені макарони»*, *«моя дитина не їсть «білі» продукти»*, *«я люблю пити тільки кольорову воду»* та т.п. На нашу думку, подібні висловлення констатують певний «аскетизм почуттів» як характерну рису сучасної людини, для якої будь-яке переживання зводиться до зорового контакту або образного уявлення. На думку С.О.Кириленко, апогеєм (абсолютизацією) підміни «задоволення від їжі» є такі відкриття цивілізації як льодяники й жувальна гумка, які дозволяють «без насичення» нескінченно довго насолоджуватися

смаком – смаком, який може тривати без обмеження (на відміну від обмежень, які зумовлює об'єм шлунку при бажанні отримати задоволення від смаку їжі, що добре відображують наступні відомі вислови: «їв би і їв», «очима б усе з'їв», «їжа – це й ціль, і засіб знайти щастя і довгострокове насичення») [4].

Сучасну ситуацію розвитку суспільства можна охарактеризувати як відносини між «універсальним виробником» та «універсальним споживачем». При цьому, виробник готовий задовольнити будь-які пристрасті покупця, якщо це обіцяє вигоду. Здавалося б, що межі «смакових уподобань» все більш розширюються й індивідуалізуються. Однак у цій грі («виробник – споживач – виробник») споживач стає все більш чутливим до формування смаку «ззовні». Інакше кажучи, він відкритий до «виробництва смаків». У зв'язку із цим, відоме висловлювання «попит народжує пропозицію» можна перетрансформувати й продовжити: «але й пропозиції – народжують попит (смак)». С. О. Кириленко, зазначає: «... питання про гріхи проти смаку не зникає, а лише передається з ведення аристократії у ведення фахівців із духовних та фізичних розладів... передає людину як потенційного пацієнта лікарю або психоаналітику. ... Біохімія й психологія ... залишають за собою право говорити про непередбачені опори тіла окультуренню задоволення [4].

Поряд із утилітарним ставленням до смаку їжі, що властиве «маркетинговій еліті», сучасні дослідники відзначають також і інший підхід, який називають «біологізоване нормування», що у певному сенсі є відображенням соціально-психологічного феномена як медикалізації. На думку С.О. Кириленко, цивілізований спосіб споживання їжі розуміється як здібність та властивість «кожної нормальної, здорової людини». Дослідниця звертає увагу, що «при цих умовах, знаходячи себе й своє тіло у звичках харчування, людина в якомусь сенсі вже живе у світі «їжі майбутнього», яка синтезована з елементів, які є необхідними для підтримки життєдіяльності, у вигляді капсул, їх вживання задовольняє потребу у необхідних поживних речовинах, але не може надати задоволення та насолоду [4]. Тіло, яке використовується як інструмент для виробництва грошей, не повинно давати збоїв. Цінність повсякденного впливу їжі ототожнюється з функцією підтримки організму у стані високої працездатності для «важливих» справ, які патетично протиставляються повсякденним потребам як неминучому злу, які обумовлюються законами біології [4]. Р.Барт оцінює такий підхід як підміну «задоволення від смаку» на «уявлення про функції їжі» у її взаємозв'язку із

фізичним та душевним здоров'ям [2]. Право на визнання даного підходу визначається демонстрацією особливої тілесної культури, яка характеризується певними особливостями:

1) нейтральним немаркованим способом прийняття їжі (що характеризується адекватністю емоційного стану, здатністю оцінювати смак, володінням навичками поведінки зі столовими приладами);

2) формуються певні неформальні товариства (наприклад: товариство «веганів», «орторексиків», «анорексиків», «буліміків», «качків», «товстунів», «сонцеїдів», «аскетів» та ін.), які обирають «для себе» особливий «маркований» спосіб прийняття їжі і цілеспрямовано дотримуються обраної стратегії у повсякденному житті (навіть до повної відмови від їжі), вважаючи це необхідною умовою досягнення власної мети – «бути здоровим», «бути обраним», «бути успішним», «бути незвичайним» та ін.

Нормування стилю їжі та медикалізація досвіду тіла призводить до зміни способу сприйняття їжі: кількість їжі повинна відповідати «принципу міри» й розглядається як набір нутрієнтів, прийняття яких є корисним для організму. Небезпечними факторами формування тіла вважають: надлишок кілокалорій, що відбувається у випадку порушення «принципу міри» (тут доречно згадати анекдот «дієтологів»: «На запитання дитини: «Хто такі калорії?» мама відповідає: «Це такі страшні істоти, які приходять додому вночі, ушивають увесь одяг та зменшують його на декілька розмірів»); нестача калорій, що під впливом тривалого періоду призводить до виснаження організму; надлишок або нестача нутрієнтів призводять до аліментарних хвороб (що пов'язані із недостатнім або надлишковим харчуванням). Медикалізація призвела до того, що смак або канонізується як біологічний спосіб можливості одержати з їжею необхідні для організму харчові речовини («організм сам знає, чого він потребує») або за умови, якщо «корисне» не викликає задоволення, тому що смакові якості виявляються не дуже смачними (приємними), то смак ігнорується, виходячи з раціональних міркувань корисності їжі.

На думку Д.Г. Доброродного, один з факторів сучасної медикалізації є культ людського тіла та здоров'я, що підігривається сучасними ЗМІ, різними медичними корпораціями та іншими компаніями «індустрії краси» (фітнес-центри, салони краси, школи правильного харчування, центри пластичної хірургії). При цьому, якщо раніше вважалося, що краса є зовнішнім про-



явом здоров'я тіла та духу, то зараз гонитва за зовнішньою привабливістю на основі різноманітних дієт, ліків, хірургічного втручання і т.д. часто призводить до втрати здоров'я [3].

П. Херрера відзначає: «Медикалізація є динамічним процесом, завдяки якому деякі аспекти життя, які традиційно не вважалися медичними, нині розглядаються в термінах хвороби або розладів, які знаходять статус патології у теорії та практиці, що раніше не відносилися до таких. Нині саме медики є монополістами «істинного» та «авторитетного» знання, вони конструюють «норму», оцінюють ступінь відповідності їй та втручаються при наявності того, що вважається патологією» (цит. за І.С. Колесниковою) [5, с. 89].

У такому випадку ми можемо говорити не просто про зростаючу залежність пацієнта від лікаря, від його рекомендацій, але й про появу у лікарів функції соціального контролю, що проявляється у відстеженні стану людини в системі координат «здоров'я – хвороба» або «норма – патологія».

Зростання залежності повсякденного життя людей від медицини зумовлює використання медичних термінів у якості «ярликів» (дебіл, ідіот, шизофренік, наркоман, алкоголік, інвалід та т.п.) стосовно певних типів девіацій у поведінці або стосовно деяких неадекватних стратегій харчової поведінки, наприклад, «анорексичка» / «аноресик» (внаслідок нав'язливого прагнення схуднути та прагнення до обмежувальної харчової поведінки); «булімічка» / «булімік» (внаслідок заклопотаності проблемою зниження ваги на тлі приступів переїдання); «ненажера» (внаслідок нав'язливого прагнення до компульсивного переїдання) та ін., що призводить до стигматизації цих категорій людей на певному етапі та може обумовлювати виключення цих осіб із процесу нормальної соціальної взаємодії.

Останнім часом про медикалізацію (у широкому соціокультурному контексті) пишуть у зв'язку з ризиками, що пов'язані:

- з поширенням різних способів самолікування, які не тільки передаються «з вуст в уста», але й пропагуються у ЗМІ;
- з неконтрольованим прийманням лікарських препаратів без призначення лікаря (наприклад: діуретики, проносні, харчові ферменти, абсорбенти, засоби, які викликають блювоту, біодобавки тощо), які активно вживаються тими, чия стратегія харчової поведінки відхиляється від норми та знаходиться у континуумі «обмеження – переїдання»;

– із примусовим лікуванням (наприклад, при анорексії в стадії кахексії, при алкоголізмі, наркоманії).

Це вказує про назрілу необхідність досліджувати потенційні ризики, що пов'язані із процесом медикалізації в соціокультурному просторі.

Так, наприклад, Т. Шаш (американський психіатр) у своїй роботі *«Медикалізація повсякденного життя»* (2007) аналізує, як медицина в цілому, так і психіатрія, зокрема, контролює різні форми девіацій (як дезадаптивної або неадаптивної поведінки). Він докладно розглядав питання про зв'язок міжжетичності примусового лікування (у межах психіатричної практики). Т. Шаш тісно пов'язував медикалізацію з розширенням повноважень психіатрів та першим сформулював критичне визначення цього соціального феномена: «Медикалізація – це не медицина та не наука, це соціально-семантична стратегія, яка вигідна одним особам, але несе загрозу для інших» [13].

Ми приєднуємося до думки низки авторів, роботи яких присвячені проблемам медикалізації (П.Конрад, І. Ілліч, Д. Шнейдер, М.Фуко, Т.Шаш та ін.) у плані того, що медикалізація відхилень у поведінці (девіації) є типовим прикладом соціального конструювання реальності на основі розгляду будь-яких проявів нездоров'я як відхилень від норми [7; 8; 9; 10; 12; 13]. Досліджуючи дане явище, Д.Г.Добротній зазначає, що медикалізація тісно пов'язана з великими корпораціями та компаніями, які створюють нові напрямки на ринку товарів та послуг, що стали основою сучасної «індустрії здоров'я та краси» (при цьому лікарі виступають агентами фармацевтичних компаній) [3]. За статистичними даними, обсяг продажі аптечної продукції у регіонах України в грошовому еквіваленті складає 35846,2 млн грн. (за підсумками 2013 р.) [6].

М.Фуко трактує медикалізацію як особливу технологію або «мистецтво керування». На його думку, дискурс здоров'я вперше зайняв центральне місце ще у культурі античності, де здоров'я розумілося достатньо широко, а «медичні» рекомендації поширювалися на всі сфери життя особистості [7].

З кінця XVIII ст. медицина, вже була включена в систему практик керування здоров'ям та моральної поведінки людей. Автор відзначає, що медицина контролювала емоційне життя людей, сексуальність, а також особисту гігієну, грудне вигодування, манери, харчову поведінку та інші сторони людської поведінки [9].

Згідно з М. Лок, на Заході, у XIX ст. почалася медикалізація жіночого тіла, коли гінекологія взяла під контроль питання

жіночої репродуктивності, при цьому припинення менструацій у жінок зрілого віку тлумачилося як відхилення від норми [11]. Автор відзначає, що на сучасному етапі медикалізація все більше зводиться до залякування, умовляння та спокуси. Якщо колись медикалізація була орієнтована на явні прояви патології та девіації, то у теперішній час все більше справа стосується медикалізації благополуччя. Саме в надрах благополуччя за допомогою медикалізації криється небезпека, але чи буде вона, чи ні – невідомо. Індивідам увесь час доводиться оцінювати свої шанси на завтрашній день. Хвороба та здоров'я все частіше стають особистою справою і продовжує зростати кількість факторів та обставин, які нагадують людям про це [11]. Це, безумовно, вигідно для фармакологічних компаній, які пропонують препарати для зниження тривожності та лікування депресії.

На наш погляд, медикалізація станів, що виникають у зв'язку з порушеннями ваги – її надлишком або нестачею – зумовила виникнення дискурс про можливість численних ризиків для здоров'я людини, таких як гіпертонія, хвороби серця, хвороби суглобів, остеопороз та ін. У цьому, насамперед, зацікавлені кампанії з виробництва побутових технічних засобів та фармацевтичні кампанії, які серед зазначеного контингенту знайшли масового споживача препаратів та технічних приладів, які спрямовані на корекцію ваги (які виступають у якості умови нормалізації фізичного та психічного здоров'я, на тлі яких можна підвищити соціальний статус та досягти успіху). Інакше кажучи, більшість авторів, що досліджують проблему сучасної медикалізації, зазначають, що її головною рушійною силою є комерція. У зв'язку з цим автори звертають увагу на те, що для підвищення прибутків медичні та фармацевтичні корпорації активно використовують страх людини за своє здоров'я, щоб змусити її купувати дорогу продукцію, яка нібито особливо сприяє збереженню здоров'я та покращує зовнішню привабливість. На сучасному ринку лікарських препаратів та побутових технічних приладів існує величезна різноманітність засобів, які сприяють як зниженню ваги, так і її підвищенню.

### **Висновки:**

1. Розвиток суспільства у культурно-історичному та інформаційно-технологічному плані сприяв зміненню стратегій харчової поведінки. Стратегія споживання їжі пройшла перетрансформацію від протистояння «свій-чужий» на підставі цінності «смаку» (вміння насолоджуватися смаком їжі) та стилю їжі в епоху модерну до «біологізованого нормування» та медикалізації в сучасну епоху.

2. Сучасна ситуація розвитку характеризується розширенням та індивідуалізацією меж не тільки «смакових уподобань», але й «норм» харчової поведінки. Створюються певні неформальні товариства (наприклад, «вегани», «орторексики», «анорексики», «буліміки», «качки», «товстуни», «солнцеїди», «аскети» та ін.), які обирають «для себе» особливий «маркірований» спосіб споживання їжі та наполегливо дотримуються обраної стратегії у повсякденному житті (навіть до повної відмови від їжі), вважаючи це необхідною умовою досягнення власної мети – «бути привабливим», «бути здоровим», «бути обраним», «бути успішним», «бути незвичайним» та ін. Поширеність кількості людей, що втрачають гнучкість та акцентуються на певній стратегії харчової поведінки об'єктивно призводить до розширення простору ризику та несприятливих наслідків (виникненню клінічних форм розладів харчової поведінки).

3. Сучасна медикалізація обумовлюється впливом трьох основних факторів: культом людського тіла та здоров'я, досягненнями науки та техніки, комерціалізацією життя в аспекті харчування та зовнішньої привабливості, що створює нові напрямки на ринку товарів та послуг, які стають основою сучасної «індустрії здоров'я та краси», при цьому лікарі виступають не тільки основними агентами фармацевтичних компаній, але й монополістами «істинного» та «авторитетного» знання, на підставі чого саме вони конструюють «норму», оцінюють ступінь відповідності їй та втручаються при наявності того, що вважається патологією. Але фокусується увага лікарів-психіатрів, як експертів психічного здоров'я, лише на крайніх (клінічних) формах розладів харчової поведінки. На наш погляд, така позиція «споживачів» – «клієнтів» – «пацієнтів» призводить до перенесення відповідальності за власне здоров'я на лікарів, що ще більш обумовлює відчуження тіла від необхідності рефлексії та усвідомлення тілесних відчуттів.

### Список використаних джерел

1. Апполонская Г. Болезни из магазина – вредные пищевые добавки – консерванты и антиокислители: [Электронный ресурс] / Г.Апполонская. – Режим доступа: <http://www.prodolgoletie.ru/bolezni-iz-magazina-vrednyie-pishhevyie-dobavki-konservanty-i-antiokisliteli#ixzz2n8NMXGfT>
2. Барт Р. Мифологии / [пер. С.Н. Зенкин] / Р. Барт. – М.: Директ-Медиа, 2007. – 459 с.

3. Добродорний Д. Г. Медикалізація як соціокультурний феномен і предмет міждисциплінарного дослідження: [Електронний ресурс] / Д. Г. Добродорний, Ю.Г.Черняк // Електронна бібліотека БГУ. Стаття факультета філософії і соціальних наук, 2012. – №1/2. – Режим доступу: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/35142/1/82-88.pdf>
4. Кириленко С.А. Насладження вкусом: [Електронний ресурс] / С.А. Кириленко // *Studia culturae*. Випуск 1. Альманах кафедри філософії культури і культурології і Центра вивчення культури філософського факультета Санкт-Петербурзького державного університета. – СПб.: Санкт-Петербурзьке філософське товариство, 2001. – С.93-106. – Режим доступу: [http://anthropology.ru/ru/texts/kirilenko/studia01\\_06.html](http://anthropology.ru/ru/texts/kirilenko/studia01_06.html).
5. Колесникова І. С. Новачки в соціології медицини і здоров'я / І. С. Колесникова // *Соціол. дослідження*. – 2008. – № 4. – С. 89–91.
6. Кордубайло Ю. Аптечні продажі в регіонах України по итогам 2013 г. Helicopter view: [Електронний ресурс] / Юлія Кордубайло // *Аптека on-line.ua*. – Режим доступу: <http://www.apteka.ua/article/272554>
7. Фуко М. Історія сексуальності-III: Забота о себе / [пер. с франц. Т. Н. Титовой, О. И. Хомы]; под общ. ред. А. Б. Мокроусова / М. Фуко. – К. : Рефл-бук, 1998. – 288 с.
8. Conrad P. Deviance and Medicalization: From Badness to Sickness / P. Conrad, J.W. Schneider. – Philadelphia: Temple University Press, 1992. – PP. 263-265.
9. Foucault M. The Politics of Health in the Eighteenth Century / M. Foucault // Gordon C. (ed.) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. – New York: Pantheon, 1980. – PP. 166-182.
10. Illich I. Medical Nemesis / I. Illich // *Journal of Epidemiology and Community Health*, 2003. – V. 57 (12). – PP. 919-922.
11. Lock M. Encounters with Aging: Mythologies of Menopause in Japan and North America / M. Lock. – Berkeley: University of California Press, 1993. – 439 p.
12. Schneder J.W. Deviant Drinking as Disease: Alcoholism as a Social Accomplishment / J.W. Schneider // *Social Problems*. – 1978. – V. 25 (4). – PP. 361-372.
13. Szasz T. The Medicalization of Everyday Life: Selected Essays / T. Szasz. Syracuse. – New York: Syracuse University Press, 2007. – P. XXVI.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Appolonskaja G. Bolezni iz magazina – vrednye pishhevye dobavki – konservanty i antiokisliteli [Jelektronnyj resurs] / G.Appolonskaja. – Rezhim dostupa: <http://www.prodolgoletie.ru/bolezni-iz-magazina-vrednyie-pishhevyye-dobavki-konservanty-i-antiokisliteli#ixzz2n8NMXGfT>
2. Bart R. Mifologii / [per. S.N. Zenkin] / R. Bart. – M.: Direkt-Media, 2007. – 459 s.
3. Dobrorodnij D. G. Medikalizacija kak sociokul'tunyj fenomen i predmet mezhdisciplinarnogo issledovanija [Jelektronnyj resurs] / D. G. Dobrorodnij, Ju.G.Chernjak // Jelektronnaja biblioteka BGU. Stat'i fakul'teta filosofii i social'nyh nauk, 2012. – №1/2. – Rezhim dostupa: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/35142/1/82-88.pdf>
4. Kirilenko S.A. Naslazhdenie vkusom [Jelektronnyj resurs] / S.A. Kirilenko // Studia culturae. Vypusk 1. Al'manah kafedry filosofii kul'tury i kul'turologii i Centra izuchenija kul'tury filosofskogo fakul'teta Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. – SPb.: Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshhestvo, 2001. – S.93-106. – Rezhim dostupa: [http://anthropology.ru/ru/texts/kirilenko/studia01\\_06.html](http://anthropology.ru/ru/texts/kirilenko/studia01_06.html).
5. Kolesnikova I. S. Novacii v sociologii medicyny i zdorov'ja / I.S. Kolesnikova // Sociol. issledovanija. – 2008. – № 4. – S. 89–91.
6. Kordubajlo Ju. Aptechnye prodazhi v regionah Ukrainy po itogam 2013 g. Helicopter view [Jelektronnyj resurs] / Julija Kordubajlo // Apteka on-line.ua. – Rezhim dostupa: <http://www.apteka.ua/article/272554>
7. Fuko M. Istorija seksual'nosti-III: Zabota o sebe / [per. s franc. T. N. Titovoj, O. I. Homy] / pod obshh. red. A. B. Mokrousova / M. Fuko. – K. : Refl-buk, 1998. – 288 s.
8. Conrad P. Deviance and Medicalization: From Badness to Sickness / P. Conrad, J.W. Schneider. – Philadelphia: Temple University Press, 1992. – PP. 263-265.
9. Foucault M. The Politics of Health in the Eighteenth Century / M. Foucault // Gordon C. (ed.) Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977. – New York: Pantheon, 1980. – PP. 166-182.
10. Illich I. Medical Nemesis / I. Illich // Journal of Epidemiology and Community Health, 2003. – V. 57 (12). – PP. 919-922.

11. Lock M. Encounters with Aging: Mythologies of Menopause in Japan and North America / M. Lock. – Berkeley: University of California Press, 1993. – 439 p.
12. Schneider J.W. Deviant Drinking as Disease: Alcoholism as a Social Accomplishment / J.W. Schneider // Social Problems. – 1978. – V. 25 (4). – PP. 361-372.
13. Szasz T. The Medicalization of Everyday Life: Selected Essays / T. Szasz. Syracuse. – New York: Syracuse University Press, 2007. – P. XXVI.

**V.I. Shebanova. Human eating behavior, food, physicality as phenomena of everyday reality (part 2).** In the article the author pursues to provide with the theoretical digression to change «human relations to food» and of «eating behavior» strategies change in the cultural and historical development. It is shown, that the development of society in the cultural and historical, informational and technological aspects contributed to modifying eating behavior strategies. The strategy of eating behavior is noted to be the foundation of stratification that had an ethnic, the gender and social (the class) character. The development of civilization is revealed to help the change of the eating behavior strategies. «Strategy of ingestion» passed retransformation from opposition «own-others» (including oppositions of classes) in space of «biologic rationing».

It is shown that the current situation is characterized by the development and expansion of individualization borders not only «taste preferences», but the «norms» of eating behavior. There have been analyzed, that modern medicalization is determined by the influence of three main factors: the cult of the human body and health, the achievements of science and technology, the commercialization of life in the aspect of nutrition and visual appeal, which causes new trends in the market of goods and services, that are the foundation of modern «industry health and beauty». The author stresses that the medicalization contributes to the position of transferring the responsibility for their own health at «consumers-clients-patients» on doctors, that much determines the absence of reflection of own physicality and alienation from his own body.

**Key words:** food, eating behavior of human physicality, everyday reality, medicalizations.

*Отримано: 14.12.2013 р.*



## **Дослідження особливостей трансформації особистісного смислу професійної діяльності у молодих фахівців**

**Н.Ф.Шевченко.** Дослідження особливостей трансформації особистісного смислу професійної діяльності у молодих фахівців. Стаття висвітлює результати дослідження особливостей трансформації особистісного смислу професійної діяльності у молодих фахівців. Особистісний смисл розглядається як стрижнева основа професійної діяльності, як один з найважливіших факторів її успішності. На основі емпіричних даних, отриманих під час пілотажного дослідження, виявлені та проаналізовані сполучення особистісних властивостей, які є детермінантами трансформаційних змін у смисловій сфері молодих фахівців та опосередковано впливають на смислові вибори у межах професійної діяльності.

**Ключові слова:** смисл, особистісний смисл, смислова сфера особистості, молоді фахівці, професійна діяльність, смислові структури, детермінанти трансформації, дослідження смислової реальності.

**Н.Ф. Шевченко.** Исследование особенностей трансформации личностного смысла профессиональной деятельности у молодых специалистов. В статье поданы результаты исследования особенностей трансформации личностного смысла профессиональной деятельности у молодых специалистов. Дан краткий анализ категорий «смысл» и «личностный смысл». Личностный смысл рассматривается как стержневая основа профессиональной деятельности, как один из важнейших факторов ее успешности. На основании эмпирических данных, полученных во время пилотажного исследования, выявлены и проанализированы сочетания личностных особенностей, которые являются детерминантами трансформационных изменений в смысловой сфере молодых специалистов и опосредованно влияют на смысловые выборы в рамках профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** смысл, личностный смысл, смысловая сфера личности, молодые специалисты, профессиональная деятельность, смысловые структуры, детерминанты трансформации, исследование смысловой реальности.

**Постановка проблеми.** Свідомість (як відображення об'єктивної дійсності) та діяльність (як перетворення дійсності) є

основними характеристиками людини. Специфічна особливість людської діяльності полягає у можливості її свідомої регуляції. Джерелом та регулятором діяльності є реальний смисл. Останнім часом невпинно зростає інтерес до смислової сфери особистості, проте в теоретичному плані проблема смислу залишається однією з найскладніших.

Упродовж тривалого часу феномен смислу був і залишається в центрі уваги багатьох поколінь учених: в працях представників вітчизняної філософії та духовної психології як її складової (М.М. Бахтін, М.О. Бердяєв, Л. Франк, В.С. Соловйов, В.В. Налімов), у працях найвідоміших представників західної психології (А. Адлер, В. Франкл, К. Роджерс, Р. Мей, А. Маслоу, Д. Бьюдженталь та ін.), у фундаментальних працях вітчизняних психологів (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, О.Г. Асмолов, Є.З. Басіна, Б.С. Братусь, О.Є. Насиновська, Є.В. Суботський, Б.В. Зейгарнік, В.В. Столін, Ф.Ю. Василюк, О.Ю. Артемьєва, Д.О. Леонтьєв та ін.).

Разом із тим, можна констатувати недостатність досліджень, спрямованих на вивчення змісту й динаміки особистісного смислу професійної діяльності та її проявів в ході професійного становлення. Аналіз психологічних детермінант, які обумовлюють трансформації особистісного смислу професійної діяльності, дозволить наблизитись до усвідомлення психологічних механізмів переструктурування смислової сфери суб'єктів професійної діяльності з метою її корекції у напрямку розвитку спрямованості на реалізацію професійної діяльності.

**Метою статті** є висвітлення результатів дослідження особливостей трансформації особистісного смислу професійної діяльності у молодих фахівців.

**Аналіз стану розробленості проблеми.** У вітчизняній психології одним із перших звернувся до проблеми смислу як психологічної категорії Л.С. Виготський. У ранніх працях поняття смислу аналізувалося автором у традиційній для лінгвістики опозиції «смысл-значення». Це протиставлення в психології пов'язано, перш за все, з відокремленням соціально-історичного досвіду і його індивідуального відбиття у життєдіяльності людини. Пізніше, використовуючи поняття смислу у ході аналізу свідомості, Л.С. Виготський висуває важливу гіпотезу про те, що мовлення утворює зміни у свідомості і надає свідомості смислової будови. При цьому автор має на увазі саме вербальні смисли. Перехід до психологічної трактовки поняття «смысл» намітився тоді, коли Л.С. Виготський підняв питання про смислову регуляцію діяль-

ності та ввів поняття «переживання», яке містить в собі ідею про смислові утворення особистості. Вивчаючи смислово регуляцію діяльності, автор вводить поняття «смислового поля», під яким мається на увазі усвідомлювана людиною актуальна ситуація її поведінки. При осмисленні людиною цієї ситуації в ході реальної діяльності змінюються і смислове поле, і самі дії. Отже, динаміка реальної ситуації перетворюється у динаміку думки, і навпаки. До того ж, в процесі осмислення, окрім інтелектуальних процесів, наявний і емоційний компонент. Так виникає переживання (афективне ставлення до дійсності), яке, за Л.С. Виготським, є одиницею дослідження особистості та середовища у їх єдності [1].

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «смысл» ввів О.М. Леонт'єв. У його дослідженнях це поняття характеризує реальні життєві відношення як людини, так і тварини. Тим самим проблема смислу була виведена з площини свідомості у площину породжуючих цю свідомість реальних життєвих відносин суб'єкта. «Отже, смысл є не категорією самої дійсності, взятої абстрактно, окремо від суб'єкта, але й не є категорією суто суб'єктивною. Це є суб'єктивно-об'єктивна категорія» [2, с. 207-208]. Поняття смислу вказує на те, що індивідуальна свідомість не може бути зведена до безособистісного знання; через належність живому суб'єкту та включеність у систему його діяльностей, вона завжди упереджена.

О.М. Леонт'єв обговорює також питання про форму існування особистісного смислу у діяльності. В якості однієї з основних рис смислу автор відмічає його нестійкість та мінливість. Чисельні факти дозволили йому дійти висновку про те, що динаміка смислу обумовлена динамікою діяльності суб'єкта. Смысл сам по собі не може зв'язати свідомість із зовнішнім світом; реально цю функцію виконує діяльність, яка хоч і спрямовується смыслом, однак здійснюється реально в зіткненні з предметом у його об'єктивних та стійких властивостях і змінюється згідно з реальним предметом та його реальними властивостями. Отже, особистісний смысл – це зв'язуюча ланка між свідомістю та діяльністю [3].

Згідно з думкою О.М. Леонт'єва, особистісний смысл – це «індивідуалізоване відображення дійсного ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність» [4]. У цьому визначенні можна виділити два важливих моменти. По-перше, сполученням «індивідуалізоване відображення» автор вказує на неповторність та своєрідність особистісного смислу,

що, в свою чергу, обумовлено іншими внутрішньоособистісними утвореннями. По-друге, розуміння особистісного смислу через «ставлення особистості» посилює його суб'єктивний характер, адже ставлення мають на увазі не тільки об'єктивний зв'язок особистості з її оточенням, а, перш за все, її суб'єктивну позицію в цьому оточенні.

Всебічне та системне розуміння категорії смисл знайшло своє відображення в дослідженні цього феномена Д.О. Леонтьєвим, який розкрив класичні та неklasичні підходи до розуміння цієї категорії. Автор описує три площини існування смислу, які утворюють його «грані» і співвідносяться з категоріями особистості, свідомості та діяльності. Перша з них, що відображає онтологічний аспект смислу, – це площина об'єктивних відносин між суб'єктом та світом. Тут об'єкти, явища та події дійсності мають для суб'єкта життєвий смисл і відбиваються на його життєдіяльності. Друга площина відображає феноменологічний аспект смислу – це образ світу у свідомості суб'єкта, одним з компонентів якого є особистісний смисл як форма пізнання суб'єктом його життєвих смислів, відображення їх у свідомості. Третя площина містить в собі неусвідомлювані механізми внутрішньої регуляції життєдіяльності – смислові структури особистості. Ця площина є діяльнісним або регуляторним аспектом смислу.

Смислові структури (діяльнісний аспект) складають смислову сферу особистості і функціонують як внутрішні регуляторні механізми, які впливають на протікання процесів діяльності та психічного відображення. Смислова сфера особистості – це певним чином організована сукупність смислових утворень (структур) і зв'язків між ними, які забезпечують смислову регуляцію цілісної життєдіяльності суб'єкта у всіх її аспектах. Виділено шість регуляторів діяльності: особистісний смисл, смисловий конструкт, смислова установка, смислова диспозиція, мотив та особистісна цінність. Ці складові смислової сфери організовані у трирівневу систему, де найвищий рівень представлений особистісними цінностями, середній рівень – смисловим конструктом та смисловою диспозицією, найнижчий рівень – мотивом, особистісним смислом і смисловою установкою. В межах однієї окремої діяльності існують і реалізуються тільки складові останнього, нижчого рівня. Решта складових мають «трансситуативний та наддіяльнісний характер» [5, с.154].

Функція особистісного смислу як елементу системи смислової регуляції полягає в презентації суб'єктові в образі місця і ролі відображуваних об'єктів і явищ дійсності його життєдіяльності.

Існують два механізми, завдяки яким реалізується вищеописана функція особистісного смислу: емоційна індикація і трансформація психічного образу. Отже, особистісний смисл об'єктів і явищ дійсності – це складова образів сприйняття і представлення відповідних об'єктів і явищ, що відображає їх життєвий смисл для суб'єкта і презентує його суб'єктові за допомогою емоційного забарвлення образів і їх трансформацій [5].

Дослідження категорії «смысл» є актуальним й цінним для різних аспектів життєдіяльності людини, однак найбільшу значимість, на наш погляд, вони здобувають для професійної сфери, адже одним з ключових критеріїв процесу професійного становлення фахівця є наявність у нього особистісного смислу професійної діяльності. Особистісний смисл, який постає регулятором діяльності, виступає безпосередньою внутрішньою спонукальною силою активності суб'єкта, є вагомою умовою успішного здійснення професійної діяльності. В цьому контексті актуальним і своєчасним, з огляду накопиченого психологією досвіду дослідження вказаного феномена, є вивчення особливостей становлення і трансформації його на початковому етапі професіоналізації.

У процесі навчання у вищих навчальних закладах в значній частині випускників формується стійка мотивація до якісного виконання своєї професійної діяльності в майбутньому. За нашими спостереженнями, в значній кількості випадків ця мотивація руйнується під впливом чинників, які не мають відношення до змістовної складової професійної діяльності (наприклад, низька зарплата, погані стосунки з колегами та керівництвом, підвищена відповідальність тощо), що призводить до трансформації особистісного смислу професійної діяльності.

Безумовно, ситуація, в якій опиняються молоді фахівці на самому початку своєї трудової діяльності, є для них критичною, тому що ставить кожного перед обранням одного з двох можливих шляхів: здійснювати власну професійну діяльність в тому обсязі і на тому рівні, як це і уявлялось під час навчання, або відмовитись від своєї мрії і лише «імітувати» професійну діяльність, находячи цьому розумне виправдовування, чи взагалі, не витримавши тиску обставин, змінити професію на більш прийнятну з різних точок зору.

Піддаючи цю ситуацію психологічному аналізу, ми можемо сказати, що внутрішня мотивація сприяє наданню професійній діяльності позитивного значення, а зовнішня мотивація-стимулювання спонукає свідомість до зміни цього відношення на про-

тилежне (знання не потрібні, немає житла, нічим годувати родину). Вибір шляху подальшої реалізації професійної діяльності може свідчити про те, що позитивне її значення, як і його особистісний смисл, зберігаються. Відмова від реалізації професійної діяльності (в тій чи іншій формі) означає втрату нею позитивного значення і зміну його на протилежне, що призведе до набуття цим значенням негативного особистісного смислу і обов'язково вступить у суперечність із внутрішнім мотивом. Навіть якщо в разі впливу зовнішнього мотиву-стимулу особистісний смисл і наповниться новим змістом, набуде статусу позитивного (висока зарплатня, перспектива набуття житла, можливість культурного відпочинку тощо), наявність суперечності буде усвідомлюватись аж до повного «вигорання» мотиву.

**Мета дослідження** полягає у виявленні детермінант та механізмів трансформації особистісного смислу професійної діяльності суб'єкта у процесі його становлення як фахівця, визначенні сполучень особистісних особливостей, які обумовлюють високий рівень ефективності функціонування смислової сфери та окремих її елементів.

Серед різних стратегій поведінки молодих фахівців ми виділили три, які чітко відображають трансформації особистісного смислу професійної діяльності. Згідно з цим, підставою для такого розподілу стали розроблені нами критерії, сформульовані на основі ранжування цінностей за тестом М. Рокіча.

До першої групи були віднесені респонденти, у яких провідне місце (1–6 місце в ієрархії цінностей) займають цінності професійної самореалізації, а саме: активне діяльне життя, цікава робота, можливість творчої діяльності, повне використання своїх можливостей та здібностей, розвиток та пізнання.

До другої групи були віднесені респонденти, у яких ці ж самі цінності займають, в основному, останні місця в ієрархії (13–18 місце), поступаючись місцем цінностям, що не відносяться до професійної самореалізації (здоров'я, щасливе сімейне життя, любов, наявність вірних друзів тощо).

Критерієм для відбору до третьої групи був факт зміни професії.

Проведений аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що стратегії поведінки суб'єкта в межах професійної діяльності обумовлюються певними комбінаціями його особистісних властивостей. Співвіднесення цих комбінацій зі структурою смислової сфери особистості вказує на наявність суперечностей між смисловими структурами.

В основу дослідження було покладено *припущення* про те, що психологічними детермінантами трансформації особистісного смислу професійної діяльності є суперечності між структурами смислової сфери суб'єкта професійної діяльності. Ці суперечності породжуються низкою певних особистісних властивостей, які опосередковано впливають на вибір стратегії поведінки фахівця.

Вивчення смислової сфери особистості ставить перед дослідниками проблему вибору адекватних методів її діагностики, яка давно заявлена у психології як досить складна. «...Смислова реальність проявляє себе у різноманітних формах і не може бути зведена до однопорядкових структур; отже, для аналізу різних її аспектів потрібні різні методи та методичні підходи» [5, с.316]. Проведений аналіз діагностичного інструментарію показав відсутність спеціальних методик для вивчення смислової сфери як інтегральної характеристики особистості. Однак існує широкий спектр перевірених методик, що можуть бути використані для створення психологічного портрета смислової сфери особистості, зокрема таких її параметрів, як особистісні цінності, смислуотворювальні мотиви, характер та спрямованість смисложиттєвих орієнтацій, що задають координати розвитку професійної активності, змістовні особливості уявлень про смисл «Я». Виходячи з цього, був підібраний комплекс психодіагностичних методик, які дозволять дослідити індивідуальні особливості смислової сфери молодих фахівців.

Проблема смислу в психології завжди ставилась і вирішувалась у нерозривному зв'язку із мотивацією діяльності. У контексті смислової регуляції діяльності мотив виступає як смислова структура, що формується ситуативно та визначає суб'єктивний смисл, який набувають для людини обставини її життєдіяльності. Мотив проявляє себе у феномені спрямованого спонукання до діяльності, механізм якого має смислову природу. Зв'язок мотиву зі смислом чітко представлений у визначенні смислу як відношення мотиву до мети, у самому терміні «смислуотворювальний мотив», у ствердженні, що «розвиток смислів – це продукт розвитку мотивів діяльності», а також у зазначенні про те, що «питання про смисл є завжди питанням про мотив» [6, с.282].

Для дослідження мотиваційних механізмів трудової активності ми обрали «Методику вивчення професійної мотивації» І.Г. Кокуріної. В її основі лежить ідея про те, що саме структура смислових уявлень людини про найбільш важливі стимули її діяльності є сферою психічної реальності, що може допомогти



зрозуміти як особливості особистості в праці, так і особливості самої трудової діяльності. Смыслоутворювальні мотиви трудової діяльності, які діагностуються за допомогою цієї методики, були виокремлені авторкою на основі теоретичного аналізу наукової літератури та опису тих смислових відношень, що виникають під час функціонування людини в діяльності. На основі заповненого бланку респондента будується профіль, який складається з розподілу показників смыслоутворювальних мотивів.

Для дослідження особистісних цінностей було обрано методику Ш. Шварца, яка має достатньо розроблену теоретичну основу. Цінності, в яких відображається досвід життєдіяльності соціальної групи, інтеріоризуються та включаються у структуру особистості в формі особистісних цінностей, які Д.О. Леонт'єв визначає як «ідеальну модель потрібного», вказуючи людині напрямок бажаного перетворення дійсності [7, 8]. Вони виступають як джерело життєвих смислів, які об'єкти та явища дійсності набувають в контексті потрібного. Процеси смислотворення, що виходять від особистісних цінностей, неминуче відображають уявлення суб'єкта про можливості реалізації цих цінностей у житті, в тому числі і у професійній діяльності.

Для діагностики смысложиттєвих структур особистості, у яких відображається прагнення людини до віднайдення смислу, нами було використано «Тест смысложиттєвих орієнтацій» Д. О. Леонт'єва.

Аналіз психологічних інтерпретацій смысложиттєвих орієнтацій особистості дозволяє окреслити деякі з найістотніших характеристик: структура смысложиттєвих орієнтацій становить ієрархічну єдність життєвих цілей, термінальних цінностей і смислів, зміст яких визначає вибір людиною найбільш значущих сфер самореалізації на певному етапі життєвого шляху; смысложиттєві орієнтації актуалізуються у свідомості людини, виконують функції спонукання, спрямування, стимулювання, регулювання, інтегрування процесу самореалізації суб'єкта, забезпечують переживання осмысленості життя.

Для дослідження самоставлення як вираження смислу «Я» суб'єкта використовувалась «Методика дослідження самоставлення» С.Р. Пантелеєва. Осмыслення суб'єктом своїх фізичних та соціальних характеристик здійснюється через призму осмыслення своєї індивідуальності, своєї цінності як суб'єкта діяльності, як частини людства, як носія унікального життєвого досвіду.

З метою дослідження можливих протиріч у смисловій сфері було використано методику «Рівень співвідношення «цінності»

і «доступності» у різних сферах життєдіяльності» Є.Б. Фанталової. Методика призначена для виявлення ступеня дезінтеграції у мотиваційно-смісловій сфері та передбачає попарне ранжування понять-цінностей з числа «термінальних цінностей» М. Рокича за двома критеріями – «цінності» та «доступності». Інтегральний показник методики виступає в якості індикатора блокування функціонуючих у мотиваційно-смісловій сфері ціннісно-сміслових утворень. Величина індексу «цінність-доступність» вказує на ступінь розходження між тим, «що є», і тим, що «має бути», між «хочу» та «можу», між «хочу» та «маю». Чим вищим є даний показник у досліджуваних, тим в більшій мірі у них проявляється незадоволеність наявною життєвою ситуацією, внутрішній дискомфорт.

**Висновки.** Проведене пілотажне дослідження дозволило виявити у представників кожної з виділених груп певні сполучення особистісних особливостей, які фіксують різні уявлення про картину світу та свідчать про можливість різних шляхів трансформаційних змін у смісловій сфері. Отриманий матеріал дозволяє попередньо оцінити зв'язок поведінки представників кожної групи з властивим цій групі комплексом особистісних характеристик.

Матеріал статті є лише початком вивчення трансформації особистісного смислу професійної діяльності суб'єкта у процесі його становлення як фахівця. У перспективі подальше дослідження буде спрямоване на співвіднесення комбінацій особистісних властивостей зі структурами смислової сфери.

#### Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – Т.5 / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 1982. – 368 с.
2. Леонтьев А.Н. Философия психологии: из научного наследия / Под.ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 287 с.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х тт. / А.А. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – 320 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – [2-е, испр. изд.] – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

7. Леонтьев Д.А. Динамика смысловых процессов / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. – 1997. – Том 18, №6. – С. 13 – 28.
8. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – №4. – С.15-26.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Vygotskij L.S. Sbranie sochinenij: V 6 t. T.5.[ Collected works: In 6 t.t.5] – М.: Pedagogika, 1982. – 368 s.
2. Leont'ev A.N. Filosofija psihologii: iz nauchnogo nasledija [Psychology philosophy: from scientific heritage] / Pod.red. A.A. Leont'eva, D.A. Leont'eva. – М.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1994. – 287 s.
3. Leont'ev A.N. Problemy razvitija psihiki [Problems of development of mentality] – М.: Izd-vo MGU, 1981. – 584 s.
4. Leont'ev A.N. Izbrannye psihologicheskie proizvedenija v 2-h tt. [The chosen psychological works in 2 vol.] / A.N. Leont'ev. – М.: Pedagogika, 1983. – Т.2. – 320 s.
5. Leont'ev D.A. Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti.[ Sense psychology: nature, structure and dynamics of semantic reality] – [2-e, ispr. izd.] – М.: Smysl, 1999. – 487 s.
6. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [ Activity. Consciousness. Personality] – М.: Politizdat, 1975. – 304 s.
7. Leont'ev D.A. Dinamika smyslovyh processov [Dynamics of semantic processes] // Psihologicheskij zhurnal. – 1997. – Том 18, №6. – С. 13 – 28.
8. Leont'ev D.A. Cennost' kak mezhdisciplinarnoe ponjatие: opyt mnogomernoj rekonstrukcii [Value as interdisciplinary concept: experience of multidimensional reconstruction] // Voprosy filosofii. – 1996. – №4. – С.15-26.

**N.F. Shevchenko. Research of the features of personality sense transformation of young specialists' professional activity.** The article is devoted to the research of features of personality sense transformation of young specialists' professional activity. The short analysis of categories «sense» and «personality sense» is given. The semantic sphere of personality is considered as a definitely organized aggregate of semantic formations (structures) and connections between them, which provide the semantic regulation of integral vital functions of subject in all of its aspects. Personality sense is studied as the core basis of professional activity, as one of the major factors of its success. On the basis of grading values after the test of M. Rokich respondents were parted on three groups: young specialists who

remained in the profession during 1-3 years of work and motivated it on a subsequent mastery in full; specialists who remained in a profession during the same period but changed their attitude to it; specialists who changed profession on more acceptable at different reasons. On the basis of empiric data received during pilot research, there have been exposed and analyzed the combinations of personality features which determine the transformation changes in the semantic sphere of young specialists and indirectly influence on semantic choices within the framework of professional activity. The complex of psychodiagnostic methods which will allow to explore the individual features of semantic sphere of young specialists was neat, in particular such its parameters, as personality values; sense creative motives; character and orientation of sense creative orientations which set the co-ordinates of development of professional activity; content features of notions about sense of «Me».

**Key words:** sense, personality sense, semantic sphere of personality, young specialists, professional activity, semantic structures, determinants of transformation, research of features of personality reality.

*Отримано: 18.12.2013 р.*

УДК 159.923

*О.В. Шибрук*

## **Психологічні чинники і механізми формування професійної «Я-концепції» майбутніх рятівників**

**О.В. Шибрук.** Психологічні чинники і механізми формування професійної «Я-концепції» майбутніх рятівників. У статті здійснено теоретичний аналіз психологічних чинників та механізмів формування професійної «Я-концепції». Процес формування професійної «Я-концепції» майбутніх рятівників вбачається у психологічному забезпеченні навчального процесу в освітньому просторі. Зазначається, що становлення професійної «Я-концепції» обумовлено низкою факторів, зокрема соціальним середовищем, процесом соціалізації особистості та соціальною взаємодією під час фахового навчання. Проаналізовано, що більшість авторів розглядають професійний розвиток особистості як інтеграцію двох процесів: розвиток особистості в онтогенезі і професіоналізація особистості з періоду початку професійного самовизначення до завершення активної трудової діяльності. Розглянуто модель професійного розви-

тку особистості. Вказано умови формування професійної «Я-концепції» майбутнього рятувника.

**Ключові слова:** майбутній рятувник, курсант, формування, становлення, самовизначення, професійна «Я-концепція», соціалізація, професійний розвиток, професіоналізація.

**О. В. Шибрук. Психологические факторы и механизмы формирования профессиональной «Я-концепции» будущих спасателей.** Процесс формирования профессиональной «Я-концепции» будущих спасателей видится в психологическом обеспечении учебного процесса в образовательном пространстве. Отмечается, что становления профессиональной «Я-концепции» обусловлены рядом факторов, таких, как социальная среда, процесс социализации личности и социальное взаимодействие во время профессиональной учёбы. Проанализировано, что большинство авторов рассматривают профессиональное развитие личности как интеграцию двух процессов: развитие личности в онтогенезе и профессионализация личности из периода начала профессионального самоопределения до завершения активной трудовой деятельности. Рассмотрена модель профессионального развития личности. Указаны условия формирования профессиональной «Я-концепции» будущего спасателя.

**Ключевые слова:** будущий спасатель, курсант, формирование, становление, самоопределение, профессиональная «Я-концепция», социализация, профессиональное развитие, профессионализация.

**Постановка проблеми.** На психологічну науку покладається нині велика надія у розв'язанні проблеми підготовки рятувників. Майбутній фахівець служби порятунку є однією з найважливіших постатей суспільства, адже значно простіше трансформувати у самосвідомості майбутнього рятувника необхідні професійні та морально-психологічні цінності, ніж намагатися змінювати сформовані установки досвідчених рятувників. Лише той фахівець, який здатний оволодіти принципами саморозвитку, самовпевненістю, рішучістю та професіоналізмом, може рятувати людей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** «Я-концепція» – це узагальнене уявлення про самого себе, система установок відносно власної особистості, або (як вважають психолог А. Й. Капська, І. С. Кон, Б. Д. Паригін, Р. В. Каламаж, Г. В. Католик, та ін.) «теорія самого себе». Формування та становлення «Я-концепції» обумовлені низкою факторів: соціальним середовищем, процесом соціалізації особистості, соціальною взаємодією та ін.

Фундаментальний вплив на формування «Я-концепції» в процесі соціалізації здійснює сім'я. Причому цей вплив є значним не тільки в період ранньої соціалізації, коли сім'я є єдиним (або абсолютно домінуючою) соціальним середовищем дитини, але і надалі. З віком все більш вагомим у розвитку «Я-концепції»

стає значення досвіду соціальної взаємодії в школі і в неформальних групах. Проте разом з тим сім'я як інститут соціалізації особи продовжує грати найважливішу роль і в підлітковому, і в юнацькому віці [10, с. 3-14].

П. Л. Бергер і Т. Лукман розглядають соціалізацію як всебічне і послідовне входження індивідів у об'єктивний світ суспільства чи окрему його частину.

І. С. Кон вважає, що соціалізація – це результат взаємодії людей у відповідній групі. Б. Д. Паригін тлумачить соціалізацію як входження в соціальне середовище, пристосування до нього, засвоєння певних ролей і функцій, які слідом за своїми попередниками повторює кожен окремий індивід протягом всієї історії формування і розвитку [7, с. 102].

Вітчизняний дослідник, психолог Г.Католик також підкреслює роль соціального аспекту у формуванні самоставлення для адаптації. Автор пише, що головні причини психологічних конфліктів, пов'язаних з нестійким, суперечливим ставленням до себе, що призводять до проявів дезадаптації, як показує практика, знаходяться в площині відносин «дитина – оточення» [6, с. 65].

Отже, завдяки соціалізації відбувається взаємодія людей. На думку Е.К. Економової, взаємодія – це процес впливу суб'єктів один на одного, що породжує їхній взаємний зв'язок. Зв'язок між людьми неможливий без обміну інформацією, тобто обумовлює наявність відносин [4, с. 135-139].

**Мета дослідження** полягає в теоретичному аналізі психологічних чинників і механізмів формування професійної «Я-концепції» особистості.

**Результати дослідження.** Становлення «Я-концепції» вперше починає визначатися соціальними досягненнями дитини, продуктами діяльності, насамперед навчальної, пов'язаної зі змінами самої особистості учня; сприйманням й оцінкою дитини дорослими, сприйманням та інтерпретацією дитиною поведінки інших людей (дорослого та однокласників) у контексті провідної діяльності.

Вступ до школи і включення в навчальну діяльність змінює її соціальної статус, значно розширює коло соціальних контактів дитини, сприяє зростанню її самостійності й емансипації від батьків. Важливого значення для неї набувають власні дії, відповідальність за себе, в її житті з'являється ще один значущим дорослий – вчитель, змінюється система життєвих цінностей і актуальних потреб дитини тощо, що, безперечно, впливає на її «Я-концепцію» [12].

Проблему розвитку, формування та змін «Я-концепції» відображено в підходах У. Джемса, символічному інтеракціонізм Ч. Кулі та Дж. Міда, уявленнях про Его-ідентичність Е. Еріксона, феноменалістичній психології К. Роджерса. «Я-концепція» обговорювалася і в інших теоретичних працях, проте система понять, розроблених в рамках перелічених вище концептуальних підходів, є поки найбільш продуктивною.

Символічний інтеракціонізм посилається на три такі компоненти. По-перше, люди реагують на навколишнє середовище залежно від тих значень, якими вони наділяють елементи свого оточення. По-друге, ці значення є продуктом соціальної взаємодії. І нарешті, по-третє, ці соціокультурні значення підлягають змінам в результаті індивідуального сприйняття в рамках такої взаємодії [2, с. 145].

Спочатку точка зору Ч. Кулі полягала в тому, що індивід первинний стосовно товариства. Проте пізніше він переглянув свої думки і в більшій мірі акцентував роль товариства, стверджуючи, що особистість і товариство мають загальний генезис і, отже, уявлення про ізольоване і незалежне Его – ілюзія. Дії індивідів і соціальний тиск модифіковано взаємовпливають одне на одного. Пізніше відбувся подальший зсув в основах цієї теорії, коли Дж. Мід дійшов висновку, що особистість фактично визначається соціальними умовами [1, с. 89-95].

Формування «Я-концепції» відбувається шляхом поступового диференціювання *феноменального поля*. Спочатку новонароджена дитина сприймає всі переживання невіддільно – як відчуття власного тіла, так і зовнішні стимули, тобто немовля не усвідомлює себе в якості окремої сутності. Тому ми говоримо лише про цілісне, всеохоплююче і недиференційоване феноменальне поле. Але, внаслідок *загальної тенденції до диференціації*, яка є частиною процесу актуалізації, дитина поступово починає відокремлювати себе від загального світу. Відокремлена область, що тепер визнається і відчувається як окремий аспект, оформлюється як «Я-концепція». Подальше формування структури «Я» відбувається через взаємодію з оточенням, власне зі значимими іншими (батьками, братами і сестрами тощо), тобто зміст «Я-концепції» є продуктом процесу соціалізації [8, с. 36-42].

Первинна залежність «Я-концепції» від зовнішніх впливів безперечна, але надалі вона виконує самостійну роль у житті кожного. У будь-якому разі з моменту зародження «Я-концепція» є активним джерелом самовпливу, діючи у трьох функціонально-рольових аспектах:



1) внутрішньої узгодженості: людина завжди йде шляхом досягнення максимальної самозлагоди, адже уявлення, відчуття чи ідеї, вступаючи у суперечність з іншими уявленнями, відчуттями чи ідеями, приводять до дисгармонізації особистості, до ситуації психологічного дискомфорту; водночас випробовуючи потребу в досягненні внутрішньої гармонії, людина готова робити різні дії, які сприяли б відновленню втраченої рівноваги; тому тут істотним чинником є те, що кожен думає про себе;

2) інтерпретації досвіду: функціонування «Я-концепції» визначає характер індивідуальної інтерпретації досвіду, оскільки у людини існує стійка тенденція виявляти на основі власних уявлень про себе не лише свою поведінку, а й здійснювати інтерпретацію власного досвіду;

3) набору очікувань: «Я-концепція» задає також коло очікувань людини, тобто її спричинює гама уявлень про те, що має відбутися, а відтак і визначає характер її потенційних та актуальних дій; дослідники часто називають цю функцію центральною, розглядаючи «Я-концепцію» як сукупність очікувань, а також оцінок, котрі відносяться до різних моделей і схем поведінки [9, с. 105].

Професійний розвиток особистості більшість авторів розглядають як інтеграцію двох процесів: розвиток особистості в онтогенезі, тобто на всьому життєвому шляху, і професіоналізація особистості з періоду початку професійного самовизначення до завершення активної трудової діяльності. Саме з цих позицій варто сприймати модель професійного розвитку Д. Сьюпера, що включає такі стадії:

1) пробудження (від народження до 15 років) – розвиток «Я-концепції» через фази інтересів (11-12 років) і здібностей (13-14 років);

2) дослідження (15-24 роки) – пошук індивідом себе в різних ролях з урахування своїх реальних професійних можливостей;

3) консолідації (25-44 роки) – прагнення забезпечити в знайденому полі стійку особистісну позицію;

4) збереження (45-64 роки) – розвиток у межах знайденого професійного поля;

5) спаду (з 65 років) – часткове зниження активності професійного життя, спостереження за життям інших людей [1, с. 42-48].

За генезисом формування професійної «Я-концепції» виникає із загальної «Я-концепції» у процесі професійного самовизначення особистості, її входження до професійного середовища.

Процес формування професійної «Я-концепції» майбутніх рятівників відбувається під час фахового навчання. У цей пері-

од відбувається засвоєння спеціальних навичок і умінь шляхом спілкування між майбутніми фахівцями і викладачами (у вигляді трансляції викладачем особистісного та суспільного професійного досвіду), адаптація до нового соціального статусу майбутнього фахівця (за Є. А. Іванченко). Професор Н. І. Жигайло зазначає певні проблеми адаптації студентів-першокурсників і шляхи їх вирішення [3, с. 143]. Під адаптацією слід розуміти, на думку З. Н. Курлянд, професійну допомогу з боку викладачів майбутнім спеціалістам у пристосуванні до умов професійної діяльності на стадії засвоєння ними майбутньої професії [5, с. 156]. А особливістю майбутніх рятувників в процесі адаптації є проходження курсу молодого бійця (КМБ) та перший рік навчання. Адже КМБ є початковим етапом випробування готовності особистості до професійної діяльності в екстремальних умовах. Паралельно з цим має місце спілкування у мікросередовищі (відносини у колективі, спілкування з друзями), тощо. Особливість курсантського життя полягає у тому, що вони перебувають цілодобово в одному колективі (навчання, проживання, харчування). Процес соціалізації, завдяки якому відбувається розвиток особистості, нерозривно пов'язаний з міжособистісними відносинами.

Майбутнім рятувникам необхідно мати яскраво виражений професійний інтерес, тому що це найважливіша умова професійного самовиховання в ході навчання та діяльності. Особистість розвиває та реалізує свої можливості тільки в активній діяльності, вирішуючи поставлені соціальні завдання. Успішність навчання, а згодом і професійної діяльності визначається розвитком здібностей, що виникають з потенційних можливостей, до діяльності шляхом придбання знань, умінь, навичок.

Становлення професійної «Я-концепції» – це складний та тривалий процес. На рівні «Я-ідеального» відбувається становлення ідеального образу «Я – професіонал». Важливим процесом тут є інтеграція знань про моделі професіонального рятувника у єдину (причому можуть використовуватися або існуючі теоретичні моделі, або це може бути об'єднання особистісних рис відомих особистості професіоналів, або ця модель може відповідати особистості значущого професіонала тощо), емоційне сприйняття цього образу та виникнення мотивації, установки досягнення цього образу, тобто спрямованості на професійну самореалізацію. На рівні «Я-реального» відбувається: рефлексія професійних умінь, якостей та на цій основі формується реальний образ «Я – професіонал»; оцінка цього образу з точки зору відповідності його ідеальному образу «Я – професіонал» та професійне самовдос-

коналення. На рівні «Я-дзеркального» відбувається рефлексія ставлення до особистості інших професіоналів, причому у деяких випадках професійна самооцінка особистості дуже залежить від оцінки інших професіоналів; звідси може виникнути прагнення відповідати очікуванням значимих професіоналів [2, с. 134].

Велику роль у формуванні професійної самооцінки відіграє зіставлення образу реального «Я» з ідеальним «Я», оцінка значимим професіоналом професійних якостей особистості, особливо у курсантські роки, а також процес формування професійної ідентичності.

Формування «Я-концепції» найчастіше відбувається стихійно, без належного методичного забезпечення і психолого – педагогічного керівництва. Рятівник цілеспрямовано або неусвідомлено фіксує задоволення чи незадоволення собою, поведінкою, впевненість чи не впевненість у власних силах, у зв'язку з чим у нього формується цілісна концепція – упевненість (не впевненість) у собі, здатність (нездатність) впоратися з непередбаченою ситуацією. Переважання в його діяльності конструктивних виходів і напружених ситуацій формує стійку професійну «Я-концепцію», а різні «Я-образи» несуть у собі однорідну інформацію про його професійні якості. У рятівника формується цілісна система ставлень до себе як до фахівця, який діє ефективно, результативно, здатний долати труднощі [7, с. 97-108].

Можна виділити такі особливості формування професійної «Я-концепції» майбутнього рятівника:

1. Формування у майбутніх рятівників ідеальної моделі «Я-професіонал» за допомогою професійних міжособистісних відносин у вигляді транслявання особистого і професійного досвіду викладача.

2. Актуалізація уваги особистості майбутнього рятівника на порівняння свого реального та ідеального образів «Я-професіонал», за допомогою міжособистісних відносин у вигляді діалогу між викладачем та майбутніми фахівцями.

3. Стимуляція особистісного зростання та самовдосконалення майбутніх рятівників для досягнення ідеального образу «Я-професіонал».

Однією з умов формування професійної самосвідомості є розуміння майбутніми фахівцями психологічного сенсу професійно значущих властивостей особистості. Сформованість чітких уявлень про психологічні складові особистості сприяє активному професійному становленню майбутніх фахівців. В умовах конкуренції психологічна готовність до професійної діяльності стає складовою

частиною професійної освіти особистості. Однією з провідних складових професійної підготовки є розвиток у випускників професійно-психологічної готовності до освоєння трудової та професійної діяльності. Професійно-психологічна підготовка виступає одним з базових компонентів успішності людини в трудовій діяльності, формування її професійної самосвідомості [8, с. 56-65].

Курсант, що розвиває свою професійну самосвідомість, проявляє оптимізм з приводу своїх потенційних успіхів у майбутньому, більш впевнений у своїй професійній компетентності, відкритий в професійних комунікаціях, готовий напружено працювати, ставить перед собою реалістичні професійні цілі, готовий брати на себе відповідальність за професійні проблемні ситуації, проявляє повагу до особистості іншого, з готовністю висуває нові ідеї та плани.

Професійне навчання в університеті для майбутнього фахівця розпочинається під час формування професійних знань, умінь і навичок та засвоєння способів професійно-творчої діяльності. Доки курсант не зіткнувся зі світом професійних теоретичних знань, у його досвіді немає повноцінної навчально-професійної діяльності, хоча одночасно він може досить інтенсивно опановувати способи здійснення різноманітних практичних перетворювальних дій, які ґрунтуються на узагальненнях емпіричного рівня [10, с. 78-85].

Одним із важливих засобів формування і діагностування професійної готовності є навчальна практика курсантів. Застосування технології контролю готовності до професійної діяльності у процесі навчання базується на таких положеннях:

- готовність до професійної діяльності є результатом навчальної діяльності курсантів в оволодінні знаннями й уміньми, початковим професійним досвідом і проявляється у здатності випускника розв'язувати професійні задачі відповідно до набутої кваліфікації;
- розробка системи контролю, орієнтованої на цілі навчання, передбачає його планування, організацію і проведення в умовах, максимально наближених до реальної виробничої діяльності або таких, які імітують їх.

Одним із завдань сучасної освіти є створення умов для ефективної адаптації майбутнього фахівця в професійному просторі, засвоєнні особистістю середовища і моделей професійної поведінки [6, с. 208].

Навчальна практика курсантів є структурною ланкою навчально-виховного процесу, яка відповідає початковому етапу професіоналізації. Професіоналізація як процес залучення осо-

бистості до професійної діяльності і вдосконалення в одному з напрямів цієї діяльності, передбачає наявність вимог до професійної освіти і рівня кваліфікації, наявність відповідної особистої потреби фахівця в професійному розвитку, що обумовлює цілі, мотиви, задоволеність працею і формує професійну позицію, засвоєння професійної культури. Важливим у процесі професіоналізації є не стільки прямиий вплив технології професійної діяльності, скільки та система соціальної організації, яка перекладає техніко-технологічні вимоги мовою соціальних відносин між людьми. Навчальна практика, як засіб адаптації курсантів до професійної діяльності, сприяє розвитку професійної культури, інноваційності професійної діяльності, свідчить, наскільки освоєні професійні цінності, відбулась ідентифікація поведінки майбутнього фахівця з нормами професійної етики.

Завданням практики є формування в умовах виробництва професійних навичок курсантів у різних ситуаціях, характерних для майбутньої професійної діяльності на основі одержаних теоретичних знань.

Наскрізна програма практики визначає її цілі і завдання на кожному курсі, послідовність і призначення конкретних етапів, їх роль у формуванні професійних умінь і навичок.

**Висновки.** Отже, формування професійної самосвідомості включає в себе: самопізнання майбутніми фахівцями професійних, особистісних якостей і аналіз сучасних вимог, що пред'являються професією до фахівця, формування уявлень про зміст професії і про себе як її представника; усвідомлення прикладного значення професійно-психологічних знань для майбутньої професійної діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Гуменюк О.Є. Психологія Я – концепції: монографія/ О.Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2002.
2. Джеймс У. Психологія / Под ред. Л.А. Петровской. – М.: Педагогика, 1991.
3. Жигайло Н. І. Соціальна педагогіка : навчальний посібник/ Н. І. Жигайло. – Львів : «Новий Світ-2000», 2007. – 256 с.
4. Жигайло Н. І. Комунікативний менеджмент: навчальний посібник / Н. І. Жигайло. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – 368 с.
5. Каламаж Р.В. Я-концепція як складова професійної самосвідомості юристів/Р.В. Каламаж//Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острого, 2006. – Вип. 7. – С. 156-164.

6. Католик Г. В. Психологія формування професійної Я-концепції практичного психолога / Г.В. Католик. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – 406 с.
7. Кон И.С. Категория «Я» в психологии / И.С. Кон // Психологический журнал. – 1981. – №3.
8. Кочубейник О.М. Культурний еталон буття особистості та його вплив на «Я»- концепцію / О.М. Кочубейник // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка. – К.: Волинські береги. – 2000. – Т.2. – Ч.3.
9. Максименко С. Д. Психологія особистості: підруч. для студентів вищих навч. закладів / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. – К.: КММ, 2007. – 296 с.
10. Пасічник І.Д. Психологічні характеристики індивідуально мислення // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск: «Сучасні дослідження когнітивної психології». – Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2009. – Вип.13.
11. Жигайло О. О. Структурно-динамічні особливості розвитку Я-концепції молодшого школяра : Дис. канд. наук: 19.00.07 / О. О. Жигайло. – 2009. [Електр. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/355574.html>

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Gumenjuk O. Je. Psychologija Ja – koncepcii’: monografija / O. Je. Gumenjuk. – Ternopil’: Ekonomichna dumka, 2002.
2. Dzhejms U. Psychologyja // Pod red. L.A. Petrovskoj. – М.: Pedagogyka, 1991.
3. Zhygajlo N. I. Social’na pedagogika : navchal’nyj posibnyk / N.I. Zhygajlo. – L’viv : «Novyj Svit-2000», 2007. – 256 s.
4. Zhygajlo N. I. Komunikatyvnyj menedzhment: navchal’nyj posibnyk / N.I. Zhygajlo. – L’viv : LNU imeni Ivana Franka, 2012. – 368 s.
5. Kalamazh R.V. Ja-koncepcija jak skladova profesijnoi’ samosvidomosti jurystiv/R.V. Kalamazh//Naukovi zapysky. Serija «Psychologija i pedagogika». – Ostrog, 2006. – Vyp. 7. – S. 156-164.
6. Katolyk G. V. Psychologija formuvannja profesijnoi’ Ja-koncepcii’ praktychnogo psyhologa / G.V. Katolyk. – L’viv : LNU imeni Ivana Franka, 2013. – 406 s.
7. Kon Y.S. Kategorija «Ja» v psychologyy / Y.S. Kon // Psychologycheskyj zhurnal. – 1981. – №3.
8. Kochubejnyk O.M. Kul’turnyj etalon buttja osobystosti ta jogo vplyv na «Ja»- koncepciju / O.M. Kochubejnyk // Problemy

- zagal'noi' ta pedagogichnoi' psihologii'. Zbirnyk naukovykh prac' Instytutu psihologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukrai'ny za red. S.D. Maksymenka. – K.: Volyns'ki oberegy. – 2000. – T.2. – Ch.3.
9. Maksymenko S. D. Psihologija osobystosti: pidruch. dlja studentiv vyshhyh navch. zakladiv / S. D. Maksymenko, K. S. Maksymenko, M. V. Papucha. – K.: KMM, 2007. – 296 s.
  10. Pasichnyk I.D. Psihologichni harakterystyky indyvidual'no myslennja // Naukovi zapysky. Serija «Psihologija i pedagogika». Tematychnyj vypusk: «Suchasni doslidzhennja kognityvnoi' psihologii'». – Ostrog: Vyd-vo Nacional'nogo universytetu «Osroz'ka akademija», 2009. – Vyp.13.
  11. Zhygajlo O. O. Strukturno-dynamichni osoblyvosti rozvytku Ja-koncepcii' molodshogo shkoljara : Dys. kand. nauk: 19.00.07: Rezhym dostupu: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/355574.html>

**O.V. Shybruk. Psychological factors and mechanisms of future fire fighters' professional «Me-concept» formation.** The theoretical analysis of the problem of psychological factors and mechanisms of professional «Me-concept» formation is carried out in the article. The process of future fire fighters' professional «Me-concept» formation is considered in the psychological providing of educational process in educational space. The becoming of professional «Me-concept» is noted to be conditioned by the list of factors, such as social environment, process of personality's socialization, and social cooperation during professional studies. It is analysed, that most authors consider the professional development of personality as integration of two processes: the development of personality in ontogenesis and professionalization of personality from the period of the beginning of professional self-determination till the completion of active labour activity. The model of personality's professional development is considered. The conditions of future fire fighter's professional «Me-concept» formation are established. One of the important conditions of the professional consciousness formation is the future specialists' understanding of psychological sense of personality's professionally meaningful properties. Professionalization as a process of bringing a personality to professional activity and perfection in one of directions of this activity, foresees the presence of requirements to trade education and level of qualification, presence of the proper personal necessity of a specialist in the professional development, which stipulates aims, reasons, satisfaction and forms of professional position, mastering of professional culture labour.

**Key words:** future fire fighter, student, formation, becoming, self-determination, professional «Me-concept», socialization, professional development, professionalization.

*Отримано: 11.01.2014 р.*



## Теоретичні підходи до вивчення проблеми професійної самоактуалізації особистості

Д.О. Шутько. Теоретичні підходи до вивчення проблеми професійної самоактуалізації особистості. В статті представлено аналіз теоретичних підходів до вивчення самоактуалізації особистості в професійній діяльності: суб'єктно-діяльнісний, в якому професійна діяльність розглядається як центральна та найбільш плідна нива самоактуалізації; особистісно-розвиваючий, в якому самоактуалізація розглядається як постійні зміни глибинних особистісно-професійних характеристик; акмеологічний, в якому самоактуалізація – це досягнення найвищого ступеня особистісної та діяльнісної зрілості.

Також узагальнено поняття професійної самоактуалізації особистості, уточнені її особливості.

**Ключові слова:** самоактуалізація особистості, професійна самоактуалізація, професійний розвиток, професійне «акме».

Д.А. Шутько. Теоретические подходы к изучению проблемы профессиональной самоактуализации личности. В статье представлен анализ теоретических подходов к изучению самоактуализации личности в профессиональной деятельности: субъектно-деятельностный, в котором профессиональная деятельность рассматривается как центральная и наиболее плодотворная нива самоактуализации; личностно-развивающий, в котором самоактуализация рассматривается как постоянные изменения глубинных личностно-профессиональных характеристик; акмеологический, в котором самоактуализация – это достижение высокой степени личностной и деятельностной зрелости.

Также определено понятие профессиональной самоактуализации личности, уточнены её особенности.

**Ключевые слова:** самоактуализация личности, профессиональная самореализация, развитие, профессиональное «акме».

**Постановка проблеми.** Самоактуалізація в умовах професійної діяльності або професійна самоактуалізація в останні роки досить активно розробляється науковцями. Зацікавленість цією проблемою зумовлена, на наш погляд, тим, що саме в професійній діяльності можна досягти максимального розкриття особистісного потенціалу особистості.

Результати досліджень, присвячених самоактуалізації, свідчать про те, що самоактуалізація в умовах професійної ді-

яльності розглядається переважно як результат професійного самовизначення, як частина професійного розвитку професіонала [5;6;7;9], як важливий показник професійної ідентичності [10;11;12]. Між тим, фрагментарність досліджень цього процесу не дає уявлення про професійну самоактуалізацію як про цілісний соціально-психологічний феномен на сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теорію самоактуалізації розвивають представники російської (Ж.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьев, Л.І. Анциферова, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, М.Р. Гінзбург, Є.Н. Городілова, В.П. Зінченко, Є.І. Ісаєв, Б.Д. Карвасарський, Л.О. Коростильова, О.М. Леонтьєв, Д.А. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, А.К. Осницький, А.О. Реан, С.Л. Рубінштейн, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Д.І. Фельдштейн ) та вітчизняної (Г.О. Балл, З.Г. Кісарчук, С.Д. Максименко, І.П. Маноха, В.О. Моляко, В.О. Татенко, О.М. Ткаченко, О.П. Щотка) психології.

Дослідженню самоактуалізації особистості в професійній діяльності з точки зору реалізації потенційних можливостей та здібностей особистості та професійному розвитку присвячені роботи В.С. Агапова, Т.Ю. Базарова, О.І. Бондарчук, О.М. Борисової, І.В. Ващенко, О.В. Винославської, М. Вудкока, А.О. Деркача, О.П. Єгоршина, В.Г. Зазикіна, Л.М. Карамушки, Г.В. Ложкіна, Л.М. Мітиної, Л.Е. Орбан-Лембрик, М.Г. Ткалич, В.В. Третьяченко та ін.

**Мета статті:** проаналізувати теоретико-методологічні підходи до вивчення самоактуалізації особистості в професійній діяльності; узагальнити поняття «професійна самоактуалізація особистості» та охарактеризувати особливості цього процесу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз наукової літератури дозволив визначити три провідні підходи до вивчення процесу самоактуалізації в професійній діяльності, які складають методологічну базу дослідження: суб'єктно-діяльнісний, особистісно-розвиваючий та акмеологічний підходи (див. табл. 1).

Провідною ідеєю *суб'єктно-діяльнісного підходу* є роль особистості у взаємодії із зовнішніми умовами її діяльності. Б.Г. Ананьев, обґрунтовуючи цілісний розвиток особистості в ході життєвого циклу, вказував, що людина стає суб'єктом пізнання, діяльності та суспільного розвитку. Він зазначав, що людина характеризується як суб'єкт діяльності не лише особистісними якостями, але й технічними характеристиками праці, проте саме якості особистості є умовою його становлення як суб'єкта.

Таблиця 1

## Теоретичні підходи до вивчення професійної самоактуалізації особистості

Підхід	Сутність професійної самоактуалізації	Автори концепцій
Суб'єктно-діяльнісний	Професійна діяльність – центральна нива самоактуалізації особистості, яка наповнена низкою суперечностей та протиріч, складнощів, вирішення яких визначає рух особистості в напрямку самоактуалізації у професії.	К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, О.І. Артемова, Є.В.Галажинський, Н.М. Казієва, В.Є. Ключко, С.І. Кудінов, Є.А. Максимова, Л.М. Ожигова, З.І. Рябікіна, Н.В. Самоукіна, І.В. Толкунова, Б.А. Ясько
Особистісно-розвиваючий	Професійна самоактуалізація призводить до постійних змін глибинних особистісних характеристик, формує високий рівень професійної зрілості	Г.О. Балл, Н.М. Дідик, В.П. Зінченко, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, І.Є. Рєуцька, В.О. Татенко, М.Г. Ткалич, М.К. Худишева, В.Є. Чудновський, О.П. Щотка, І.Г. Юркова
Акмеологічний	Професійна самоактуалізація – це реалізація себе у професійній діяльності, досягнення найвищого ступеня особистісної та діяльнісної зрілості – «акме»	В.С. Агапов, А.О. Деркач, В.Г. Зазикін, А.О. Реан, А.О. Ткаченко, Д.І. Фельдштейн, Л.Б. Шнейдер

К.О. Абульханова-Славська розглядає проблему самоактуалізації через здатність індивіда співвіднести та оцінити свої можливості по відношенню до об'єктивних вимог, умов та задач. Реалізація життєвої позиції відбувається в процесі діяльності або життєвої активності людини через життєву стратегію [5].

І.В. Толкунова визначає, що стратегії, які використовуються в ході самореалізації особистості, обумовлені якісно-ситуаційними детермінантами та мотиваційно-змістовними утвореннями, що актуалізуються або сформовані на даний момент. Отже, дослідниця визначає роль не лише особових (внутрішніх), але й зовнішніх факторів, які впливають на якість процесів самореалізації (самоактуалізації особистості) [7].

Є.А. Максимова визначила, що професійна діяльність в структурі сенсожиттєвих орієнтацій може бути розцінена лю-

диною як головний сенс життя, вагомий компонент чи периферичний. Ступінь реалізації людини в професії залежить від значимості професійної діяльності як такої. Відтак, професійна самоактуалізація можлива шляхом поєднання вимог професій із проявами індивідуальності [8].

С.І. Кудінов розглядав професійну самоактуалізацію як зовнішню спрямованість на самовираження індивіда в різних сферах життєдіяльності. Розглядаючи види самореалізації особистості, автор виділяє діяльнісну самореалізацію, яка характеризується самовираженням суб'єкта в різних видах діяльності і забезпечує високий рівень професійної компетенції [1].

О.І. Артемова розглядає розвиток особистості в професії як професійну самореалізацію, яка має три етапи: професійне самовизначення, професійне становлення та розвиток й зростання компетенцій фахівця в обраному виді діяльності. На думку автора, обов'язковим атрибутом здійснення професійного потенціалу особистості є соціалізований шлях гармонійного розвитку, поєднаний зі здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду та вдосконалення фахового зростання в процесі виконання професійних ролей і обов'язків [1]. О.І. Артемова виділяє два етапи професійної самоактуалізації: репродуктивний та творчий.

Н.М. Казієва визначає, що найбільш плідно самореалізація протікає саме в професійній діяльності. Професійно важливі особистісні якості та компетенції особливо затребувані на першому етапі входження особистості у професію або нову посаду. Однак потреба в їх вдосконаленні зберігається і на більш пізніх етапах професійної діяльності.

В.Є. Ключко та Є.В. Галажинський розглядають процес самоактуалізації особистості в професії як перехід можливостей у дійсність. Отож, на думку дослідників, самоактуалізація – це форма, у якій людина забезпечує власний розвиток, можливість бути джерелом активності. Саме з цим джерелом пов'язана сутність людини, її значимість та місія [3].

Н.В. Самоукіна визначає професійну самоактуалізацію як пошук себе в професії, власної професійної ролі, образу «Я», професійного іміджу, індивідуального стилю професійної діяльності, визначення для себе професійних перспектив, досягнення їх, встановлення нових професійних цілей, прагнення до гармонійного розкриття та утвердження свого природного творчого потенціалу [9].

За Л.М. Ожиговою, самоактуалізація особистості в професії – це наповнена екзистенціальним змістом реалізація потреб

людини, оформлена як соціально значуща діяльність, у якій органічно злиті усі компоненти особистості: когнітивний (уявлення про себе як про професіонала); афективний (оцінка себе як професіонала); конативний (власні стратегії чи способи професійної поведінки) [9].

Отже, представники суб'єктно-діяльнісного підходу розглядають професійну діяльність як центральну та найбільш плідну ниву самоактуалізації особистості. Професійний розвиток в рамках цього підходу зумовлений низкою протиріч, складнощів, вирішення яких визначає рух особистості в напрямку самоактуалізації у професії. Ключове значення в процесі професійної самоактуалізації приділяється активності особистості, здатності до саморегуляції. Більше того, розглядаючи самоактуалізацію професіонала з точки зору суб'єктивно-діяльнісного підходу, слід відзначити зміни у мотиваційній сфері особистості, які впливають на формування життєвої стратегії (шляхом формування відповідної потреби), спрямованої на реалізацію себе у професійній діяльності шляхом свідомого вибору цілей та стратегій поведінки, орієнтованих на досягнення мети професійної діяльності.

В основу *суб'єктивно-розвиваючого підходу* покладена ідея розвитку особистості. Базуючись на особистісно-орієнтовному підході, дослідники розглядають процес самоактуалізації особистості як постійні зміни глибинних особистісних характеристик.

В.П. Зінченко відзначав, що процес розвитку особистості як соціальної одиниці (соціалізація) відбувається на базі індивідуального розвитку (індивідуалізації) особистості, де індивідуальна свідомість є не лише умовою або засобом розвитку і особистості, але перш за все – метою, а потім і головним інструментом у справі утвердження своєї індивідуальності, а не досягнення яких-небудь невідомих або чужих їм цілей [9].

На думку М.К. Худишевої, самоактуалізація особистості в професії співвідноситься із поняттям особистісної спроможності професіонала, яка інтерпретується як міра реалізованості життєвих (професійних) потреб особистості на основі наявних у неї внутрішніх і зовнішніх ресурсів [4].

Н.М. Дідик розглядає самоактуалізацію особистісного потенціалу, спрямовану на досягнення професіоналізму крізь призму професійного становлення, характеризуючи його як продуктивний процес розвитку особистості та реалізації в професії, визначаючи професійну самоактуалізацію як частину даного процесу [5].

Під «ефективною самореалізацією» В.Є. Чудновський розуміє гармонійну структуру сенсожиттєвих орієнтацій, яка обумовлює успішність у різних сферах життєдіяльності (у тому числі у професії – реалізація сенсу в діяльності), яка сприяє максимальному розкриттю індивідуальності людини та переживанню комфорту, задоволеності та повноти життя.

На думку І.Г. Юркової, професійну самореалізацію слід розуміти як процес переходу потенційних характеристик людини в актуальні в ході професійної діяльності. До таких характеристик автор відносить професійно значимі якості, спрямованість, а також суб'єктивні динамічні уявлення особистості (дії, які супроводжуються осмисленням отриманих результатів та їх наслідків) [12].

Н.М. Казієва визначає особистісну спроможність як умову, що забезпечує постійне розширення можливостей людини для освоєння нових видів праці і способів життєдіяльності, як вихід людини за рамки самої себе [2].

І.Є. Реуцька відзначала, що особистісно-професійна зрілість, як показник ступеня професійного розвитку людини, свідчить про сформованість процесу регулювання професійним розвитком, про ступінь усвідомлення особистістю своїх потреб і можливостей, вимог, які їй пред'являють [8].

На наш погляд, принципи суб'єктно-розвиваючого підходу дають більш якісне уявлення про процес професійної самоактуалізації особистості, який займає ключове місце в процесі розвитку особистості у професії, висвітлює механізми, психологічні детермінанти та динаміку професійного розвитку особистості. Слід також відзначити, що суб'єктно-розвиваючий підхід до вивчення процесу самоактуалізації особистості в професійній діяльності дозволяє досліджувати розвиток особистості у професії зважаючи на зміст, динаміку цього процесу та роль суб'єкта професійної діяльності у власних досягненнях.

В основі *акмеологічного підходу* закладена проблема реалізації себе у професійній діяльності, досягнення найвищого ступеня особистісної та діяльнісної зрілості – професійного «акме».

Особистісно-професійний розвиток особистості розглядається в акмеології як процес розвитку особистості, орієнтований на високий рівень професіоналізму і професійні досягнення, що здійснюється за допомогою навчання і саморозвитку, професійної діяльності і професійних взаємодій.

А.О. Ткаченко оперує поняттям «справа життя» як акмеологічною категорією, яка у дослідженнях автора виступає сис-

темоутворюючим фактором зовнішньої орієнтації людини у досягнення моральних та професійних вершин [4].

Д.І. Фельдштейн також вбачає індивідуалізацію та соціалізацію невід'ємно пов'язаними компонентами особистісного розвитку, певний рівень якого породжує самодетермінацію, саморегуляцію особистості, що власне визначає саморозвиток особистості. Особистісне становлення криється в реалізації індивідуально-соціального [4].

Відзначимо, що в дослідженнях акмеологічного напрямку «акме» розглядається як вершина зрілості, багатомірна характеристика стану дорослої людини, що охоплює визначений період його прогресивного розвитку, зв'язаного з великими професійними, особистісними та соціальними досягненнями [5]; досягнення визнаного успіху у певному соціально значущому виді професійної діяльності, підкріпленого зовнішніми та експертними оцінками [4]; професійне «акме» особистості визначають як процес і результат досягнення людиною вершини її як суб'єкта професійної діяльності [9].

Концепція професійного розвитку особистості А.О. Реана в рамках акмеологічного підходу базується на розумінні саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації особистості як показника особистісної зрілості та одночасно виступає умовою її досягнення. Самоактуалізація в рамках даної концепції представлена у нерозривному зв'язку із феноменом самотрансценденції (вихід за межі власного «Я», орієнтація на соціальну, професійну діяльність, на все що завгодно, крім себе), симбіоз яких робить можливим особистісну зрілість. Серед компонентів особистісної зрілості, виділених автором: відповідальність, терпимість, саморозвиток та інтегральний компонент всього процесу – позитивне мислення [9].

М.Г. Ткалич відзначає тісний зв'язок професійної самоактуалізації із вирішенням особистісних протиріч, зі зміною мотиваційної сфери, з появою внутрішньої потреби у формуванні певної професійної стратегії, плануванні професійної кар'єри. Самоактуалізація в професійній сфері також тісно пов'язана з питаннями соціального призначення, професійного зростання, використання права на творчість [9].

Сутність професійної самоактуалізації, заснованої на концепції особистісного розвитку А.О. Реана, представлена М.Г. Ткалич наступним чином: а) свобода та відповідальність (з якою зв'язана і «сутність буття зрілої особистості, і успішність, і способи її самоактуалізації»); б) диспозиційна терпимість (це визна-



чена позиція, установка, світовідчування особистості, при якій людина залишається чутливою і емпатійною, має позитивне бачення дійсності); в) виражена потреба в саморозвитку («яка є показником особистісної зрілості й одночасно умовою її досягнення»)[9].

Отже, досягти професійного «акме» може зріла особистість, яка вдало трансформує самоактуалізацію у самотрансценденцію, яка найбільш вдало втілюється у професійній діяльності. Тому формування зрілої особистості можна розцінювати як фактор та умову самоактуалізації особистості в професійній діяльності. Отже, самоактуалізація – це активне якісне перетворення людиною свого внутрішнього світу, яке відбувається в процесі її діяльності, насамперед професійній.

На підставі узагальнення проаналізованих вище підходів, **професійна самоактуалізація особистості** визначається нами як складний, багаторівневий процес спрямованого прогресивного професійного розвитку зрілої особистості, який характеризується реалізацією особистісно-професійного потенціалу, що надає особистості можливість досягнути найвищого рівня – професійного «акме». Регресивний напрям професійного розвитку був визначений нами як професійна стагнація, який може призвести до професійного спаду, деградації.

За М.Г. Ткалич, процес самоактуалізації складається з чотирьох етапів: самовизначення у професійній діяльності; самовираження у професійній діяльності; особистісна самоактуалізація; досягнення професійного «акме» [9]. В дослідженнях Т.В. Кудрявцева самоактуалізації належить останній етап професійного становлення особистості, який визначається автором як повна або часткова реалізація особистості у самостійній професійній діяльності [11]. На даному етапі виявляється професійна природність, яка визначає здібності до певного виду діяльності та задоволеність нею.

Ефективним здійсненням процесу самоактуалізації особистості в професії, зважаючи на значення професійної самосвідомості, є професійний життєвий план, який Л.Б. Шнейдер визначає як складний образ, структуру, «конструкція» якого має складатися із чітких уявлень про головну ціль та підцілі, шляхи та засоби їх досягнення, оцінки зовнішніх та внутрішніх умов (перешкод) досягнення цілей, стратегію подолання перешкод у разі їх виникнення [10]. Отже, здійснення професійного життєвого плану може визначати ефективність професійної діяльності та сприяти досягненню професійного «акме».

**Висновки.** Отже, професійна самоактуалізація особистості, як складний, багаторівневий процес професійного розвитку в сучасних соціально-економічних умовах, представлена достатньо великою кількістю досліджень, які, однак, є фрагментарними та потребують узагальнення і систематизації.

Одне із завдань на наступному етапі нашого дослідження – це розробка теоретичної моделі професійної самоактуалізації персоналу сучасних українських організацій.

#### Список використаних джерел

1. Артемова О.І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах // Освіта регіону. – №1 від 3.2010. – С. 97-101.
2. Василенко А.Ю. Самоактуализация личности как фактор профессиональной вовлечённости субъекта// Вектор науки ТГУ. – №1(8). – 2012. – С. 83-86.
3. Гомонюк В.О. Самоактуалізація та самореалізація особистості: сучасні наукові уявлення//«Психология и социология»/10. Психология труда: [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.rusnauka.com>
4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2004. – 752 с.
5. Иванов М.С. Психология самореализации личности в компьютерной игровой деятельности/ М.С. Иванов. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2008. – 153 с.
6. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.
7. Самаль Е. В. Психологическая структура профессиональной самоактуализации личности/ Е. В. Самаль// Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С.165-170.
8. Сафронова О.В. Проблема самоактуализации личности в психолого-педагогической литературе: Текст /О.В. Сафронова // Вестник ЧГПУ. – 2011. – №1. – С.132-139.
9. Ткалич М.Г. Психолого-організаційні детермінанти самоактуалізації менеджерів комерційних організацій: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.10 / М.Г. Ткалич ; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2006. – 20 с.
10. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: Монография / Л. Б. Шнейдер. – М.: МОСУ, 2001. – 272 с.

11. Штепа О. Феномен особистісної зрілості /О. Штепа // Соціально психологія. – 2005. – № 1 (9). – С.62-77.
12. Юркова И.Г. Субъективные представления личности как фактор ее профессиональной самореализации // Человек Сообщество. Управление. Краснодар, 2006. – №3. – С. 106-118.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Artemova O.I. Profesijsna samorealizacija osobystosti v suchasnyh umovah // Osvita regionu. – №1 vid 3.2010. – S. 97-101.
2. Derkach A.A. Akmeologicheskie osnovy razvitija professionala. – M.: Izd-vo MPSI; Voronezh: NPO «MODEK», 2004. – 752 s.
3. Gomonjuk V.O. Samoaktualizacija ta samorealizacija osobystosti: suchasni naukovi ujavlennja//«Psychologija y socyologija»/10. Psychologija truda: [Elektronnyj resurs] // Rezhym dostupu: <http://http://www.rusnauka.com>
4. Ivanov M.S. Psihologija samorealizacii lichnosti v komp'juternoj igrovoj dejatel'nosti/ Ivanov M.S. – Kemerovo, Kuzbassvuzizdat, 2008. – 153 s.
5. Jurkova IG Subektivnye predstavlenija lichnosti kak faktor ee professional'noj samorealizacii // Chelovek Soobshhestvo Upravlenie Krasnodar, 2006. – №3. – S. 106-118.
6. Mitina L.M. Psihologija razvitija konkurentosposobnoj lichnosti. M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: NPO «MODJeK», 2002. – 400 s.
7. Safronova O.V. Problema samoaktualizacii lichnosti v psihologo-pedagogicheskoy literature Tekst. /O.V. Safronova // Vestnik ChGPU. – 2011. – №1. – S.132-139.
8. Samal' E. V. Psihologicheskaja struktura professional'noj samoaktualizacii lichnosti// Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2013. – № 2. – Tom II (Psihologo-pedagogicheskie nauki). – S.165-170.
9. Shnejder L. B. Professional'naja identichnost': Monografija / L. B. Shnejder. – M.: MOSU, 2001. – 272 s.
10. Shtepa O. Fenomen osobystisnoi' zrilosti /O. Shtepa // Social'na psihologija. – 2005. – № 1 (9). – С.62-77
11. Tkalych M.G. Psihologo-organizacijni determinanty samoaktualizacii' menedzheriv komercijnyh organizacij: Avtoref. dys... kand. psihol. nauk: 19.00.10 / M.G. Tkalych ; In-t psihologii' im. G.S.Kostjuka APN Ukrai'ny. – K., 2006. – 20 s.
12. Vasilenko A.Ju. Samoaktualizacija lichnosti kak faktor professional'noj vovlechnonosti sub#ekta// Vektor nauki TGU. – №1(8). – 2012. – S. 83-86.

**D.O. Shutko. Theoretical approaches to the study of personality's professional self-actualization.** Self-actualization in terms of professional activity is seen primarily as a result of professional self-determination; as a part of professional development and also as an important indicator of professional identity. The paper presents the theoretical analysis of approaches to the study of self-actualization in the profession field. The first approach represents the study of professional activity of a person, which is regarded as the central and most effective sphere of self-actualization. Personal and developmental approach interprets professional self-actualization as a permanent change in the underlying personal and professional characteristics. In acmeological approach self-actualization is a process, the main goal of which is to achieve the highest degree of personal and professional maturity.

In the paper the concept of professional self-actualization is also generalized and its features are clarified. Professional self-actualization is a complex, multi-directional process of progressive professional development of mature personality, which is characterized by the realization of personal and professional potential, which gives a person the opportunity to achieve the highest level – professional «acme». The process of professional self-actualization consists of four stages: self-determination in professional activities; self-expression in professional activities, personal self-actualization, achieving professional «acme».

**Key words:** self-actualization, professional self-actualization, professional development, professional «acme».

*Отримано: 24.12.2013 р.*

## 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.

**Артемова Тетяна Василівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної психології і корекційної педагогіки, Інститут спеціальної психології і корекційної педагогіки, Казанський (Приволзький) федеральний університет, м. Казань, Росія.

**Асланян Тетяна Сергіївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології, Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ, Україна.

**Бабелюк Олег Володимирович**, провідний документознавець факультету військової підготовки, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Бацилева Ольга Валеріївна**, доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, Донецький національний університет, м. Донецьк, Україна.

**Беата Анна Земба**, доктор гуманітарних наук, ад'юнкт кафедри соціальної педагогіки, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

**Белая Вікторія Володимирівна**, кандидат медичних наук, головний лікар, Перинатальний центр, м. Київ, Україна.

**Болтакова Наталя Іванівна**, асистент кафедри спеціальної психології і корекційної педагогіки, Інститут спеціальної психології і корекційної педагогіки, Казанський (Приволзький) федеральний університет, м. Казань, Росія.

**Бондаренко Лілія Олексіївна**, старший викладач кафедри соціології та психології, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків, Україна.

**Бущак Галина Андріївна**, старший викладач кафедри психології, педагогіки та соціального управління, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна.

**Варіна Ганна Борисівна**, старший викладач кафедри практичної психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна.

**Видолоб Наталія Олексіївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології, Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», м. Переяслав-Хмельницький, Україна.

**Вічалковська Наталія Калинівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

**Вознюк Алла Вікторівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Суми, Україна.

**Газда Іванна Іванівна**, викладач кафедри педагогіки і соціальної роботи, Львівський державний університет внутрішніх справ, м. Львів, Україна.

**Гончарук Наталія Миколаївна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Гоцуляк Наталія Євгенівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Грубі Тамара Валеріївна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Данчук Юлія Петрівна**, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Дідковська Лариса Іванівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Докаш Віталій Іванович**, доктор філософських наук, професор, академік Академії наук вищої школи України, завідувач кафедри соціології, Чернівецький національний університет імені Ю.Федьковича, м. Чернівці, Україна.

**Дуткевич Тетяна Вікторівна**, кандидат психологічних наук, професор, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Євдокимова Наталія Олексіївна**, доктор психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та прикладної психології, Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна.

**Єгорова Олена Борисівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна.

**Єсип Мар'яна Зіновіївна**, кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології філософського факультету, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Жигайло Наталія Ігорівна**, доктор психологічних наук, професор кафедри менеджменту, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Жиляк Наталія Вікторівна**, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.



***Заржицька Оксана Олександрівна***, старший викладач кафедри психології, Брестський державний університет імені О.С.Пушкіна, м. Брест, Республіка Білорусь.

***Іванашко Оксана Євгенівна***, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

***Камінська Ольга Володимирівна***, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Рівне, Україна.

***Карпінська Роксоляна Іванівна***, кандидат психологічних наук, викладач, Львівський медичний коледж післядипломної освіти, м. Львів, Україна.

***Каткова Тетяна Анатоліївна***, старший викладач кафедри практичної психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна.

***Кацович Яків Юхимович***, здобувач кафедри практичної психології Запорізького національного університету, м. Запоріжжя, Україна.

***Кизим Ганна Сергіївна***, старший викладач кафедри загальної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна.

***Кобильнік Лілія Миколаївна***, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна.

***Ковальова Євгенія Олегівна***, аспірант, Донецький національний університет, м. Донецьк, Україна.

***Конарева Ірина Миколаївна***, кандидат біологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психофізіології, Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, м. Сімферополь, Україна.

**Кондратюк Світлана Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», м. Хмельницький, Україна.

**Крюкова Олена Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, докторант кафедри психології, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ, Україна.

**Куриця Алла Іванівна**, кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Куриця Денис Іванович**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Кучинова Наталія Миколаївна**, старший викладач, Західнодонбаський інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом; аспірант, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна.

**Левенець Анна Євгенівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри пенітенціарної педагогіки й психології, Інститут кримінально-виконавчої служби, м. Київ, Україна.

**Лукашевич Оксана Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент, докторант, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ, Україна.

**Максименко Ксенія Сергіївна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця; докторант, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

**Маліцький Арсеній Анатолійович**, асистент кафедри терапевтичної, ортопедичної та дитячої стоматології, Запорізький державний медичний університет, м. Запоріжжя, Україна.

*Маричева Анастасія Вікторівна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри глибинної психології та психотерапії, Таврійський національний університет ім. В.І.Вернадського, м. Сімферополь, Україна.

*Маслюк Андрій Миколайович*, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії історії психології імені В. А. Роменця, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

*Михальська Світлана Анатоліївна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

*Наритник Тетяна Теодорівна*, кандидат медичних наук, асистент кафедри акушерства і гінекології №1, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця, м. Київ, Україна.

*Нігматуліна Ірина Олександрівна*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної психології і корекційної педагогіки, Інститут спеціальної психології і корекційної педагогіки, Казанський (Приволзький) федеральний університет, м. Казань, Росія.

*Онуфрієва Ліана Анатоліївна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

*Осадчук Сергій Валентинович*, кандидат медичних наук, асистент кафедри акушерства і гінекології №1, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця, м. Київ, Україна.

*Осика Костянтин Сергійович*, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри здоров'я людини, біології, фізичного виховання і фізичної реабілітації, Донбаський державний педагогічний університет, м.Слов'янськ, Україна.

*Осика Ольга Вікторівна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології, Донбаський державний педагогічний університет, м.Слов'янськ, Україна.

**Панчишина Тетяна Анатоліївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Подільський державний аграрно-технічний університет, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Панчук Наталія Петрівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський Україна.

**Перенц Лідія**, доктор медичних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

**Пилат Наталія Іванівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології філософського факультету, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Погромська Лілія Вікторівна**, магістрант факультету психології, економіки та управління, Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ, Україна.

**Пузь Ірина Володимирівна**, асистент кафедри соціології і політології, Донецький національний технічний університет, м. Донецьк, Україна.

**Радохонська Анна**, доктор габілітований, професор Жешівського університету в Жешові, м. Жешів, Республіка Польща.

**Радохонський Мечислав**, доктор габілітований, професор надзвичайний Жешівського університету м. Жешів, Республіка Польща.

**Рудзевич Ірина Леонідівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Сич Василь Михайлович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

*Сич Вікторія Олегівна*, науковий кореспондент лабораторії соціальної психології, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

*Славіна Наталія Сергіївна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

*Слободяник Олег Янович*, кандидат медичних наук, асистент кафедри акушерства і гінекології №1, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця, м. Київ, Україна.

*Ставицька Світлана Олексіївна*, доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної психології та психотерапії, Інститут соціології, психології та соціальних комунікацій, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ, Україна.

*Тарасюк Лариса Михайлівна*, докторант кафедри соціальних наук, Міжрегіональна академія Управління персоналом, м. Київ, Україна.

*Фесенко Тетяна Сергіївна*, студентка факультету психології, економіки та управління, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна.

*Хижняк Анна Анатоліївна*, науковий кореспондент, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

*Цивільська Катерина Анасівна*, асистент кафедри спеціальної психології і корекційної педагогіки, Інститут спеціальної психології і корекційної педагогіки, Казанський (Приволзький) федеральний університет, м. Казань, Росія.

*Чемеринська Дзвіна Іванівна*, науковий кореспондент, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

*Чепішко Олександра Ігорівна*, аспірантка кафедри практичної психології, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна.

**Шамлян Каріна Микитівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософії, Національний лісотехнічний університет України, м. Львів, Україна.

**Шебанова Віталія Ігорівна**, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

**Шевченко Наталія Федорівна**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна.

**Шибрук Оксана В'ячеславівна**, психолог сектору психологічного забезпечення, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна.

**Шутько Дмитро Олександрович**, здобувач кафедри практичної психології, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна.

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

***Maksymenko Serhii Dmytrovych***, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Director of G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

***Artemieva Tetiana Vasylivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Special Psychology and Correctional Pedagogy, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia.

***Aslanian Tetiana Serhiivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Applied Psychology, Donbas State Pedagogical University, Sloviansk, Ukraine.

***Babeliuk Oleh Volodymyrovych***, Leading Expert in Documents of the Military Training Faculty, KamianetsPodilskyi Ivan Ohienko National University, KamianetsPodilskyi, Ukraine.

***Batsylieva Olha Valeriivna***, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of Psychology, Donetsk National University, Donetsk, Ukraine.

***Bielaia Viktoriia Volodymyrivna***, Candidate of Medical Science, Chief Doctor, Perinatal centre, Kyiv, Ukraine.

***Boltakova Natalia Ivanivna***, Assistant of the Department of Special Psychology and Correctional Pedagogy, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia.

***Bondarenko Liliia Oleksiivna***, Senior Lecturer of the Department of Sociology and Psychology, Kharkiv National University of Internal Affairs, Kharkiv, Ukraine.

***Buschak Halyna Andriivna***, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Pedagogy and Social Management, National University «Lviv Polytechnics», Lviv, Ukraine.

***Varina Hanna Borysivna***, Senior Lecturer of the Department of Applied Psychology, Melitopol Bohdan Khmelnytskyi State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine.



***Vydolob Nataliia Oleksiivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General Psychology, State Higher Educational Establishment “Pereiaslav-Khmelnyskyi Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University”, PereiaslavKhmelnyskyi, Ukraine.

***Vichalkovska Nataliia Kalynivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Pedagogical and Age Psychology, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine.

***Vozniuk Alla Viktorivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Sumy, Ukraine.

***Gazda Ivanna Ivanivna***, Lecturer of the Department of Pedagogics and Social Work, Lviv State University of Internal Affairs, Lviv, Ukraine.

***Honcharuk Nataliia Mykolaiivna***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of General and Practical Psychology, KamianetsPodilskyi Ivan Ohienko National University, KamianetsPodilskyi, Ukraine.

***Hotsuliak Nataliia Yevhenivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Practical Psychology, KamianetsPodilskyi Ivan Ohienko National University, KamianetsPodilskyi, Ukraine.

***Grubi Tamara Valeriivna***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Psychology of Education, KamianetsPodilskyi Ivan Ohienko National University, KamianetsPodilskyi, Ukraine.

***Danchuk Yuliia Petrivna***, Assistant of the Department of General and Practical Psychology, KamianetsPodilskyi Ivan Ohienko National University, KamianetsPodilskyi, Ukraine.

***Didkovska Larysa Ivanivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

***Dokash Vitalii Ivanovych***, Doctor of Philosophic Science, Professor, Academician of the Academy of Science of Higher

School of Ukraine, Head of the Department of Sociology, Chernivtsi Y. Fedkovych National University, Chernivtsi, Ukraine.

***Dutkevych Tetiana Viktorivna***, Candidate of Psychological Science, Professor, Assistant Professor of the Department of Educational Psychology, KamianetsPodilskyi Ivan Ohienko National University, KamianetsPodilskyi, Ukraine.

***Zhyhailo Nataliia Ihorivna***, Doctor of Psychological Science, Professor of the Department of Management, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

***Zhyliak Nataliia Viktorivna***, Assistant of the Department of General and Practical Psychology, KamianetsPodilskyi Ivan Ohienko National University, KamianetsPodilskyi, Ukraine.

***Zarzhyska Oksana Oleksandrivna***, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Brest O.S. Pushkin State University, Brest, Republic of Bilorus.

***Beata Anna Zieba***, Doctor of the Humanities, Adjunct of the Department of Social Pedagogics, Zheshiv University, Zheshiv, Republic of Poland.

***Yevdokymova Natalia Oleksiivna***, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Theoretical and Applied Psychology, Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University, Mykolaiv, Ukraine.

***Yehorova Olena Borysivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Applied Psychology, State Higher Educational Institution “Donbas State Pedagogical University”, Sloviansk, Ukraine.

***Yesyp Mariana Zinoviivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant of the Department of Psychology, Faculty of Philosophy, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

***Ivanashko Oksana Yevhenivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Pedagogical and Age Psychology, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine.

***Kaminska Olha Volodymyrivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Pedagogics,

Psychology and Correction Education, Rivne Region Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Rivne, Ukraine.

**Karpinska Roksoliana Ivanivna**, Candidate of Psychological Science, Lecturer, Lviv Medical College of Postgraduate Education, Lviv, Ukraine.

**Katkova Tetiana Anatoliivna**, Senior Lecturer of the Department of Applied Psychology, Melitopol Bohdan Khmelnytskyi State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine.

**Katsovykh Yakiv Yukhymovych**, Postgraduate Student of the Department of Applied Psychology, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine.

**Kyzym Hanna Serhiivna**, Senior Lecturer of the Department of General Psychology, State Higher Educational Institution “Donbas State Pedagogical University”, Sloviansk, Ukraine.

**Kobylnik Liliia Mykolaivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department Applied Psychology, Melitopol Bohdan Khmelnytskyi State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine.

**Kovaliova Yevheniia Olehivna**, Postgraduate Student, Donetsk National University, Donetsk, Ukraine.

**Konareva Iryna Mykolaivna**, Candidate of Biological Science, Assistant Professor of the Department of General Psychology and Psychophysiology, Taurida V.I. Vernadsky National University, Simferopol, Ukraine.

**Kondratiuk Svitlana Mykolaivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Khmelnytskyi Institute of Social Technology of University «Ukraine», Khmelnytskyi, Ukraine.

**Kriukova Olena Viktorivna**, Candidate of Pedagogical Science, Doctoral Candidate of the Department of Psychology, Mykhailo Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

**Kurytsia Alla Ivanivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant of the Department of Psychology of Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, KamianetsPodilskyi, Ukraine.

***Kurytsia Denys Ivanovych***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Psychology of Education, KamianetsPodilskyi Ivan Ohienko National University, KamianetsPodilskyi, Ukraine.

***Kuchynova Natalia Mykolaiivna***, Senior Lecturer, Western Donbas Institute of Interregional Academy of Personnel Management; Postgraduate Student, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine.

***Levenets Anna Yevhenivna***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Penitentiary Pedagogy and Psychology, Institute of the Penal Service, Kyiv, Ukraine.

***Lukashevych Oksana Mykolaiivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Candidate, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

***Maksymenko Kseniia Serhiivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Medical Psychology, O.O. Bohomolets National Medical University; Doctoral Candidate, Kyiv Taras Shevchenko National University, Kyiv, Ukraine.

***Malitskyi Arsenii Anatoliyovych***, Assistant of the Department of Therapeutic, Prosthetic and Pediatric Dentistry, Zaporizhzhia State Medical University, Zaporizhzhia, Ukraine.

***Marycheva Anastasiia Viktorivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Depth Psychology and Psychotherapy, Taurida V.I. Vernadskyi National University, Simferopol, Ukraine.

***Masliuk Andrii Mykolayovych***, Candidate of Psychological Science, Senior Researcher of the Laboratory of History of Psychology named after V.A. Romenets, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

***Mykhalska Svitlana Anatoliivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Practical Psychology, KamianetsPodilskyi Ivan Ohienko National University, KamianetsPodilskyi, Ukraine.

***Narytnyk Tetiana Teodorivna***, Candidate of Medical Science, Assistant of the Department of Obstetrics and Gynaecology №1, O.O. Bohomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

***Nihmatulina Iryna Oleksandrivna***, Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor of the Department of Special Psychology and Correctional Pedagogy, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia.

***Onufriieva Liana Anatoliivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Applied Psychology, KamianetsPodilskyi Ivan Ohienko National University, KamianetsPodilskyi, Ukraine.

***Osadchuk Serhii Valentynovych***, Candidate of Medical Science, Assistant of the Department of Obstetrics and Gynaecology №1, O.O. Bohomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

***Osyka Konstiantyn Serhiyovych***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Man's Health, Biology, Physical Training and Physical Rehabilitation, Donbas State Pedagogical University, Slaviansk, Ukraine.

***Osyka Olha Viktorivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Applied Psychology, Donbas State Pedagogical University, Slaviansk, Ukraine.

***Panchyshyna Tetiana Anatoliivna***, Candidate of Philological Science, Assistant Professor of the Department of Foreign Languages, Podilskyi State Agrarian and Technical University, KamianetsPodilskyi, Ukraine.

***Panchuk Nataliia Petrivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology of Education, KamianetsPodilskyi Ivan Ohienko National University, KamianetsPodilskyi, Ukraine.

***Perents Lidiia***, Doctor of Medical Science, Zheshiv University, Zheshiv, Republic of Poland.

***Pylat Nataliia Ivanivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Faculty of Philosophy, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

***Pohromska Liliia Viktorivna***, Student of Magistracy, Faculty of Psychology, Economics and Management, Donbas State Pedagogical University, Sloviansk, Ukraine.

***Puz Iryna Volodymyrivna***, Assistant of the Department of Sociology and Political Science, Donetsk National Technical University, Donetsk, Ukraine.

***Radokhonskyi Mechyslav***, Habilitated Doctor, Professor Extraordinarius, Zheshiv University, Zheshiv, Republic of Poland.

***Radokhonska Anna***, Habilitated Doctor, Professor, Zheshiv University, Zheshiv, Republic of Poland.

***Rudzevych Iryna Leonidivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychological, Medical and Pedagogical Foundations of Correction Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Sych Vasyl Mykhailovych***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology of Education, KamianetsPodilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Sych Viktoriia Olehivna***, Research Correspondent of the Laboratory of Social Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

***Slavina Nataliia Serhiivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Practical Psychology, KamianetsPodilskyi Ivan Ohienko National University, KamianetsPodilskyi, Ukraine.

***Slobodianyuk Oleh Yanovych***, Candidate of Medical Science, Assistant of the Department of Obstetrics and Gynecology №1, O.O. Bohomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

***Stavytska Svitlana Oleksiivna***, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of Social Psychology and Psychotherapy, Institute of Sociology, Psychology and Social Communications, M.P. Dragomanov NPU, Kyiv, Ukraine.

***Tarasiuk Larysa Mykhailivna***, Doctoral Candidate of the Department of Social Science, Interregional Academy of Personnel Management, Kyiv, Ukraine.

***Fesenko Tetiana Serhiivna***, Student of the Faculty of Psychology, Economics and Management, State Higher Educational Institution “Donbas State Pedagogical University”, Sloviansk, Ukraine.

***Khyzhniak Anna Anatoliivna***, Research Correspondent of G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

***Tsyvil'ska Kateryna Anasivna***, Assistant of the Department of Special Psychology and Correctional Pedagogy, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia.

***Chemerynska Dzvina Ivanivna***, Research Correspondent of G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

***Chepishko Oleksandra Ihorivna***, Postgraduate Student of the Department of Practical Psychology, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine.

***Shamlian Karina Mykytivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Philosophy, National Forestry University of Ukraine, Lviv, Ukraine.

***Shebanova Vitaliia Ihorivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Student of the Department of Clinical Psychology and Psychodiagnostics, Kyiv Taras Shevchenko National University, Kyiv, Ukraine.

***Shevchenko Nataliia Fedorivna***, Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of Pedagogics and Psychology of Educational Activity, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine.

***Shybruk Oksana Viacheslavivna***, Psychologist of Psychological Support Sector, Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine.

***Shutko Dmytro Oleksandrovych***, Postgraduate Student of the Department of Applied Psychology, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine.



## Зміст

### ***С.Д. Максименко***

Лідерство як функція професійної психологічної  
компетентності особистості . . . . . 7

### ***Т.В.Артемьева***

Корреляционные исследования юмора и Я-концепции  
студентов . . . . . 17

### ***Т.С. Асланян, Л.В. Погромська***

Особливості сексуальних сценаріїв та фантазій сучасних  
жінок . . . . . 28

### ***О.В. Бацилева, І.В. Пузь***

Оцінка ефективності психологічної роботи з вагітними  
групи ризику щодо виникнення порушень у формуванні  
материнської поведінки . . . . . 40

### ***Н.И. Болтакова***

Формирование устной речи у слабослышащих детей  
младшего школьного возраста . . . . . 52

### ***Л.О. Бондаренко***

Особливості психологічної роботи з неповнолітніми  
дівчатами, залученими до секс-бізнесу . . . . . 65

### ***Г.А. Буцак***

Взаємозв'язок когнітивно-стильових параметрів та  
особливостей навчальної діяльності в осіб юнацького віку . . . 75

### ***Г.Б. Варіна***

Професійна стійкість майбутнього практичного  
психолога: шляхи та методи формування . . . . . 89

### ***Н.О. Видолоб***

Актуальні аспекти формування особистості  
студента-психолога у навчально-виховному процесі  
педагогічного ВНЗ . . . . . 99

### ***А.В. Вознюк***

Взаємозв'язок між складовими особистісного компонента  
психологічної готовності керівників до управління  
педагогічними працівниками та характеристиками  
керівників . . . . . 108

***І.І. Газда***

Психологічні складові професійної надійності працівників органів внутрішніх справ . . . . . 119

***Н.М. Гончарук***

Методологічна схема психологічного аналізу комунікативної ситуації . . . . . 131

***Н.Є. Гоцуляк, О.В. Бабелюк***

Методологічні основи аналізу проблеми професійного самовизначення . . . . . 147

***Т.В. Грубі***

Дослідження відданості персоналу організації в державних службовців . . . . . 156

***Ю.П. Данчук***

Роль вольового зусилля в регуляції рухової активності у підлітків. . . . . 166

***В.І. Докаш, Л.А. Онуфрієва, І.Л. Рудзевич***

Соціалізація особистості: соціопсихологічний контекст . . . 177

***Л.І. Дідковська***

Психологічні особливості копінг-стратегій підлітків із різним соціально-психологічним статусом у класі . . . . . 191

***Т.В. Дуткевич***

Особливості організації психологічної корекції асоціальної поведінки підлітків . . . . . 203

***Т.В. Дуткевич, Т.А. Панчишина***

Комунікативно-мовленнєва підготовка студентів аграрних спеціальностей до управлінської діяльності . . . 215

***Н.І. Жигайло, Р.І. Карпінська***

Психологія професійного і духовного становлення керівника . . . . . 228

***Н.В. Жиляк***

Особливості реалізації суб'єктами смислових завдань з максимального прояву психомоторних якостей . . . . . 240

***О.А. Заржицкая***

Социальные представления о теле у девушек подросткового и юношеского возраста: сравнительный анализ . . . . . 253

**Б.А. Зємба**

Значення впливу правильної ієрархії цінностей  
вихованців дитячих будинків на їх життєві запити  
й потреби . . . . . 268

**Н.О. Євдокімова**

Концептуальні підходи до формування майбутнього  
фахівця як суб'єкта правничої діяльності . . . . . 280

**О.Б. Єгорова, Г.С. Кизим, Т.С. Фесенко**

Прояв духовного потенціалу та негативних емоційних  
станів старшокласників. . . . . 300

**М.З. Єсип**

Прагматична оцінка релігійних способів долаючої  
поведінки . . . . . 314

**О.Є. Іванашко, Н.К. Вічалковська**

Особливості психологічної готовності майбутніх  
учителів до роботи з дітьми із особливими освітніми  
потребами в рамках інклюзії. . . . . 328

**О.В. Камінська**

Аналіз результатів емпіричного дослідження  
інтернет-залежності підлітків та юнаків . . . . . 339

**Я.Ю. Кацович**

Соціально-психологічні детермінанти інгрупового  
фаворитизму гендерних груп у соціальній  
взаємодії . . . . . 349

**Л.М. Кобильнік, Т.А. Каткова**

Ціннісне самовизначення особистості в сучасному  
освітньому просторі . . . . . 361

**Е.О. Ковалёва**

Проблема психологической готовности мужчин  
к обретению статуса отца. . . . . 373

**И.Н. Конарева**

Психологические и физиологические особенности  
«коронарного» типа личности (обзор) . . . . . 386

**С.М. Кондратюк**

Прояв психомоторики у різних типах професій . . . . . 405

***О.В. Крюкова***

Тренінг «Психологічні основи соціального розвитку особистості в ранньому юнацькому віці»: зміст і структура . . . . . 417

***А.І. Куриця, Д.І. Куриця***

Взаємозв'язок прояву лідерських якостей з особливостями відповідальності студентів . . . . . 429

***Н.М. Кучинова***

Психологічні особливості професійного мислення маркетологів. . . . . 441

***А.Є. Левенець***

Базові моделі копінг-поведінки та механізми психологічного захисту працівників Державної кримінально-виконавчої служби . . . . . 454

***О.М. Лукашевич***

Громадянськість як результат громадянського розвитку особистості: психологічний дискурс. . . . . 467

***К.С. Максименко***

Методология и психотехника реконструкции личностного «Я» в клинике заболеваний различного спектра. . . . . 477

***А.А. Маліцький***

Соціально-психологічна адаптація студентів до умов фахового навчання. . . . . 490

***А.В. Маричева***

Дискурсивные аспекты конституирования субъектности личности . . . . . 511

***А.М. Маслюк***

До проблеми формування психіки українського народу . . . 521

***Т.Т.Нарытник, С.В.Осадчук, О.Я.Слободяник, В.В.Белая***

«Партнёрские роды» как фактор профилактики осложнений в родах . . . . . 533

***И.А. Нигматуллина***

Использование арт-терапевтических технологий в работе специалистов Лекотеки с детьми, имеющими нарушения эмоционально-волевой сферы . . . . . 541

***К.С. Осика***

Психологічні особливості особистості юнаків-каратистів середнього рівня кваліфікації. . . . . 553

***О.В. Осика***

Трансактний аналіз Е.Берна у психокорекційній роботі зі студентами. . . . . 564

***Н.П. Панчук***

Оволодіння цінностями педагогічної професії у процесі професійної підготовки фахівця. . . . . 574

***Н.І. Пулат***

The Effect of an Employee's Professional Identification on Organizational Climate. . . . . 584

***Mieczysław Radochoński, Lidia Perenc, Anna Radochońska***

Cechy psychopatyczne jako czynnik ryzyka w procesie rozwoju zaburzeń zachowania u dzieci i młodzieży . . . . . 597

***В.М. Сич, В.О. Сич***

Особливості конфігурації структурних складових економічного самовизначення студентської молоді . . . . 611

***Н.С. Славіна, С.А. Михальська***

Розвиток емоційної сфери та вольових якостей дитини як умова психологічної готовності до школи . . . 621

***С.О. Ставицька***

Теоретичний аналіз проблеми механізмів розвитку духовної самосвідомості особистості в юнацькому віці . . 630

***Л.М. Тарасюк***

Особливості становлення міжособистісної взаємодії дітей дошкільного віку . . . . . 646

***А.А. Хижняк***

Вікові особливості прояву професійних деформацій в інтерперсональній сфері тренерів-викладачів фізичного виховання . . . . . 658

***Е.А. Цивильская***

Проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (на примере детей с детским церебральным параличом с нарушениями письма). . . . . 669

***Д.И. Чемеринская***

Программа социально-психологического тренинга  
развития управленческих способностей  
женщины-руководителя . . . . . 683

***О.І. Чепішко***

Семантичні характеристики професійної свідомості  
майбутніх учителів на етапі підготовки у ВНЗ . . . . . 694

***К.М. Шамлян***

Проблема емпіричного дослідження вольової сфери  
особистості . . . . . 706

***В.І. Шебанова***

Харчова поведінка людини, їжа, тілесність  
як феномени повсякденної реальності (частина 2) . . . . . 717

***Н.Ф. Шевченко***

Дослідження особливостей трансформації особистісного  
смыслу професійної діяльності у молодих фахівців. . . . . 731

***О. В. Шибрук***

Психологічні чинники і механізми формування  
професійної «Я-концепції» майбутніх рятувальників . . . . . 741

***Д.О. Шутько***

Теоретичні підходи до вивчення проблеми професійної  
самоактуалізації особистості. . . . . 752

**Відомості про авторів . . . . . 763**

## CONTENTS

<b><i>S.D. Maksymenko</i></b> Leadership as a function of the professional psychological competence of a personality . . . . .	7
<b><i>T.V. Artemieva</i></b> The study of correlation between humor and Meconcept of students. . . . .	17
<b><i>T.S. Aslanian, L.V. Pohromska</i></b> Features of modern women's sexual scripts and fantasies . . . . .	28
<b><i>O.V. Batsylieva, I.V. Puz</i></b> The evaluation of the psychological work effectiveness with pregnant women with the risk of irregularities during the formation of maternal behavior . . . . .	40
<b><i>N.I. Boltakova</i></b> The speech formation of feebly hearing junior pupils. . . . .	52
<b><i>L.A. Bondarenko</i></b> Characteristics of the psychological work with juvenile girls, involved in the sphere of sex-business. . . . .	65
<b><i>H.A. Buschak</i></b> Interdependence between cognitive style parameters and features of learning for adolescent individuals . . . . .	75
<b><i>H.B. Varina</i></b> Professional stability of future practical psychologist: ways and methods of formation . . . . .	89
<b><i>N.O. Vydolob</i></b> Current aspects of psychological student's personality formation in the educational process of higher educational pedagogical institution . . . . .	99
<b><i>A.V. Vozniuk</i></b> The correlation between the constituents of personality's component of directors' psychological readiness to control teachers and characteristics of directors . . . . .	108



<b><i>I.I. Gazda</i></b>	
Psychological constituents of the police officers' professional reliability . . . . .	119
<b><i>N.M. Honcharuk</i></b>	
Methodological outline of psychological analysis of the communicative situation. . . . .	131
<b><i>N.Y. Hotsuliak, O.V. Babeliuk</i></b>	
Methodological bases of analysis of the professional selfanalysis problem . . . . .	147
<b><i>T.V. Grubi</i></b>	
The research of staff devotion to the organization of civil servants. . . . .	156
<b><i>Y.P. Danchuk</i></b>	
The role of volitional effort in the regulation of motor activity in adolescents . . . . .	166
<b><i>V.I. Dokash, L.A. Onufrieva, I.L. Rudzevych</i></b>	
The socialization of a personality: sociological and psychological context . . . . .	177
<b><i>L.I. Didkovska</i></b>	
Psychological characteristics of coping strategies in adolescence with different social and psychological status in the classroom . . . . .	191
<b><i>T.V. Dutkevych</i></b>	
The organizational peculiarities of psychological correction on teenagers' asocial behavior . . . . .	203
<b><i>T.V. Dutkevych, T.A. Panchyshyna</i></b>	
The communicative and speech preparing of agrarian specialties students to the management activity . . . . .	215
<b><i>N.I. Zhyhailo, R.I. Karpinska</i></b>	
Psychology of professional and spiritual manager formation . . . . .	228
<b><i>N.V. Zhyliak</i></b>	
The peculiarities of subjects' realization of sense tasks with maximum manifestation of psychomotor skills . . . . .	240

<b><i>O.A. Zarzhytskaya</i></b>	
Social representations of the body among female teenagers and young women: a comparative analysis . . . . .	253
<b><i>Beata A. Zieba</i></b>	
The importance of the proper value hierarchy of alumni of foster care institutions on their aspirations in life . . . . .	268
<b><i>N.O. Yevdokymova</i></b>	
Conceptual approaches to the future specialist's formation as the subject of legal activity . . . . .	280
<b><i>O.B. Yehorova, H.S. Kyzym, T.S. Fesenko</i></b>	
The manifestation of spiritual potential and negative emotional states of senior pupils . . . . .	300
<b><i>M.Z. Yesyp</i></b>	
Pragmatic evaluation of overcoming behavior's religious methods . . . . .	314
<b><i>O.Y. Ivanashko, N.K. Vichalkovska</i></b>	
Peculiarities of future teachers' psychological readiness to work with children with special educational needs within the inclusion . . . . .	328
<b><i>O.V. Kaminska</i></b>	
Analysis of empirical study results of adolescents and youths' Internet addiction . . . . .	339
<b><i>Y.Y. Katsovykh</i></b>	
Social and psychological determinants of gender groups' ingroup favoritism in the social interaction . . . . .	349
<b><i>L.M. Kobylnik, T.A. Katkova</i></b>	
Valuable selfdetermination of the individual in modern educational space . . . . .	361
<b><i>Y.O. Kovaliova</i></b>	
The problem of men's psychological readiness to the appropriation of father's status . . . . .	373
<b><i>I.M. Konareva</i></b>	
Psychological and physiological peculiarities of a coronaryprone personality type (a review) . . . . .	386

**S.M. Kondratiuk**  
The psychomotor manifestation in different spheres  
of life . . . . . 405

**O.V. Kriukova**  
Training «Psychological foundations of social development  
of a personality in early youth age»: content and  
structure . . . . . 417

**A.I. Kurytsia, D.I. Kurytsia**  
The correlation between the leader qualities display and  
the features of students' responsibility . . . . . 429

**N.M. Kuchynova**  
Psychological features of marketing specialists'  
professional thinking . . . . . 441

**A.Y. Levenets**  
Basic models of coping behaviour and mechanisms of  
psychological protection of employees of the State  
penal service . . . . . 454

**O.M. Lukashevych**  
Civism as a result of personality's civil development:  
psychological discourse . . . . . 467

**K.S. Maksymenko**  
Methodology and psychotechnics of personal «Me»  
reconstruction in various clinical diseases spectrum . . . . . 477

**A.A. Malitskyi**  
The social and psychological adaptation of students  
to the conditions of the professional education. . . . . 490

**A.V. Marycheva**  
Aspects of the discourse constitution of the personal  
subjectness . . . . . 511

**A.N. Masliuk**  
On the problem of the formation of Ukrainian people's  
psyche . . . . . 521

**T.T. Narytnyk, S.V. Osadchuk, O.Y. Slobodianyuk, V.V. Bielaia**  
«Partnership childbirth» as a factor in the prevention of  
complications in childbirth . . . . . 533

***I.O. Nihatulina***

The using of arttherapy technologies at the lekotheka specialists work with children with emotional and voluntary sphere disorders . . . . . 541

***K.S. Osyka***

Psychological peculiarities of the personality of young karatists with middle qualification level . . . . . 553

***O.V. Osyka***

E.Bern's transaction analysis in the psychocorrectional work with the students . . . . . 564

***N.P. Panchuk***

Mastering the values of pedagogical profession in the process of a specialist's professional training. . . . . 574

***N.I. Pylat***

The effect of an employee's professional identification on organizational climate. . . . . 584

***M. Radokhonskyi, L. Perents, A. Radokhonska***

Psychopathic traits as a risk factor in developmental process of behaviour disorders in children and adolescents. . . . . 597

***V.M. Sych, V.O. Sych***

Features of configuration of structural constituents of student youth's economic selfdetermination . . . . . 611

***N.S. Slavina, S.A. Mykhalska***

The development of a child's emotional sphere and volitional qualities as a condition of psychological readiness to school. . . . . 621

***S.O. Stavytska***

Theoretical analysis of the young personality's spiritual selfconsciousness development mechanisms. . . . . 630

***L.M. Tarasiuk***

Features of preschool children's interpersonal interaction formation . . . . . 646

***A.A. Khyzhniak***

Agespecific features of professional deformation's manifestation in interpersonal sphere of coachinstructors of physical education. . . . . 658

***K.A. Tsyvilska***

The problems of healthy limited capabilities children integration (for example of writing disorders at children with infantile cerebral paralysis) . . . . . 669

***D.I. Chemerynska***

The program of social and psychological training of womanleader's managerial abilities development. . . . . 683

***O.I. Chepishko***

Semantic characteristics of future teachers' professional consciousness in higher educational establishments . . . . . 694

***K.M. Shamlian***

The problem of empiric research of volitional personality sphere . . . . . 706

***V.I. Shebanova***

Human eating behavior, food, physicality as phenomena of everyday reality (part 2) . . . . . 717

***N.F. Shevchenko***

Research of the features of personality sense transformation of young specialists' professional activity . . . . . 731

***O.V. Shybruk***

Psychological factors and mechanisms of future fire fighters' professional «Meconcept» formation. . . . . 741

***D.O. Shutko***

Theoretical approaches to the study of personality's professional selfactualization . . . . . 752

**Information about the authors. . . . . 772**

## 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 спільно Інститутом психології імені Г.С. Костюка НАПН України і вищим навчальним закладом, висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної психології. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників у галузі загальної, педагогічної, вікової, експериментальної, медичної та спеціальної психології.

У представлених наукових працях аналізуються проблеми чинників, умов розгортання і труднощів психічного розвитку, питання вікових й індивідуальних особливостей становлення особистості та психології навчання, обговорюються перспективи можливих нових психолого-педагогічних підходів до проблем сучасної психології.

Збірник наукових праць адресовано професійним психологам і фахівцям суміжних наук, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам психологічних факультетів, а також усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

*Директор  
Інституту психології  
імені Г.С. Костюка НАПН України –  
Максименко Сергій Дмитрович,  
дійсний член НАПН України,  
доктор психологічних наук, професор*

*Ректор  
Кам'янець-Подільського  
національного університету  
імені Івана Огієнка –  
Копилов Сергій Анатолійович,  
доктор історичних наук, професор*

## **Проблемы современной психологии**

**Сборник научных трудов Каменец-Подольского  
национального университета имени Ивана Огиенко, Института  
психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины**

В сборнике научных трудов, созданном впервые совместно Институтом психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины и высшим учебным заведением, рассматриваются наиболее актуальные проблемы современной психологии. В нём представлен широкий спектр научных разработок отечественных и иностранных исследователей в области общей, педагогической, возрастной, экспериментальной, медицинской и специальной психологии.

В представленных научных трудах анализируются проблемы факторов, условий развёртывания и сложностей психологического развития, вопросы возрастных и индивидуальных особенностей становления личности и психологии обучения, обсуждаются перспективы возможных новых психолого-педагогических подходов к проблемам современной психологии.

Сборник научных трудов адресован профессиональным психологам и специалистам смежных наук, докторантам и аспирантам, магистрантам и студентам психологических факультетов, а также всем, кто интересуется современным уровнем развития психологической науки.

*Директор  
Института психологии  
имени Г.С. Костюка НАПН Украины –  
Максименко Сергей Дмитриевич,  
действительный член НАПН Украины,  
доктор психологических наук, профессор*

*Ректор  
Каменец-Подольского  
национального университета  
имени Ивана Огиенко –  
Копылов Сергей Анатольевич,  
доктор исторических наук, профессор*



## **Problems of modern psychology**

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

The collection of research papers, first created by G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine and the educational establishment, is devoted to the scientific discussion of issues in contemporary psychology. It presents a wide range of studies by Ukrainian and foreign researchers in the fields of general, pedagogical, age, experimental, medical and special psychology. It presents analysis of the issues, conditions, and difficulties of psychological development, age-related and individual differences in the development of an individual and psychology of education.

The research presented in this collection of papers addresses the issues of causes and conditions of problems that may arise in an individual's psychological development, issues of age differences and individual differences, and the field of pedagogical education; discusses possibilities of new psychological-pedagogical approaches to various issues of contemporary psychology.

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

*Maksymenko Serhii Dmytrovych –  
Director of G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the  
National Academy of Pedagogical Science of Ukraine,  
Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of  
Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor*

*Kopylov Serhii Anatoliyovych –  
Rector of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko  
National University,  
Doctor of Historical Science, Professor*

Scientific publication

**Problems of modern psychology**

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

**Issue 24**

Computer version	<i>V.O.Farion</i>
English translation	<i>O.V.Moshtak</i>

«Aksioma» Publishing House  
(certificate GC JM2I808 of 26.05.2004)  
Kamianets-Podilskyi, p/b 8, 32300  
Tel/Fax: (03849) 3-90-06

Printed in the PE «Aksioma» printing house  
Prov.Pivnichnyi, 5, Kamianets-Podilskyi, 32300

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 24**

Комп'ютерна верстка *В.О. Фаріон*  
Переклад на англійську мову *О.В. Моштак*

Підписано до друку 8.04.2014 р. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.  
Ум. друк. арк. 46,26. Обл.-вид. арк. 45,44.  
Тираж 300 пр. Зам. № 552.

Видавництво “Аксіома”  
(свідоцтво ДК № 1808 від 26.05.2004 р.)  
м. Кам'янець Подільський, а/с 8, 32300  
Тел./факс: (03849) 3-90-06

Надруковано в друкарні ПП “Аксіома”  
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300