

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 26**

Кам'янець-Подільський  
«Аксиома»  
2014

**Рецензенти:**

- О.П.Саннікова** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та диференціальної психології, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського, м. Одеса, Україна
- В.О.Татенко** – член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, головний науковий співробітник, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, м. Київ, Україна
- Аркадій Мажец** – доктор габілітований, професор, Академія імені Яна Длугоша в Ченстокові, Республіка Польща
- В.О.Моляко** – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна

*Рекомендовано до друку рішеннями Вчених рад  
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
(протокол № 10 від 27.11.2014 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 11 від 27.11.2014 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; **В.В.Клименко**, 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.Шинкарьок**, 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 (Словаччина); **Беата Анна Земба**, 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 Прітцу**, 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, віцепрезидент НАПН України, директор Інституту вищої освіти (Україна); **В.В.Рубцов**, доктор психологічних наук, професор, академік РАО, ректор Московського міського психолого-педагогічного університету, директор Психологічного інституту РАО (Російська Федерація); **О.Я.Чебікін**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор (Україна); **Т.С.Яценко**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор (Україна).

**П 68 Проблеми сучасної психології** : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 26. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – 708 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 й психології навчання.

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

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

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 19651-9451 ПР від 30.01.2013 р.*  
*Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з психології (Постанова Президії ВАК України № 1-05/2 від 27 травня 2009 року)*

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

© Автори статей, 2014  
© «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 26**

Kamianets-Podilskyi  
«Aksioma»  
2014

UDC 378(082):159.9  
LBC 74.58+88ya43  
P 68

ISSN 2227-6246  
ICV 2013: 5.68

**Reviewers:**

- O.P. Sannikova** – Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of General and Differential Psychology, K.D. Ushynskiy South Ukrainian National Pedagogical University, Odesa, Ukraine
- V.O. Tatenko** – Corresponding Member of NAPS of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Chief Researcher, Institute of Social and Political Psychology at the NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine
- Arkadiy Mazhets** – Doctor Habilitated, Professor, Yan Dluhosh Academy, Chenstokov, Republic of Poland
- 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 № 10 of November 27, 2014), Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University (Protocol № 11 of November 27, 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; **V.V. Klymenko**, Doctor of Psychological Science, Professor; **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 (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 (Ukraine); *T.S.Yatsenko*, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor (Ukraine).

**P 68 Problems of Modern Psychology** : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuik Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – 708 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://problem.ps.at.ua/>  
[kpnu\\_lab\\_ps@ukr.net](mailto:kpnu_lab_ps@ukr.net)

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

## МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Maksymenko S.D. Mechanisms of personality development / S.D. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 7-21.

**С.Д.Максименко. Механізми розвитку особистості.** Автором проаналізовано три основні напрями (особистість як внутрішній момент діяльності; особистість – людина, яка володіє творчим потенціалом; процес становлення особистості), у яких вивчається розвиток особистості в учбовій діяльності і які різняться вихідною методологічною позицією. Резюмуючи короткий підсумок сучасного стану досліджень у рамках теорії розвиваючого навчання, зазначено, що застосування формуючого експерименту дозволило переконатися, що експериментально-генетичний метод дійсно дозволяє сформувати в суб'єкта учбової діяльності практично будь-яку психічну структуру. Зроблено висновок, що у системі розвиваючого навчання роль вчителя, як і всієї педагогічної діяльності, є абсолютно унікальною і зовсім незвичною для традиційної педагогіки. Результати дослідження дозволяють говорити про завершення визначеного етапу у вивченні психічного розвитку дитини в рамках сучасної генетичної психології. Загальний підсумок цього етапу полягає в тому, що в численних і різноманітних дослідженнях було отримано незаперечні дані, котрі розкривають основний механізм психічного розвитку, тобто, що він (розвиток) завжди опосередкований культурним контекстом. Об'єкт, який є продуктом людської діяльності, являє собою «зашифрований» і згорнутий відбиток психіки не просто людини, буквально всього суспільства. Зазначено, що генетико-моделюючий метод повною мірою є адекватним об'єкту, що досліджується – існуючий і постійно змінний особистості людини.

**Ключові слова:** особистість, психічний розвиток, психіка, процес становлення особистості, учбова діяльність, експериментально-генетичний метод, пізнавальні мотиви, творчий потенціал особистості.

**С.Д.Максименко. Механизмы развития личности.** Автором проанализированы три основных направления (личность как внутренний момент деятельности; личность – человек, обладающий творческим потенциалом; процесс становления личности), в которых изучается развитие личности в учебной деятельности и которые отличаются исходной методологической позицией. Резюмируя краткий итог современного состояния исследований в рамках теории развивающего обучения, указано, что применение формирующего эксперимента позволило

© С.Д. Максименко

убедиться, що дійсно експериментально-генетический метод дозволяє сформувати у суб'єкта учебної діяльності практично будь-яку психическую структуру. Сделан вывод, что в системе развивающего обучения роль учителя, как и всей педагогической деятельности, является совершенно уникальной и вовсе необычной для традиционной педагогики. Результаты исследования позволяют говорить о завершении определенного этапа в изучении психического развития ребенка в рамках современной генетической психологии. Общий итог этого этапа заключается в том, что в многочисленных и разнообразных исследованиях было получено неопровержимые данные, раскрывающие основной механизм психического развития, то есть, что оно (развитие) всегда опосредовано культурным контекстом. Объект, который является продуктом человеческой деятельности, представляет собой «зашифрованный» и свёрнутый отпечаток психики не просто человека, но буквально всего общества. Указано, что генетико-моделирующий метод в полной мере адекватен исследуемому объекту – существующий и постоянно меняющейся личности человека.

**Ключевые слова:** личность, психическое развитие, психика, процесс становления личности, учебная деятельность, экспериментально-генетический метод, познавательные мотивы, творческий потенциал личности.

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

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

Окреме велике питання сучасної генетичної психології – це питання про те, чи дозволяє експериментально-генетичний метод у модифікації навчального формуючого експерименту з'ясувати що-небудь нове про закономірності і механізми розвитку особистості учня, що і становить мету нашого дослідження. Відповісти на нього в такій постановці неможливо через максимальну багатозначність терміна «особистість». Однак мож-



на перефразувати питання і по-іншому: чи можемо ми все-таки визначитися теоретично з цим поняттям завдяки дослідженню психічної реальності, такої, що розвивається, а отже, і субстанції, що ускладнюється.

**Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Сучасні дослідження, у яких так чи інакше вивчається розвиток особистості в учбовій діяльності, можна об'єднати в три основні напрямки, що різняться вихідною методологічною позицією.

*Особистість як внутрішній момент діяльності.* У цьому напрямку реалізується традиційна для сучасної психології парадигма: є деяка концепція особистості (у даному випадку – це концепція теорії діяльності, де «особистість є внутрішній момент діяльності» (О.М. Леонтьев)) і являє собою в так званому «вузькому» сенсі деяку єдність трьох елементів – мотиваційно-потребнової сфери, системи соціальних ролей і самосвідомості, далі вважається, що вона абсолютно правильна (тобто відбиває сутність психічного явища) і, отже, питання про вивчення психологічної природи особистості знімається.

Генетичні психологи досліджують на вибір розвиток в учбовій діяльності одного із елементів особистості (мотивів, взаємодій, самосвідомості), і при цьому вважається, що вивчається розвиток особистості.

З методологічної точки зору існує дуже цікаве зміщення – дійсне експериментально-генетичне дослідження проводиться у винятково формальній, емпіричній схемі з підміною понять, з переструктуруванням сутності і явища. По суті воно є дослідженням окремих сторін загального психічного розвитку, що, звичайно ж, має відношення до особистості, але, щоправда, не більше, ніж багато інших аспектів психології.

Разом з тим, з погляду наукових фактів, у цьому напрямку проведено багато цікавих і продуктивних досліджень. Дуже плідно вивчаються пізнавальні мотиви та їхній розвиток в учбовій діяльності учнів. У дослідженнях А.К. Дусавицького і його колег [4] одночасно вивчався розвиток пізнавальних інтересів класного колективу і самої учбової діяльності як констатуючої системи. Установлено, що в молодшому шкільному віці відбуваються принципові зміни в мотиваційній складовій особистості.

Спостерігається інтенсивна перебудова мотивів учнів, основу якої складає розвиток пізнавальних інтересів (мається на увазі ситуація експериментального навчання). До кінця цього періоду такі інтереси здобувають узагальнений характер і стійкість

і «виявляються до різного навчального матеріалу, спонукаючи дитину до самостійного пошуку джерел їхнього задоволення» [4, с. 6].

Дані, отримані автором, дозволили дійти висновку, що саме молодший шкільний вік найбільш сприятливий для зміни егоцентричної позиції стосовно навколишнього світу на позицію об'єктивну, тобто пізнавальну і моральну. «Але виникає вона, – пише автор, – лише за умов докорінної зміни змісту і методів навчання» [4, с. 6]. Ця остання думка здається трохи тенденційною, перейнятою пафосом теорії розвиваючого навчання.

Резюмуючи короткий опис першого напрямку, відзначимо ще раз, що в його межах отримано дуже цікаві результати: про спільну учбову діяльність старших дошкільників і молодших учнів як засіб розвитку психіки (Ш.А. Амонашвілі, В.С. Мухіна, В.К. Котирло, В.В. Фляків та ін.) та про розвиток самосвідомості в учбовій діяльності (головним чином, роботи М.Т. Дригус та її співробітників). У цих працях зібрано важливий науково-емпіричний матеріал, що вимагає особливої роботи щодо узагальнення і, безумовно, є частиною дійсної наукової підстави психологічної теорії розвитку особистості дитини.

*Особистість – людина, яка володіє творчим потенціалом.* Саме цей напрямок і полягає в спробі побудови теорії особистості дитини, що розвивається, на підставі узагальнення масиву даних, отриманих при реалізації експериментального навчання. Таку дуже цікаву і змістовну спробу зробив В.В. Давидов [2; 3]. У результаті аналізу великого експериментального матеріалу він дійде висновку про те, що «особистістю є людина, що володіє творчим потенціалом» [2, с. 23]. Іншими словами, дійсною підставою особистості є здатність до творчості. У даних дослідженнях дуже фундаментально аналізується ця здатність із залученням філософсько-методологічних положень (Е.В. Ільєнков, Ф.Т. Михайлов).

З іншого боку, В.В. Давидов рефлексивно розкриває шлях свого теоретичного узагальнення, основою якого були результати робіт, головним чином Ю.А. Полуянова, Г.Н. Кудіної і З.Н. Новлянської, у яких вивчався процес розвитку молодших учнів і підлітків під час засвоєння за експериментальними методиками предметів естетичного циклу (відповідно – образотворчого мистецтва і літератури).

У цьому ж ключі були виконані роботи і на матеріалі музики (І.А. Вахнянська, М.В. Папуча). Важливими для міркувань В.В. Давидова виявилися результати досліджень О.М. Д'яченко,

проведені з дошкільниками. У них, зокрема, було встановлено, що уява (процес, що В.В. Давидов справедливо вважає ключовим у творчості) має два компоненти: «породження загальної ідеї рішення задачі та складання плану реалізації цієї ідеї» [2, с. 27]. Хід міркувань автора теорії показує, однак, що він у її побудові охоплює не тільки ці дані, але практично все те, що було отримано нею в експериментальному навчанні, до часу її створення, що є природним.

Вагомості теорії В.В. Давидова додає і той факт, що уява не належить до нижчої функції і, отже, є «чистим» дериватом людської життєдіяльності (у генетичних дослідженнях Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, О.М. Леонтьєва переконливо показано, що уява виникає в результаті присвоєння гри. До речі, і багато західних дослідників (Е. Еріксон та ін.) дійшли висновку, що уява – це гра, «перенесена в голову людини»).

В.В. Давидов, на превеликий жаль, не встиг розгорнути свою теорію і надати їй цілісного і завершеного вигляду. Однак вона здається дуже перспективною і вже зараз має одне корисне застосування: багато в чому завдяки їй дослідження розвиваючого навчання почали поступово поширюватися на дошкільний вік, на чому наполягав і сам В.В. Давидов в останній своїй великій праці [2].

Слід зазначити значну результативність цих робіт (ми вже зупинялися на дослідженні цілепокладання в дошкільників, можна вказати також на цікавий напрямок, що розвивається в нашому колективі, зокрема, на роботи, яку виконували учні В.К. Котирло). Нас особливо цікавить у цьому плані модифікування експериментально-генетичного методу при роботі з дошкільниками і ті результати, що завдяки цьому вдається одержати.

У цьому плані привертає увагу останнє дослідження С.Г. Якобсон і М.М. Сафонові [7], у якому здійснено аналіз формування механізмів довільної уваги в дошкільників. Формою розвитку довільності тут виступили формуючі заняття, що поєднують у собі ігрові та власне навчальні моменти.

Отримані результати дозволили зробити цікавий (несподіваний і симптоматичний, на наш погляд) висновок, що ставить під сумнів «загальний характер розповсюдженого у вітчизняній психології положення про те, що будь-яка довільна дія є опосередкованою» [7, с. 9]. Автори вважають, що довільність уваги у віці 3,5-4,5 років здійснюється не за рахунок використання додаткових засобів, а в результаті включення в діяльність нових компонентів та її перебудови. Уявляється, що тут не спростову-

ється єдність довільності й опосередкування, але мова йде про внутрішнє опосередкування. І це – у 4 роки!

Дійсно несподівані результати, якщо виходити з традиційного трактування інтеріоризації. Але справа саме в тому, що «традиційно» у даному випадку означає, на жаль, спрощено і просто невірно. Насправді, ні Л.С. Виготський, ні потім П.Я. Гальперін ніколи не вважали, що інтеріоризація – це і є процес розвитку. «Культурні форми поведінки мають природні корені в натуральних формах, вони тисячами ниток пов'язані з ними, вони виникають не інакше, як на основі цих останніх», – цю думку Виготського чомусь не цитує ніхто з тих сучасних «теоретиків», що «випрямили» його, а за ним і його учнів, зробивши це тільки для того, щоб на протиставленні показати свою значущість [1].

Але і найближчий учень Виготського, О.М. Леонт'єв, теж не був настільки поверховим, як це намагаються подати деякі теоретики, чомусь став прихильно ставитися до С.Л. Рубінштейна (він, до речі, написав, що від «внутрішніх умов нікуди не дітися, а вульгарним матеріалістам, марксистам і справи немає до внутрішнього світу людини). У прямій полеміці з С.Л. Рубінштейном О.М. Леонт'єв висловив думку: «Не зовнішнє діє через внутрішнє, а внутрішнє діє через зовнішнє і таким чином себе змінює».

Ця думка – набагато ідеалістичніша (якщо вже говорити в термінах «матеріалізм–ідеалізм»), вона припускає саме споконвічну наявність внутріпсихічного. Важко зрозуміти, як цього можуть не бачити зараз ті, хто вважає себе теоретиками та істориками нової української психології.

Ми хотіли б підкреслити, що зовсім не бажано протиставлень узагалі, тим більше таких метрів, як Леонт'єв і Рубінштейн, вважаючи останнього дійсно класиком вітчизняної психології і найбільшим фахівцем саме в питаннях внутрішнього світу особистості.

*Процес становлення особистості.* Третій напрямок вивчення розвитку особистості в навчальній діяльності представляє концепція особистісного опосередкування даної діяльності. У цьому напрямку не створюється теорія особистості, ми виходимо з класичного положення Л.С. Виготського про те, що «особистість стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона пред'являє для інших. Це і є процес становлення особистості» [1, с. 144].

Результати численних досліджень (лише невелика їхня частина проаналізована тут) переконливо говорять про те, що розвиток дитини в учбовій діяльності є процес двосторонній. Так,

способи рішення учбових задач привласнюються як засоби і тим самим, безумовно, розвивають. Але цілком очевидними є, принаймні, два факти:

- по-перше, вони, ставши структурною частиною свідомості, впливають на подальше навчання дитини;
- по-друге, ми маємо справу з тим, що дитина завжди здатна привласнити засіб.

Усе залежить тільки від того, як їй допомогти в цьому. Ми підкреслюємо – завжди: немає такого моменту, такої точки в онтогенезі, коли здорова дитина не могла б цього зробити (звичайно, необхідно урахувати вікові особливості). Виходить, у неї завжди вже є якийсь набір інших засобів (зона актуального розвитку). Власне, двосторонній характер розвитку полягає саме в тому, що не учбова діяльність розвиває щось у дитині, а вона сама за допомогою учбової діяльності розвиває себе. Це і є саморозвиток.

Уже побудувавши схематично дану концепцію (яка, наголошено ще раз, виникла внаслідок узагальнення емпіричних фактів), ми здійснили низку досліджень, пов'язаних із урахуванням індивідуальних особливостей учнів у навчанні. Традиційна «безнадійність» цієї проблеми в педагогічній практиці пов'язана з необмеженою кількістю індивідуальних особливостей і, як наслідок, із невизначеністю поставленої задачі. Виходячи з аналізованої тут концепції, ми припустили: вся справа в тому, що проблема поставлена принципово неправильно.

Мова має йти не про «пасивну» позицію (як враховувати?), а про активну (як розвивати?), і не про «дурну» нескінченність властивостей і особливостей, а про індивідуальність як унікальну цілісність. Власне, проблема так і була сформульована: умови розвитку індивідуальності в навчальній діяльності.

Схема традиційного формуючого експерименту була трохи змінена з урахуванням індивідуального руху учнів (зокрема, ми спробували практично реалізувати ідею про відносну й абсолютну успішність).

Не вдаючись до подробиць, відзначимо, що виявилось можливим направляти розвиток індивідуальності, не роблячи (у плані педагогічної технології) жодних особливих нововведень, тобто ніякої індивідуальної, у традиційному змісті слова, роботи (на одинці) не знадобилося. Експерименти в цьому напрямку тільки розпочаті, але вони обіцяють бути дуже перспективними.

Відзначимо, що ці дослідження своєрідно і по-новому продовжують лінію, почату роботою Д.Б. Ельконіна, у якій вивчалися

вікові й індивідуальні особливості молодших підлітків [6]. Саме тут уперше було сказано про недостатність класичної форми формулюючого експерименту для вивчення розвитку, оскільки в ній немає місця для «індивідуальних варіантів розвитку» (до речі, і В.В. Давидов (1996) вважав це як одне з дійсно слабких місць теорії розвиваючого навчання).

Д.Б. Ельконін відзначав тоді, що «зіставлення індивідуальних варіантів розвитку показує, що до дослідження процесів розвитку і, особливо, формування особистості навряд чи можна застосовувати положення про середньостатистичну норму, що виводиться внаслідок застосування статистичних методів обробки матеріалу» [6, с. 264]. І тут же зазначає про те, що розуміння індивідуальних особливостей тільки як якостей особистості неповне.

Отже, наш підхід не суперечить теорії учбової діяльності, а, навпаки, є спробою подолання тих її обмежень, що передбачались ще на самому початку досліджень.

Підводячи короткий підсумок сучасного стану досліджень у рамках теорії розвиваючого навчання, відзначимо тільки два істотних моменти.

Перший – загальний, і стосується він стану теорії, який ми можемо описати як необхідність наукової методологічної рефлексії. Застосування формулюючого експерименту дозволило переконатися, що, дійсно, експериментально-генетичний метод дозволяє сформувати в суб'єкта учбової діяльності практично будь-яку психічну структуру. Але це привело не до рішення питання «що розвивається?», а до його своєрідного загострення: чи можна сказати, що те, що формується, і є те, що розвивається? (нагадаємо – це фундаментальне питання, поставлене ще Виготським). Поки теорія розвиваючого навчання відповіді на це питання не дає.

Але ми сподіваємося, що існує шлях до відповіді: «Однією із найважливіших основ при перенесенні експериментальної схеми в дійсність є дані, отримані не експериментальним шляхом» [1, с. 130]. Тобто потрібно думати над подальшою модифікацією експериментально-генетичного методу. Проблема дійсно є, особливо якщо врахувати, що за своєю специфікою, масовістю та всеохопленням навчальний формулюючий експеримент – це не просто метод дослідження.

Саме в силу навчального характеру він створює начебто «третю» реальність, забезпечуючи не просто «вростання» дитини в культуру, але зовсім особливе вростання особливим чином оформлене культурне середовище.

Залишається незрозумілим не тільки те, як це співвідноситься з «природним» навчанням і вихованням. Проблема має і моральну сторону, особливо якщо врахувати, що індивідуальність, у цілому, не сприймається (хіба що на рівні спілкування з учителем) і співвідношення «наявний рівень розвитку – зона найближчого розвитку» кожної дитини у формуючих дослідженнях ігнорується.

Другий момент стосується більше педагогічного аспекту. У системі розвиваючого навчання роль учителя, як і всієї педагогічної діяльності, є абсолютно унікальною і зовсім незвичною для традиційної педагогіки. На це звертав особливу увагу свого часу В. В. Давидов. Однак у доробку цієї теорії (московська, харківська школи) практично немає досліджень за всі роки її існування, що були б присвячені аналізу проблем педагогічної діяльності. Тільки деякі роботи Ш.А. Амонашвілі можна вважати такими, де розробляється питання діяльності вчителя в системі розвиваючого навчання.

Нашими співробітниками проводилися нечисленні дослідження в цьому напрямку (О.Ф. Бондаренко, А.П. Коняєва та ін.). Було отримано цікаві результати, що стосуються формування перцепції учнів у міжособистісній взаємодії, використання мови вчителя як засобу організації учбової діяльності учнів, але, звичайно, цей напрямок ще тільки «починається». Ось чому ми хочемо звернути увагу на роботу американського автора Дж. Верча, що показав: «реципрокне навчання» використовується як модель педагогічного спілкування, тобто така діяльність учителя, яка складається в тому, що вчитель своїм висловленням задає учням засіб.

Результати, які описані тут і в багатьох інших дослідженнях, дозволяють говорити про завершення визначеного етапу у вивченні психічного розвитку дитини в рамках сучасної генетичної психології. Загальний підсумок цього етапу полягає в тому, що в численних і різноманітних дослідженнях були отримані незаперечні дані, котрі розкривають основний механізм психічного розвитку, тобто, що він (розвиток) завжди опосередкований культурним контекстом.

Об'єкт, який є продуктом людської діяльності, є «зашифрованим» і згорнутим відбитком психіки не просто людини, але буквально всього суспільства.

У специфічній формі власної активності дитина «розшифровує», «розвертає» і привласнює цю опредмечену психіку (розпредмечування), формуючи тим самим свою власну. Найбільш адекватною формою активності при цьому є учбова діяльність.



Нам вдалося показати, що ці об'єкти присвоєння зовсім не обмежені виключно науковими поняттями, навпаки, коло їх дуже велике, і кожний з них по-своєму включається в процес розвитку, визначаючи його різноплановість і унікальність. Установленою можна вважати і їхню подальшу «долю»: привласнені як засоби рішення учбових задач, вони утворюють у свідомості структури, які конституують, формуючи «навколо себе» те, що має назву міжфункціональних психологічних систем, певним чином впливаючи на подальшу поведінку суб'єкта.

Так виникає явище особистісного опосередкування учбової діяльності і феномен «подвійного опосередкування» психічного розвитку: тепер його опосередковують і культурний контекст (зовнішній), і особистісний (внутрішній).

Наступний крок, спрямований на більш глибоке розуміння процесу розвитку, має бути пов'язаний із переміщенням акценту досліджень із процесу опосередкування на явище опосередкування. Останнє розуміється в теорії Виготського як акт створення і використання суб'єктом засобів для перетворення своїх психологічних можливостей (чи психологічних можливостей іншої людини).

Власне психологічна природа цього акту залишається зовсім невідомою, а отже, залишається нерозкритим і зміст психічного розвитку, зокрема, у контексті використання понять «натуральні» і «вищі психічні функції». Підкреслимо ще раз: останнє зауваження стосується саме явища опосередкування, але не процесу опосередкування, тому що про останній процес ми точно знаємо, що ним обумовлені вищі психічні функції. Натуральна психіка тварин (принаймні, домашніх) дуже навіть опосередкована культурним контекстом, і про це знає кожен, хто хоча б раз тримав вдома кішку. Просто тварини не створюють засобів.

Щоб обґрунтувати важливість вивчення психологічного змісту опосередкування як «одиниці» психічного розвитку, зупинимось коротенько на тому, яку реальність описує це поняття. Насамперед, звертає на себе увагу те, що це – саме акт (акція, але не реакція). Опосередкування є власна специфічна активність суб'єкта, і в такій якості містить практично всю психічну сферу людини (згадайте, яка кількість думок повинна була бути в кафра, щоб записати повідомлення за допомогою карбів? Додамо: не тільки думок, але й обсягу пам'яті, ступеня уяви, почуттів і бажань – адже все це втілилося в створенні засобу).

Отже, опосередкування можна представити як акт втілення свого внутрішнього світу в реальність. При цьому засіб може бути створений не обов'язково на підставі матеріального куль-



турного об'єкта. Він може бути умовним (термін Виготського), тобто власне інтелектуальним, образним чи символічним. У цьому випадку використовується внутрішній світ особистості, але акція обов'язково присутня і тут. Психологія цієї активності та її зв'язок з розвитком свідомості, його гетерогенністю дуже цікава і загадкова, і вимагає спеціального дослідження.

Мається на увазі, наприклад, таке міркування: будь-який об'єкт може стати засобом, але засобом чого? Перші експериментальні дослідження дозволяють висунути гіпотезу про те, що в людини форми і зміст даної активності є адекватними сторонами розвиваючої свідомості (теоретична, естетична, етична активність). Розширення досліджень у цьому напрямку виправдано, оскільки дозволить знайти відповіді на функціональні питання психології розвитку, пов'язані з багатомірністю, гетерогенністю і полімодальністю (амодальністю?) розвиваючої свідомості людини. При цьому істотно, що акт опосередковування спрямований не на зовнішній об'єкт, але завжди на себе, і тому він є актом саморозвитку.

Наступним важливим моментом є неможливість дослідження опосередковування (а, виходить, і розвитку взагалі!) у логіці причинності. Даний акт може відбутися чи ні, тому що опосередковування є самопричинним. Його виникненню можна сприяти чи перешкоджати, але не можна гарантувати те, відбудеться воно чи ні.

Непрямим підтвердженням цієї думки є наші спостереження, згідно з якими неможливо установити генетичну нижню границю виникнення опосередковування: дитина виявляється «завжди готовою» до нього. Сприятливими чи перешкоджаючими факторами виступають вікові, індивідуальні особливості, «зона найближчого розвитку» і міра допомоги дорослого (особливо наче це видно в роботі зі сліпоглухоніми дітьми).

У цій же площині наукового аналізу повинні розглядатися індивідуальні варіанти розвитку, індивідуальні особливості ключових переживань та інші найважливіші показники, поки ще не порушені в генетичних дослідженнях.

Звертає на себе увагу, що опосередковування є актом створення засобу. Звідси з'являється необхідність вивчення креативності особистості. У зв'язку з цим виникає вузол проблем вивчення творчості: створити засіб можна лише володіючи відповідною інтелектуальною активністю високим рівнем розвитку уяви. Але як бути, якщо дитина, дійсно, у будь-який момент онтогенезу готова до цього. З цього погляду вивчення опосередковування може зовсім по-іншому подати проблему творчості.

Припущення, що продукт творчості і є той самий засіб, за допомогою якого людина перетворює свою психіку, будуючи те, що називається вищими психічними функціями, дає можливість підійти до проблеми творчості з зовсім іншої сторони. У такій постановці всі елементи творчого процесу мовби знаходять своє місце, починаючи від внутрішньої вихідної творчої активності та закінчуючи суто індивідуальною природою цього явища (творчість як втілення індивідуальності).

Звичайно, поки – це лише постановка проблеми, схема розвитку майбутніх експериментальних досліджень, що, однак, не є схоластичною вигадкою.

Згадаємо класичну модель інструментального методу: ми ставимо перед дитиною задачу (стимул) і даємо їй третій елемент схеми («стимул–засіб»). Питання полягає в тому, чому дитина його «приймає». Адже вона насправді не усвідомлює ситуацію виходячи з того, що от у неї проблеми з запам'ятовуванням, і щоб їх подолати (та виконати завдання), треба використовувати даний елемент. Дитина переживає напружене бажання здійснити акт і одночасно обмежити ситуацію для його здійснення. Вона – активна і приймає стимул–засіб тільки тому, що сама шукає його і готова його використовувати.

Ми бачимо, що ситуація зовсім не обмежується когнітивними процесами і власне фактом виконання завдання. Вона, у дійсності, цілісна й особистісна, більше того – креативна. Адже є дві речі, що обов'язково необхідно врахувати: вже в цій елементарній психологічній ситуації ми знайшли в дитині здатність вийти за її межі (а інакше, як можна зрозуміти, що треба приймати даний засіб), здатність «охопити» ціле (усю задану ситуацію) раніш окремих частин, а це і є сутнісна творча здатність.

Ми наголошуємо, що це поки що наше припущення: для одержання відповідей на питання, що виникли, їх необхідно науково досліджувати. Наприклад, якщо створення засобу є творчий акт, а покладання мети – одна з його форм, то чи дійсно воно за своєю психологічною природою обмежено усього лише прийняттям завдання? (уже зараз видно, що це речі принципово різні).

Отже, саме дослідження акту опосередкування (створення засобу) ми вважаємо найбільш перспективним у сучасній генетичній психології. Однак цей процес занадто інтимний і, у цілому ще непростий для експериментального вивчення. Ми вже згадували тут про його несумісність з логікою причинності, але є і ще одна особливість, що перетворює дослідження в серйозну проблему.

За своєю природою опосередкування є, швидше за все, процесом симульованим, тобто відноситься до таких, про які казав М.К. Мамардашвілі: «Процеси, у яких людина в принципі не може уловити точку, де щось виникає. Він завжди має справу з уже виниклим... І щоразу, як тільки ми зафіксували якийсь процес становлення свідомості, воно вже не те, що ми зафіксували» [5, с. 75-76]. Внаслідок цієї причини акту опосередкування менше повезло з експериментальним вивченням – ця проблема (зокрема, її окремі непрямі аспекти) вивчалася лише почасти в дослідженнях грузинських психологів. Однак ми бажаємо знаходитися в просторі генетичної психології, а тому повинні підійти до опосередкування як процесу розвитку.

Але це означає, що його треба не реконструювати, а моделювати, що принципово змінює ситуацію, хоча і залишає її ще не завершеною. Про моделювання дозволяють говорити наші дані. Нагадаємо, ми одержали результати, що відкривають процес руху в психіці привласненого засобу – воно перетворюється в ключову одиницю нової міжфункціональної системи свідомості, взаємодіє з іншими подібними системами, формуючи якість особистості і вже в цьому виді визначальним чином структурує подальшу поведінку і діяльність людини. Це є саморух і саморозвиток, і ще це є дивовижний факт, коли свідомість самомоделюється. Ми можемо стверджувати, що цей механізм відкрито завдяки отриманим результатам експериментів, і це – «природний» механізм (у тому змісті, що він незмінний за будь-яких умов).

Але якщо це так, то найбільш адекватним нашим подальшим задачам, і в той же час тим «природним процесом», що нас цікавить, із усіх запропонованих Виготським різновидів експериментально-генетичного методу, буде служити саме генетико-моделюючий (коли вже розвиток йде як самомоделювання, то зрозуміло, за визначенням, яка форма нас повинна влаштовувати).

Однак конкретна задача дослідження – зовсім нова і дуже непроста: потрібно моделювати інтимний, багатошаровий і багатofакторний процес, у якому який-небудь об'єкт (це може бути будь-який об'єкт) якимось чином перетворюється в засіб (психологічний зміст цього поняття також незрозумілий) перетворення і розвитку будь-яких психічних структур суб'єкта. Рішення цієї складної і максимальне невизначеної задачі припускає вихід за межі педагогічної психології.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Зрозуміти особистість як цілісність, що саморозвивається – одне із карди-

нальних завдань генетичної психології особистості, галузі психологічного знання, яка, на даний момент, переживає процес становлення, проте має велике майбутнє.

Дослідження таких складних систем, як особистість, їх дійсне розуміння вимагає застосування відповідного методу, який повинен бути адекватним об'єкту, що вивчається. І, водночас, метод є втіленням і методологічно-рефлексивним вираженням підвалин теоретичної позиції. Генетико-психологічний погляд на особистість означає розуміння її як унікальної цілісності, що саморозвивається, саморегулюється і є носієм довічного вселюдського духу.

В культурно-історичній теорії створено унікальну методичну процедуру, експериментально-генетичний метод, яка долає «поелементність» підходу до складного явища і його зупинку в часі (фактично в плінні існування і становлення). Але даний метод просто не розрахований на роботу з унікальною цілісністю, що саморозвивається (особистістю). Тому проблема методу для нас була першочерговою і фундаментальною. Здається, нам вдалося визначитися в тому, що генетико-моделюючий метод повною мірою є адекватним об'єкту, що досліджується – існуючий і постійно змінний особистості людини.

#### **Список використаних джерел**

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций: Собр. соч. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-1, 1983. – ТЗ. – 366 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1996. – 540 с.
3. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1-2. – С. 22-32.
4. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. – М.: Дом педагогики, 1996.
5. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
6. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
7. Якобсон С.Г. Анализ формирования механизмов произвольного внимания у дошкольников / С.Г. Якобсон, Н.М. Сафонова // Вопр. психол. – 1999. – № 3-5. – С. 3-10.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Vygotskij L.S. Istorija razvitija vysshih psichicheskikh funkcij: Sobr. soch. / L.S. Vygotskij. – М.: Pedagogika- 1, 1983. – TZ. – 366 s.

2. Davydov V.V. Problemy razvivajushhego obuchenija / V.V. Davydov. – M.: Pedagogika, 1996. – 540 s.
3. Davydov V.V. Genezis i razvitie lichnosti v detskom vozraste / V.V. Davydov // Voprosy psihologii. – 1992. – № 1-2. – S. 22-32.
4. Dusavickij A.K. Razvitie lichnosti v uchebnoj dejatel'nosti / A.K. Dusavickij. – M.: Dom pedagogiki, 1996.
5. Mamardashvili M.K. Kak ja ponimaju filosofiju / M.K. Mamardashvili. – M.: Progress, 1990. – 368 s.
6. Jel'konin D.B. Psihologija obuchenija mladshego shkol'nika / D.B. Jel'konin. – M.: Znanie, 1974. – 64 s.
7. Jakobson S.G. Analiz formirovanija mehanizmov proizvod'nogo vnimanija u doshkol'nikov / S.G. Jakobson, N.M. Safonova // Vopr. psihol. – 1999. – № 3–5. – S. 3–10.

**S.D. Maksymenko. Mechanisms of personality development.** The three main directions are analyzed by the author: personality as an internal side of activities; personality as a person who has creative potential; process of personality formation in which the development of personality is examined in educational activities, and that differ in methodological starting position. Summing up the current state of researches in the theory of developmental education, it is noted that the use of formative experiment allowed to make sure that, indeed, experimental and genetic method allows you to create virtually any psychic structure in the subject of educational activities. It is concluded that in the system of developmental education the role of the teacher, as well as all educational activities are unique and quite unusual for traditional pedagogy. The results of the study suggest the specified stage in the study of the mental development of the child within the modern genetic psychology. The overall summary of this phase consists in that in the result of numerous and various studies there have been obtained irrefutable data, revealing the underlying mechanism of mental development, that it (development) is always mediated by cultural context. An object that is the product of human activities is «codified» and rolled fingerprint of psyche of not just a man, but literally the entire society. It is mentioned that genetic and modeling method is fully adequate to the object under study – existing and continuously variable personality.

**Key words:** personality, mental development, psyche, the process of personality formation, training activities, experimental and genetic method, cognitive motives, creative potential of the personality.

*Received August 26, 2014*

*Revised September 10, 2014*

*Accepted October 04, 2014*

## **Відповідальність як компонента часової перспективи життєвих планів майбутнього фахівця**

---

Aleksieieva T.V. Responsibility as a component of the temporal perspective of would-be specialist's life plans / T.V. Aleksieieva // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 22-39.

---

**Т. В. Алексєєва. Відповідальність як компонента часової перспективи життєвих планів майбутнього фахівця.** У статті подано теоретичний аналіз проблеми часової перспективи життєвих планів майбутнього фахівця, розглянуто місце відповідальності у структурі часової перспективи життєвих планів студентів вишу. Здійснено теоретичне узагальнення проблеми життєвої перспективи особистості, охарактеризовано сутність вибору професії як найважливішого стратегічного вчинку в житті людини. Доведено, що вчинок є вищою формою духовної активності особистості. Виявлено зв'язок характеру вчинків особистості з синдромом футурошоку. Особлива увага приділена психологічним особливостям осмислення плину часу майбутніми фахівцями протягом професійного становлення у виші. Висвітлено теоретичні засади вивчення проблеми часової перспективи особистості протягом навчання. Розглянуто особливості та типи життєвої перспективи особистості. Здійснено теоретичний аналіз особливостей вибору студента як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Простежено екзистенційний аспект переживання часу щодо змін у житті особистості, які пов'язані з професійним становленням. Опрацьовано взаємозв'язок вчинку і відповідальності особистості, обґрунтовано екзистенційний характер часу як чинника відповідальності людини за реалізацію власного життєвого проекту. Розкрито взаємозв'язок локусу контролю з часовою перспективою особистості. Досліджено особливості профілю часової перспективи студентів вишу, визначено залежність темпоральності відповідальності за змістом і інтенсивністю від соціальних перетворень. Розглянуто психологічні особливості бачення себе як майбутнього фахівця в контексті суб'єктної часової перспективи.

**Ключові слова:** суб'єкт, організація життя, життєва позиція, життєва перспектива, життєві плани, ефективна самостійність, професійне самовизначення, діяльність, вчинок, футурошок, час, вибір, духо-

вність, екзистенційність, часова перспектива, професійна реальність, відповідальність, студентство, майбутній фахівець, соціальні уявлення, професійні уявлення, мотивація.

**Т. В. Алексеева. Ответственность как компонента временной перспективы жизненных планов будущего специалиста.** В статье представлен теоретический анализ проблемы временной перспективы жизненных планов будущего специалиста, рассмотрена роль ответственности в структуре временной перспективы жизненных планов студентов вуза. Получила теоретическое обобщение проблема жизненной перспективы личности, охарактеризована сущность выбора профессии как важнейшего стратегического поступка в жизни человека. Доказано, что поступок является высшей формой духовной активности личности. Выявлена связь характера поступков личности с синдромом футурошока. Особое внимание уделено психологическим особенностям осмысления течения времени будущими специалистами в процессе профессионального становления в вузе. Сформулированы теоретические основы изучения проблемы временной перспективы личности в процессе обучения. Рассмотрены особенности и типы жизненной перспективы личности. Проанализированы теоретические аспекты особенности выбора студента как субъекта будущей профессиональной деятельности. Прослежен экзистенциальный аспект переживания временных изменений в жизни личности, связанных с профессиональным становлением. Охарактеризована взаимосвязь поступка и ответственности личности, обоснован экзистенциальный характер времени как фактора ответственности человека за реализацию собственного жизненного проекта. Раскрыта взаимосвязь локуса контроля с временной перспективой личности. Представлены особенности профиля временной перспективы студентов вуза, выявлена зависимость темпоральности ответственности по содержанию и интенсивности от социальных преобразований. Рассмотрены психологические особенности видения себя как будущего профессионала в контексте субъектной временной перспективы.

**Ключевые слова:** субъект, жизненная позиция, организация жизни, эффективная самостоятельность, профессиональное самоопределение, деятельность, поступок, футурошок, время, выбор, духовность, экзистенциальность, жизненная перспектива, жизненные планы, временная перспектива, профессиональная реальность, ответственность, студент, будущий специалист, социальные представления, профессиональные представления, мотивация.

**Постановка проблеми.** Розвиток та реформування українського суспільства призводить до якісних змін особистості, а саме до необхідності змінюватися, розвиватися, осмислювати, організовувати себе у часі та будувати власну часову перспективу як образ життєдіяльності в цілому.

Часова перспектива впливає на поведінку та життя особистості, обумовлює розподіл психічної енергії у різних періодах її



життя та формує активну позицію стосовно майбутнього, проявів ситуативності, накопичення і застосування досвіду минулого.

Насущний вибір докладених особистістю зусиль щодо досягнення життєвих цілей значною мірою залежить від сформованих уявлень про власне минуле і майбутнє, наявних у часовій перспективі людини.

Вимоги держави до вищих навчальних закладів потребують активного пошуку резервів підвищення ефективності вузівського навчання. Професійні домагання та необхідність використання інноваційних технологій щодо професійної підготовки майбутнього фахівця підвищують його спроможність рухатися у вибраному напрямку, самореалізацію творчих можливостей, якість життєдіяльності загалом.

Згідно з вищезазначеним, найважливішим особистісним ресурсом людини є час, що надає майбутньому фахівцю можливість особистісного розвитку та побудови оптимальної взаємодії з оточенням і з самим собою, плідної реалізації професійної діяльності та вдалої життєдіяльності в цілому.

При цьому вивчення відповідальності як компоненти часової перспективи життєвих планів може забезпечити майбутньому фахівцю можливість з максимальною ефективністю скоординувати своє сьогодення у період інтенсивного професійно-особистісного становлення.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Взаємозв'язок особистості і часу є особливо актуальним в умовах докорінної зміни власного життя або життя суспільства, оскільки об'єктивне сприймання часу та часової перспективи є найважливішим критерієм розвитку, передумовою формування світогляду, соціальної й психологічної зрілості особистості щодо досягнення життєвих цілей тощо (Г. Балл, Т. Гісме, З. Залескі, Л. Карамушка, О. Кронік, В. Ленс, Ж. Нюттен, С. Максименко, В. Моляко, Т. Титаренко, Б. Цуканов та ін.).

Розвиток особистості відбувається в діяльності, а особистість проявляється у професії, саме тому складовою загального розвитку особистості є успішне становлення майбутнього фахівця (Н. Волянчук, С. Миронець, О. Коқун, О. Коношкін, М. Корольчук, Г. Ложкін, С. Максименко, В. Татенко, М. Савчин, О. Сафін, Ю. Швалб та ін.).

Одним із найважливіших стратегічних кроків у житті людини є вибір професії для досягнення стабільного становища у певній сфері соціального життя й формування переконань, принципів, ціннісних орієнтацій і мотивації особистості. Структурним



компонентом професійного самовизначення є наявність професійного плану як складової життєвого плану, тобто уявлення людини про бажаний спосіб життя, тобто про соціальний, професійний, сімейний статус, а також про шляхи та способи його досягнення.

Вищенаведені положення покладені в основу нашого дослідження, мета якого є спробою на основі теоретичного аналізу часової перспективи особистості охарактеризувати відповідальність як важливу складову сенсу життя в структурі майбутнього фахівця.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сучасній психології суб'єкт визначається як людина або соціальна спільнота, яка виступає джерелом активності, що спрямоване на зовнішній світ – включно з його пізнанням та перетворенням [21], як живий тілесний індивід, залучений до загального взаємозв'язку явищ матеріального світу, що підкоряється об'єктивним законам буття [13].

Так, за теорією і критеріальною моделлю суб'єктності Р. Харре, суб'єктом вважається будь-яка істота, яка має певну автономію, тобто якщо її поведінка неповною мірою детермінована умовами її існування. На думку науковця, людина є реальним суб'єктом щодо своїх дій, якщо в її владі і діяти, й утримуватися від дії. Суб'єктність також передбачає увагу і контроль власних мотивів і почуттів, що впливають на дії та ідентичність людини [2].

Як суб'єкт людина вдосконалюється все життя на основі свого досвіду, при цьому вона стає особистістю, лише виявляючи себе в ролі суб'єкта життєвої позиції [8]. Здатність людини, яка досягла певного віку, до організації свого життя є однією з найважливіших характеристик суб'єкта [22]. Організація життя розглядається науковцями як планування, усвідомлення особистістю важливих подій, здатність поєднувати життєві ситуації зі своєю життєвою позицією, яка складається з досвіду минулого, сьогодення та майбутнього.

До структурно-суб'єктивної картини життєвого шляху особистості належать життєва програма, життєві плани, життєві цілі, події життя тощо [6; 7; 14]. При цьому здатність адекватно оцінювати зовнішні й внутрішні умови діяльності та планувати свій життєвий шлях, зібраність, упевненість та відповідальність суб'єкта життєдіяльності є складовими симптомокомплексу особистісних якостей людини – *ефективної самостійності*.

Л. Виготський вважав, що не можна до кінця зрозуміти людину, якщо розглядати її поза життєвим планом, що

перетворює історію життя людини з ряду нескладних і розрізнених епізодів у зв'язний, єдиний біографічний процес [10].

З проявами суб'єкта життя науковці пов'язують здатність особистості до самовизначення. Так, Л. Сохань та Є. Головаха розглядають життя як взаємозв'язок низки подій з їх суб'єктивними переживаннями, тобто спосіб переживання людиною подій життя визначає психологічну долю особистості. При цьому життєвий шлях особистості визначається як завершена стадійна протяжність часу життя, яка об'єктивно зумовлена віковими й соціально-історичними змінами.

Суб'єкт є основою для зв'язку свідомості і діяльності. Так, за С. Рубінштейном, діяльність людини зумовлює формування її свідомості, психічних зв'язків, процесів і властивостей, а ці останні, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою їх адекватного виконання.

Діяльність особистості суттєво визначається не тільки її минулим, а й майбутнім, так званим *випереджаючим відображенням*. Дії і вчинки особистості, прояви її здібностей великою мірою визначені уявленнями людини про її майбутнє життя.

Згідно з філософсько-психологічною концепцією С. Рубінштейна, в рамках діяльнісної парадигми вчинок трактується як *дія, для якої провідне значення має свідоме ставлення людини до інших людей, до норм суспільної моралі* [19].

В. Роменець підкреслював, що вчинок є вищою формою душевно-духовної активності, яка наповнена для людини конкретним життєвим смислом [18]. Учинок обов'язково є високоморальним, відповідальним, вільним творчим діянням. На думку М. Боришевського, моральний учинок пов'язаний з мотивами поведінки та ставленням особистості до правил поведінки у суспільстві.

Характер вчинків особистості, втрата адекватної орієнтації як у часі, так і в оточенні, зміна ціннісних орієнтацій часто пов'язана з синдромом *футурошоку*, тобто страхом перед майбутнім: психологічною реакцією людини або суспільства на стрімкі та радикальні зміни оточення (Е. Тоффлер). Перед людиною виникає завдання адаптуватися не тільки до змін, що відбуваються, але й до очікуваних перемін.

Відповідно, така сфера життя і діяльності людини, як професійне становлення, також не існує поза часовим фактором, поза плануванням і структуруванням життєвих цілей і планів, мотивів тощо.

М. Брагіна і Т. Доброхотова, Т. Дж. Коттл, П. Фресс [12] та інші відзначають, що ставлення до минулого, теперішнього часу

і майбутнього у різних людей нерівномірне, оскільки існують різні типи орієнтації. Такі орієнтації, на думку Б. Цуканова, залежать від конструкції годин індивіда та накладають певний відбиток на своєрідність часової перспективи особистості. Конструкція годин проявляється як в переживанні тривалості, так і в поведінці, діях, діяльності та здоров'ї особистості [23]. Дослідник показав, що психологічні зміни, що відбуваються в певних вікових періодах людини, пояснюються за допомогою власної одиниці часу.

У періоди зрілої юності та ранньої дорослості (18-20 років та, відповідно, 20-40 років, за М. Савчиним та Л. Василенко) особистість осмислює плин часу, диференціює часові інтервали з одночасною динамікою ступеня узагальненості, реально зображає час життя в цілях, планах, очікуваннях тощо, формує уявлення про минуле, сьогоднішнє і майбутнє.

Майбутній фахівець формує суб'єктивну цілісну картину світу і себе в ньому, професійно й особистісно самовизначається відповідно до зміни сприйняття часу, вибудовує життєвий план, здійснює вибір шляхів його реалізації за принципом *активне досягнення – пасивне пристосування до обставин*, змінює власну життєву перспективу та визначає життєву програму тощо.

Часове майбутнє є систематичним досягненням низки цілей, проте негативне ставлення до планування і відсутність планів на майбутнє робить його фактично непрогнозованим. Основними характеристиками часового майбутнього є структурованість – спланованість та організованість, тобто забезпеченість цілей засобами їх досягнення – за М. Гінзбургом, та випадковість.

Термін «*часова перспектива*», за Л. Франком, є динамічною базовою властивістю людського існування і містить в собі психологічне минуле та психологічне майбутнє в даний момент. Особистість може характеризуватися кількома часовими перспективами, кожна з яких співвідноситься з різними сторонами життя людини, при цьому аспектами поведінки особистості є минуле та майбутнє.

У рамках мотиваційного підходу Ж. Нюттен розглядає часову перспективу як план уявлень особистості про майбутнє життя, що визначається у свідомості та виступає як інстанція, що опосередковує діяльність і впливає на зміст і функціонування мотиваційно-потребової сфери особистості [17].

На думку представників мотиваційного підходу, часова інтеграція дозволяє особистості зрозуміти значущість діяльності у сьогоднішні для досягнення майбутніх цілей. Так, висока на-

вчальна мотивація є характерною для студентів, які вибудовують майбутні професійні плани та розглядають навчання як спосіб досягнення кар'єрних цілей, тобто здатні адекватно регулювати свою поведінку у теперішньому часі.

У рамках концепції особистісної організації часу типологічний підхід щодо часової перспективи визначає особистість як активного суб'єкта, тобто координатора часу на різних рівнях регуляції (К. Абульханова-Славська, В. Ковальов, В. Серенкова та ін.). Так, розглядаючи часовий аспект людської життєдіяльності, К. Абульханова-Славська виділяє такі феномени, як психологічну, особистісну і власне життєву перспективи [6]:

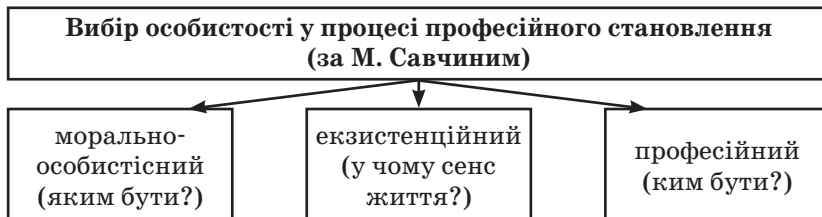
- психологічна (когнітивна): здатність особистості свідомо та достатньо детально будувати життєві плани, структурувати майбутнє, бачити свої перспективи та себе у майбутньому;
- особистісна: здатність на будь-якому віковому етапі свідомо у думках передбачати майбутнє, а також готуватися до майбутнього у теперішньому часі і мати настанову на його досягнення;
- життєва: реальний життєвий потенціал, що базується на минулому досвіді та особистісному потенціалі.

На думку дослідника, життєва перспектива – це не тільки майбутні цілі, цінності, але й темп життєвого руху, оптимальність розвитку, зростання активності особистості тощо. Життєва перспектива призводить до формування суб'єктивно-психологічної перспективи, проте її наявність (спрямованість у майбутнє, його усвідомлення) не свідчить про потенціал розвитку особистості, тобто життєвої перспективи (наприклад, у підлітків). При цьому праця або професія виступають головними умовами самовизначення та формування особистісної позиції людини [2, 140].

На самовизначення особистості впливає професійна мотивація, яка обумовлює її поведінку й діяльність: виникає і змінюється інтерес до змісту професійної діяльності, виникають прагнення до вдосконалення професійної діяльності заради самореалізації в майбутній професійній кар'єрі тощо.

Студент як суб'єкт майбутньої професійної діяльності на початку навчання має віддалені життєві цілі, пов'язані з майбутньою працею, продовженням навчання, соціальним просуванням, сім'єю. Проте, за Є. Головахою, завжди існує неузгодженість віддалених цілей з актуальною життєвою ситуацією. Самовизначення не може відбуватися без самообмежень.

На думку М. Савчина, вибори раннього юнацького віку взаємопов'язані та здійснюються одночасно [20]. Так, конфлікти між прагненнями і здібностями, між ідеалізованим баченням майбутньої професії та реальними перспективами тощо супроводжуються процесом самовизначення з переживаннями критичних ситуацій, а також такими важливими новоутвореннями раннього юнацького віку, як відкриття внутрішнього Я, формування цілісної Я-концепції, світогляду, усвідомлення власної індивідуальності, розвиток рефлексії.



*Рис. 1. Види вибору особистості у процесі професійного становлення (за М. Савчиним)*

Становлення самосвідомості полягає у здатності сприймати свої переживання та емоції як стан свого внутрішнього «Я», в усвідомленні своєї неповторності та неподібності до інших.

Співвіднесеність внутрішнього світу людини, забезпечення його цілісності, саморегулювання життєдіяльності, визначення стратегії життя та поведінки, інтеграція життєвого досвіду, забезпечення саморозвитку і самореалізації, реагування на моральні та соціальні норми й духовні цінності [20], як зауважує М. Савчин, супроводжується хвилюванням, тривогою або відчуттям внутрішньої порожнечі, яку необхідно чимось заповнити. У зв'язку з цим особистість починає усвідомлювати плин часу, що спонукає людину до самооцінки, перегляду цінностей, осмислення життєвих суперечностей, криз та успіхів власного розвитку.

Отже, переживання особистістю криз пов'язані зі змінами у житті, її особистісним зростанням та переосмисленням набутого життєвого досвіду. Так, на думку Т. Титаренко, вибір професійної діяльності є водночас і звуженням перспектив, і відмовою від безлічі інших можливостей. Успіх у діяльності майбутній фахівець сприймає як щось випадкове, а невдачі – як розчарування у власних можливостях, як свою провину.

Доведено, що питання морально-особистісного, екзистенційного, професійного змісту, становлення стійкої ієрархічної сис-

теми цінностей і розвиток рефлексії суттєво впливають на процес формування, перебігу та переживання особистістю критичних ситуацій, життєвих криз і навіть внутрішніх конфліктів.

З погляду поставленої проблеми, в екзистенційному аналізі науковці розглядають співвіднесеність, з якимсь вищим виміром буття як *духовність* (*spiritualität*), при цьому духовний вимір не має релігійних конотацій. За А. Längle екзистенціальний аналіз базується на таких поняттях: «самість» (*self* – англ.; *selbst* – нім.), «Я», «самоцінність» і «Person». Для позначення духовного виміру людини та її здатності до екзистенції використовується поняття «Person», що визначається, за Франклом, як *вільне в людині*.

Духовне, на думку А. Längle, є відчуттям внутрішньої згоди щодо своїх почуттів, бажань, поведінки. Якщо «Person» – це свобода, то вона завжди здатна дивувати, бути непередбачуваною й унікальною, проте унікальність «Person» проявляється у тотожності як для оточення, так і для себе самого. «Person» – це здатність бути «Я». Свобода традиційно вважається критерієм персонального для особистості, при цьому сутністю «Person» є здатність до діалогу з оточенням або з собою.

«Person» – це внутрішня сила, яку людина не може стримати, створити або контролювати. «Я» має свободу, тому воно вільно ігнорує «Person». Проте умова екзистенційного існування з'являється лише тоді, коли «Я» бере на себе відповідальність за «Person».

Стосовно зв'язку вчинку і відповідальності А. Längle вважає, що, якщо людина діє вільно, вона не може перекласти свою відповідальність і провину на іншого. Вчинок залишається цілком за нею, він є вираженням самостійної і реальної людини та цілей, які вона має. Людина відповідає за все, що зроблено нею добровільно. Все те, що сталося не без її участі, створене також і нею. І якщо раніше людина мала причетність до цього, то тепер це стосується її.

Як стверджує А. Längle, результат будь-якої події, в якій певну роль відігравала людина, перебуває між заслугою і провинною, але за умови, що людина вільно бере у ній участь.

Український філософ і психолог М. Грот зазначає, що моральні вчинки безпосередньо і передусім спрямовані на збереження і врятування життя інших істот. На його думку, *психологічно головною підвалиною морального життя і діяльності є в нас світова воля до життя духовного, світовий інстинкт самозбереження життя духовного, психічного, вищого* [11].

М. Боришевський пов'язує духовність як з моральними (справедливість, відповідальність, чесність тощо), так і з гро-

мадськими (почуття патріотизму, ідентичності з національною спільнотою, відповідальність за долю нації), естетичними, інтелектуальними, екологічними та світоглядними цінностями [20].

Узагальнення результатів дозволяє констатувати, що:

- людина як «*Person*» є духовною, активною щодо своїх рішень, своєї позиції, відповідальності тощо, тобто духовні прояви протиставляються матеріальним;
- духовність особистості проявляється у визначенні певної позиції, що відповідає сутності людини. На тлі духовних процесів в особистості виникають почуття, настрої, здатність або готовність ухвалювати рішення.

Наприкінці 50-х років ХХ століття увагу філософів і правників привернула проблема *проспективної (позитивної)* відповідальності, тобто відповідальності за майбутнє, та *ретроспективної* відповідальності. Так, американський соціолог Ф. Полак уважав, що відповідальність за майбутнє є основною та первинною умовою відповідальності людини у теперішньому часі (сьогодені). При цьому дослідник зазначає, що основна складність в конструюванні такої відповідальності пов'язана з тим, якого образу набуває майбутнє і чи можна його раціонально вибудувати.

У цілому, час є головним елементом у структурі відповідальності. Саме тому історично сформовані види відповідальності – юридична та морально-етична – є методологічно різними, що виділені на тлі *часу відповідальності*. Усвідомлення фундаментальної ролі часу обумовлює екзистенціальну парадигму відповідальності.

Так, для апостеріористів індивід виявляє свободу волі і відповідальність тільки тоді, коли стикається з перешкодою або опором своїй волі. Це відбувається в моменти самовизначення, коли індивід стикається з проблемою вибору, що заснований на конкурентних мотивах або цілях. До того, як акт вибору буде здійснений, немає ніяких підстав для оцінки вибору та відповідальності, оскільки робиться вибір не минулого, а майбутнього – тільки апостеріорне може оцінити вибір в умовах невизначеності.

Крім того, деякі дослідники вважають, що припустимість наявності певного зв'язку між попередніми і майбутніми діями особистості є підставою до введення відповідальності за майбутні ментальні чи інші дії.

Отже, відповідальність за майбутнє є переходом до нової парадигми відповідальності, де час є екзистенційним, що призводить до відповідальності людини за реалізацію власного життєвого проекту.



За О. Ковдрою, тимчасова перспектива особистості є особистісним утворенням зі складною факторною структурою, що інтегрує у студентів вишу осмисленість життя, керованість життям, насиченість життя і відповідальність перед життям та задає кореляти сприйняття майбутніми фахівцями свого минулого, теперішнього і майбутнього (рис.2).

Формування самостійності та відповідальності за свої вчинки, закріплення ціннісних орієнтацій, визначення перспектив і цілей життя, побудова стійкого образу навколишнього світу становить усвідомлення суб'єктом майбутньої професійної діяльності здатності до самореалізації у професійній сфері життєдіяльності.

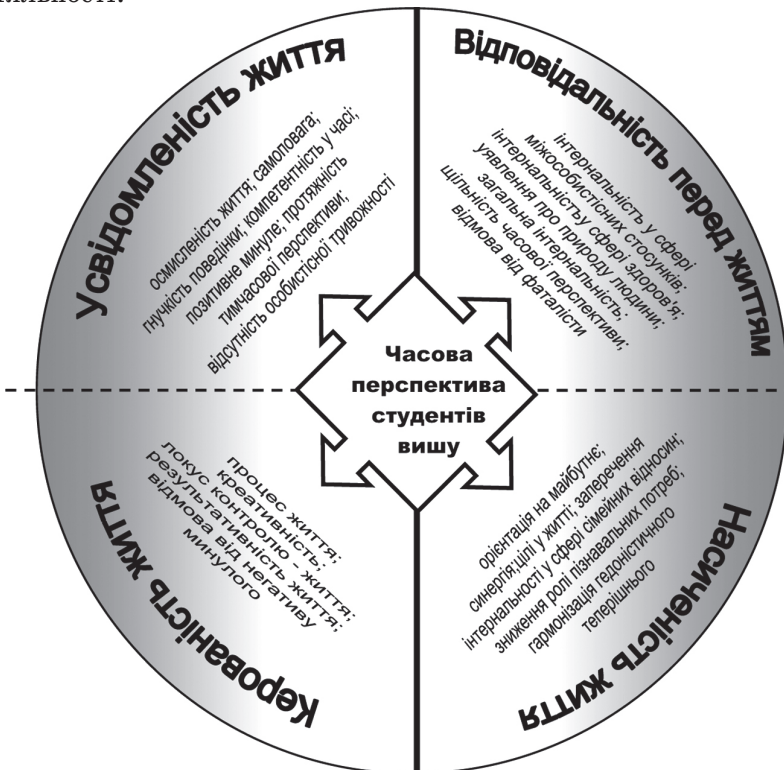


Рис. 2. Структура часової перспективи студентів вишу як особистісного утворення (за А. Ковдрою)

Науковці зазначають, що життєва позиція як спосіб самовизначення особистості в житті, узагальнень на основі її життє-



вих цінностей відповідно до основних потреб стає потенціалом розвитку особистості, сукупністю її об'єктивних і суб'єктивних можливостей.

Відповідальність виконує регулювальну і контрольну функції в життєдіяльності людини і складається з когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів локус-контролю.

Доведено, що локус-контролю взаємопов'язаний з часовою перспективою (К. Муздибаєв, Thayer S., Platt J.J., Eisenman R. та ін.): впливи оптимізму, диспозиційної надії, інтернального локус-контролю та високої самоповаги є значущими щодо дальності часової перспективи та вибору орієнтації особистості на сьогодні і майбутнє.

S. Thayer визначив, що екстернали гірше використовують час, ніж інтернали [5].

Так, J.J. Platt і R. Eisenman обґрунтували відмінності сприйняття часу екстерналами й інтерналами, причому інтернали сприймають час як більш насичений подіями [4]. Так, екстернальність як особливість людини, яка має звичку перекладати відповідальність на інших, формує образ скоріше безвідповідальної людини з відсутністю розуміння поняття «обов'язок».

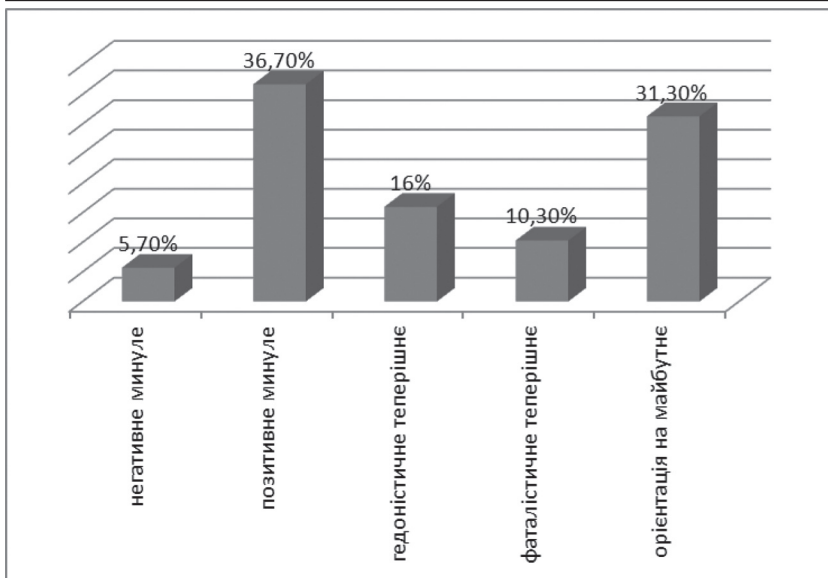
Відповідальність майбутнього фахівця формується винятково в умовах, що є адекватними до прагнень особистості. Набуття відповідальності прямо пов'язане з наданням особистості свободи в ухваленні рішень. Розвиток відповідальності у студента супроводжується розвитком його автономності й свободи в ухваленні рішень протягом навчання у виші.

Відзначимо, що інтернальність притаманна більш зрілій особистості, ніж екстернальність. Інтернали є менш тривожними, депресивними, менш схильні до агресії, більш толерантні та впевнені в собі, частіше знаходять сенс у житті.

Для проведення дослідження нами вибрано діагностику часової перспективи Ф. Зімбардо (ЗТРІ), методику визначення рівня задоволеності своєю відповідальністю, методику діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера.

У дослідженні взяли участь 87 студентів Макіївського економіко-гуманітарного інституту віком від 18 до 25 років. Вибірку респондентів склали 45 хлопців і 42 дівчат факультету права та психології та гуманітарного факультету.

При обробці результатів виявлено, що для вибірки респондентів за питальником часової перспективи Ф. Зімбардо досить вираженою є перевага часової орієнтації на позитивне минуле, на майбутнє та на гедоністичне теперішнє (рис. 3).



*Рис. 3. Профіль часової перспективи студентів за питальником часової перспективи Ф. Зімбардо (ЗТPI)*

Отримані дані свідчать про приємність та ностальгію щодо минулого досвіду і часу, наявність цілей, планів та спрямованість поведінки майбутніх фахівців на реалізацію цих планів і цілей, а також про повне задоволення теперішнім часом, не враховуючи наслідків своєї поведінки.

Так, позитивне ставлення особистості до свого минулого пов'язане з вищим рівнем відповідальності щодо ухвалення певних рішень. Такі студенти переважно мають інтернальний локус-контроль.

Орієнтація студентів на майбутнє сприяє розвитку старанності, ретельності, відповідальності і вимогливості до себе, а відсутність негативної часової орієнтації підвищує рівень самоефективності студентів і дозволяє їм сприймати стресові ситуації як такі, що потребують розв'язання через конструктивні дії.

16% респондентів характеризуються такою часовою орієнтацією, як гедоністичний теперішній час – він уявляється їм як абсолютне задоволення, про що свідчить низький рівень їх відповідальності та невміння планувати свої дії. Саме тому такі респонденти не докладають достатньо зусиль для реалізації своїх планів.

Отже, стосовно часової перспективи життєвих планів майбутнього фахівця визначимо, що відповідальність за отримані невдачі звернена до минулого, а відповідальність за подолання невдач – до теперішнього часу і майбутнього. Студентам з інтернальним локус-контролем та позитивною часовою орієнтацією притаманне почуття відповідальності і високий рівень професійної ідентичності.

**Висновки.** Підбиваючи підсумок огляду основних підходів до вивчення часової перспективи особистості, можна стверджувати, що:

- науковці неоднозначно визначають часову перспективу особистості як образ минулого та бажаного майбутнього життя, що охоплює різні сфери життєдіяльності особистості: професійну, освітню, соціальну тощо;
- у структурі часової перспективи особистості дослідники виділяють відповідальність як важливу складову сенсу життя людини. Відсутність відповідальності позбавляє сенсу життя людини так само, як і відсутність перспективи. Невизначеність життєвих цілей обумовлює невизначеність відповідальності за життя, надає їй поверховий, ситуативний характер;
- емпіричні дослідження доводять позитивну кореляцію між часовою перспективою, інтернальним локусом-контролем, професійною ідентичністю та відповідальністю;
- для майбутнього фахівця час життя вимірюється не фізичними величинами, а кількістю та значущістю подій: чим насиченіше життя значущими подіями, тим більший обсяг часу життя, тим довшим воно уявляється;
- темпоральність відповідальності за змістом та інтенсивністю залежить від соціальних перетворень;
- профіль часової перспективи студентів вищу характеризується перевагою позитивної часової орієнтації, яка містить у собі позитивне сприйняття власного минулого, орієнтацію на майбутнє та гедоністичне ставлення до сьогодення. Негативна часова орієнтація, що уявляється фаталістичним теперішнім і негативним минулим, посідає у профілі часової перспективи студентів останнє місце.
- студенти випускних курсів більше орієнтовані на сьогодення, ніж студенти-першокурсники, вони також більш позитивно ставляться до власного минулого досвіду.

Враховуючи професійні та життєві перспективи майбутніх фахівців, необхідним вважаємо прищеплення студентам вишів максимальної зацікавленості у високому рівні особистої та соціальної відповідальності. Відповідальність має стати професійною якістю кожного випускника вишу.

Отримані результати окреслюють перспективи подальших досліджень особливостей і закономірностей розвитку відповідальності як складової часової перспективи студентів вишу та розробки на цій основі опису системної структури уявлень особистості про майбутнє професійне життя.

#### **Список використаних джерел**

1. Haji I. Libertarian Openness, Blameworthiness, and Time / I.Haji // Freedom and Determinism. – Cambridge, Massachusetts: the MIT Press, 2004. – PP.135-150.
2. Harre R. Personalbeing / R. Harre. – Oxford, 1983.
3. Kane R. Agency, Responsibility, and Indeterminism: Reflection on the Libertarian Theories of Free Will / R. Kane // Freedom and Determinism. – Cambridge, Massachusetts: the MIT Press, 2004. – P. 86.
4. Platt J.J. and Eisenman R. Internal-external control of reinforcement time perspective, adjustment, and anxiety / J.J. Platt, R. Eisenman // The Journal of General Psychology. – 1968. – № 79. – P. 121-128.
5. Thayer S. and other. The relationship of locus control and temporal experience / S. Thayer // Journal of Genetic Psychology. – 1975. – № 126. – PP. 275-279.
6. Абульханова-Славская К. Стратегия жизни / К. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
7. Ахмеров Р. Психобиографические характеристики субъекта с автономным типом саморегуляции деятельности / Р. Ахмеров, Г. Прыгин // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 6. – С. 25–34.
8. Брушлинский А. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности / А. Брушлинский // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – №3. – С. 17-27.
9. Волянюк Н. Психологія професійного становлення тренера / Н. Волянюк. – Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2006. – 444 с.
10. Выготский Л. Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1982. – Т. 3. – С. 62.
11. Грот М. Вибрані психологічні твори / М. Грот. – Ніжин: Вид-во НДП ім. М. Гоголя, 2006. – 296 с.

12. Киреева З. Развитие сознания, детерминированное временем: монография / З. Киреева. – Одеса, 2010. – 380 с.
13. Ломов Б. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 409 с.
14. Максименко С. Особистість: прогноз розвитку і життєвий шлях / С. Максименко // Психолог. – 2006. – № 7. – С. 5-10.
15. Муздыбаев К. Переживание времени в момент кризисов / К. Муздыбаев // Психологический журнал. – 2000. – №4. – С. 5-21.
16. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – М.: ЛИБРОКОМ, 2010. – 248 с.
17. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен. – М.: Смысл, 2004. – 597 с.
18. Роменець В. Історія психології. Стародавній світ. Середні віки. Відродження / В. Роменець. – К., 2005. – 206 с.
19. Рубинштейн С. Основы общей психологии / С. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 537 с.
20. Савчин М. В. Духовний потенціал людини: монографія / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. – С. 119.
21. Свенцицкий А. Краткий психологический словарь / А. Свенцицкий. – М.: Проспект, 2008. – 512 с.
22. Татенко В. Психология в субъектном измерении / В. Татенко. – К.: Просвіта, 1996. – 404 с.
23. Цуканов Б. Анализ ошибки восприятия длительности / Б. Цуканов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 149-153.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Haji I. Libertarian Openness, Blameworthiness, and Time / I. Haji // Freedom and Determinism. – Cambridge, Massachusetts: the MIT Press, 2004. – PP.135-150.
2. Harre R. Personalbeing / R. Harre. – Oxford, 1983.
3. Kane R. Agency, Responsibility, and Indeterminism: Reflection on the Libertarian Theories of Free Will / R. Kane // Freedom and Determinism. – Cambridge, Massachusetts: the MIT Press, 2004. – P. 86.
4. Platt J.J. and Eisenman R. Internal-external control of reinforcement time perspective, adjustment, and anxiety / J.J. Platt, R. Eisenman // The Journal of General Psychology. – 1968. – № 79. – P. 121-128.
5. Thayer S. and other. The relationship of locus control and temporal experience / S. Thayer // Journal of Genetic Psychology. – 1975. – № 126. – PP. 275-279.

6. Abul'khanova-Slavskaya K. Strategiya zhizni / K. Abul'khanova-Slavskaya. – M.: Mysl', 1991. – 301 s.
7. Akhmerov R. Psikhobiograficheskie kharakteristiki sub»ekta s avtonomnym tipom samoregulyatsii deyatel'nosti / R. Akhmerov, G. Prygin // Psikhologicheskij zhurnal. – 2005. – T. 26, № 6. – S. 25–34.
8. Brushlinskij A. Zona blizhajshego razvitiya i problema sub»ekta deyatel'nosti / A. Brushlinskij // Psikhologicheskij zhurnal. – 1994. – T. 15. – №3. – S. 17-27.
9. Volyanyuk N. PsihologIya profesIynogo stanovlennya trenera / N. Volyanyuk. – Lutsk: Volinska oblasna drukarnya, 2006. – 444 s.
10. Vygotskij L. Sobranie sochinenij: v 6 t. – M., 1982. – T. 3. – S. 62.
11. Grot M. VibranI psihologIchnI tvori / M. Grot. – Nizhin: Vid-vo NDP Im. M. Gogolya, 2006. – 296 s.
12. Kireeva Z. Razvitie soznaniya, determinirovannoe vremenem: monografiya / Z. Kireeva. – Odesa, 2010. – 380 s.
13. Lomov B. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii / B. Lomov. – M: Nauka, 1984. – 409 s.
14. Maksimenko S. Osobistist': prognozrozvitku i zhittevijslhjah/ S. Maksimenko // Psiholog. – 2006. – № 7. – S. 5-10.
15. Muzdybaev K. Perezhivanie vremeni v moment krizisov / K. Muzdybaev // Psikhologicheskij zhurnal. – 2000. – №4. – S. 5-21.
16. Muzdybaev K. Psikhologiya otvetstvennosti / K. Muzdybaev. – M.: LIBROKOM,2010. – 248 s.
17. Nyutten Zh. Motivatsiya, dejstvie i perspektiva budushhogo / ZH. Nyutten. – M.: Smysl, 2004. – 597 s.
18. Romenec' V. Istorija psikhologii. Starodavnij svit. Seredni viki. Vidrodzhennja / V. Romenec'. – K.,2005. – 206 s.
19. Rubinshtejn S. Osnovy obshhej psikhologii / S. Rubinshtejn. – M: Uchpedgiz,1946 – S. 537.
20. Savchin M. V. Duhovnij potentsial lyudini: monografiya/ M. V. Savchin. – Ivano-Frankivsk: Misto NV,2010. – S. 119.
21. Cvenyckyj A. Kratkyj psyhologycheskyj slovar' / A. Svenyckyj. – M.: Prospekt, 2008. – 512 s.
22. Tatenko V. Psyhologyja v sub»ektnom yzmerenyy / V. Tatenko. – K.: Prosvita, 1996. – 404 s.
23. Cukanov B. Analyz oshybky vosppjatyja dlytel'nosti / B. Cukanov // Voprosy psyhologyy. – 1985. – № 3. – S. 149-153.

**T.V. Aleksieieva. Responsibility as a component of the temporal perspective of would-be specialist's life plans.** Theoretical analysis of the problem of would-be specialist's life plans is disclosed in the article. The place of responsibility is considered in the temporal perspective's structure of Higher School students. The problems of life plans are theoretically generalized, and the essence of the choice of profession as a key strategic action in human life is characterized by the author. The act is proved to be the highest form of the spiritual activity of the personality. The connection between the nature of a personality's act and the syndrome of shock from the future is revealed in the work. Special consideration is given to psychological peculiarities of a would-be specialist's understanding the influence of time during the Higher School students' training period. Theoretical aspects of learning the problem of a personality's temporal perspective during the training period are considered by the author. Peculiarities and a personality's temporal perspective types are revealed in the article. The theoretical analysis of the student's choice peculiarities are made as the subject of future professional activity. Existential aspect of experiencing time changes in the life of a personality associated with the professional development are disclosed by the author. The relationship of the action and the responsibility of each individual is shown in the study. Existential nature of time as a factor of human responsibility for implementing its own life project is proved in the article. The relationship of locus of control with a temporal perspective of a personality is disclosed. Features of Higher School students' temporal perspectives are studied by the author. Temporal responsibility for the content and intensity's dependence on social transformation is defined. Psychological characteristics of vision himself as a future specialist in the role of the professional in the context of subjective temporal perspective are considered in the article.

**Key words:** personality, life position, organization of life, effective independence, professional self-determination, activity, action, shock from the future, time, choice, spirituality, existentiality, life perspective, life plans, temporal perspective, professional reality, responsibility, students, would-be specialist, social view, professional view, motivation.

*Received August 16, 2014*

*Revised September 12, 2014*

*Accepted October 23, 2014*

## Психологічний аналіз семантичного простору концепту «віра»

Aliexsieieva YA. Psychological analysis of semantic space of the concept of «faith» / YA. Aliexsieieva // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2014. – P. 40-54.

**Ю.А. Алексеева. Психологічний аналіз семантичного простору концепту «віра».** В статті презентовано дефініційний аналіз словникових тлумачень поняття «віра», який дозволяє зробити висновок, що в цілому дефініції слова «віра» в різних мовах збігаються; аналізоване поняття має досить широку низку значень – істина, правда, довіра. Лексико-семантичний аналіз поняття віри доводить, що у різних словниках диференціюються види віри (віра у перемогу, в себе, в людей, в майбутнє) та її форми (релігійна та нерелігійна). Проаналізовано взаємозв'язок концепту «віра» з семантичним поняттям довіра. Розглянуто довіру як форму віри, яка формується на ранніх стадіях розвитку особистості і впливає на її психічне здоров'я. Акцентовано, що віра і довіра – це два різні соціально-психологічні явища, що будуються на різних психологічних засадах і виконують різні функції в життєдіяльності людини. Презентовано погляди представників екзистенційно-гуманістичного підходу на співвідношення між поняттями «віра» та «надія». Розглянуто феномен надії як почуття, психологічний стан людини, очікування позитивного результату, внутрішню готовність до дій. Проаналізовано зв'язок і відмінності між поняттями «віра і надія» та встановлено, що, з одного боку, надія і віра є підструктурами оптимістичної свідомості і віра виступає основою надії, а з другого боку ці феномени відрізняються за змістом, формами прояву і функціями. Досліджено погляди філософів і психологів на зв'язок віри з антагоністичними поняттями «сумніву» та «невір'я». Встановлено, що сумнівні виступають елементами віри і завжди пов'язані з вибором особистості. Виділено раціональну та ірраціональну форми прояву сумнівів. Встановлено, що протилежністю віри є невір'я як рішуче неприйняття чого-небудь. Зроблено висновок, що поняття «віра», «довіра» і «надія» відрізняються за змістом, формою прояву та функціями.

**Ключові слова:** віра, довіра, впевненість, надія, відданість, сумнів, невір'я, семантичний аналіз.

**Ю.А. Алексеева. Психологический анализ семантического пространства концепта «вера».** В статье представлен дефиниционный ана-



лиз словарных толкований понятия вера, который позволяет сделать вывод, что в целом дефиниции слова «вера» в разных языках совпадают; анализируемое понятие имеет достаточно широкий ряд значений – истина, правда, доверие. Лексико-семантический анализ понятия «вера» доказывает, что в разных словарях дифференцируются виды веры (вера в победу, в себя, в людей, в будущее) и ее формы (религиозная и нерелигиозная). Проанализирована взаимосвязь концепта «вера» с семантическим понятием «доверие». Рассмотрено доверие как форму веры, которая формируется на ранних стадиях развития личности и влияет на его психическое здоровье. Акцентировано, что вера и доверие – это два разных социально-психологические явления, строящиеся на разных психологических принципах и выполняющие различные функции в жизнедеятельности человека. Презентованы взгляды представителей экзистенциально-гуманистического подхода на соотношение между понятиями «вера» и «надежда». Рассмотрен феномен надежды как чувство, психологическое состояние человека, ожидание позитивного результата, внутреннюю готовность к действиям. Проанализированы связь и различия между понятиями «вера» и «надежда» и установлено, что, с одной стороны, надежда и вера являются подструктурами оптимистичного сознания и вера выступает основой надежды, а, с другой, стороны эти феномены отличаются по содержанию, формам проявления и функциям. Исследованы взгляды философов и психологов на связь веры с антагонистическими понятиями «сомнение» и «неверие». Установлено, что сомнения выступают элементами веры и всегда связаны с выбором личности. Выделены рациональные и иррациональные формы проявления сомнений. Установлено, что противоположностью веры является неверие как решительное неприятие чего-либо. Сделан вывод, что понятия «вера», «доверие» и «надежда» отличаются по содержанию, форме проявления и функциями.

**Ключевые слова:** вера, доверие, уверенность, надежда, преданность, сомнения, неверие, семантический анализ.

**Постановка проблеми.** Існує велика кількість філософських і психологічних робіт, у яких феномен віри пов'язували із семантичними поняттями довіри, надії, а також з антагоністичними поняттями сумніву та невір'я. Для системного вивчення феномену віри, як інтегрального особистісного утворення, важливо здійснити його семантичний аналіз і розглянути його взаємозв'язок з іншими феноменами.

**Мета статті** полягає у вивченні особливостей взаємозв'язку конструкту віри з суміжними поняттями довіри, надії, сумнівів, невір'я.

**Аналіз останніх публікацій та виклад основного матеріалу.** Для уточнення концепту «віра» необхідно провести його дефініційний аналіз, оскільки вивчення та порівняння словникових

тлумачень може послугувати опорою для подальшого концептуального аналізу слова.

Так, в англійській мові слово «віра» може замінитися такими лексемами: «faith», «belief», «trust», «credit», «credence», з яких дві перші («faith», «belief») є найбільш близькими за своїм значенням до українського слова. «Trust», «credit», «credence» схожі за змістом і означають довіру до кого-небудь, чого-небудь, а не віру в існування чого-небудь.

Порівняльний аналіз понять «faith» і «belief», проведений канадським ученим У. К. Смітом, показав їх нетотожність. Віра в розумінні «faith» означає спосіб реагування особистості або групи на трансцендентні цінності та сили, усвідомлені через форми кумулятивної традиції. Віра («belief») перекладається на українську мову як «переконання» і означає втримання певних ідей [24].

Відмінність між поняттями belief-віра і faith-віра фіксується й у новітньому філософському словнику: «Якщо belief-віра констатується як гносеологічний феномен ставлення до істини, то faith-віра – як релігійна віра, у рамках якої між суб'єктом віри та її предметом відсутні звичайні для когнітивної процедури елементи знакового характеру. Belief-віра поєднана зі ставленням суб'єкта до об'єкта в рамках фундаментальної для культури західного типу суб'єкт-об'єктної опозиції й, відповідно, із протиставленням «Я» зовнішньому світу. Оскільки когнітивний процес починається із суб'єктивного сенсорного досвіду, кореляції якого з об'єктом мають проблемний статус, то достовірність досвіду виступає предметом belief-віра. Стосовно faith-віри можна зафіксувати такі її фундаментальні основоположення, як: 1) ідея покладеності душі в дусі; 2) презумпція інтуїтивної представленості сутностей; 3) презумпція позарозумової природи Віри (так зване «споглядання совістю»)» [14, с.112].

Як бачимо, в англомовній традиції слово «faith» означає більш складний емоційний стан і вживається, якщо йдеться про менший ступінь достовірності, оскільки використовується частіше у зв'язку з релігійною вірою. Термін «belief» часто вживається для позначення не тільки віри, але й довіри [19].

У російських тлумачних словниках віра визначається як: «1. Переконаність, глибока впевненість у кому/чому-небудь. Віра в перемогу. Віра в людей. 2. Переконаність в існуванні Бога, вищих божественних сил. Віра в Бога. 3. Те саме, що й віросповідання. Християнська віра. Людина іншої віри. Прийняти на віру – визнати істинним без доказів» [15, с. 67]. «1. Віра

в що-небудь. Віра в майбутнє. Віра в перемогу. 2. Упевненість у позитивних якостях, чеснотах і т.п. кого-небудь. Віра в людей. Віра в підрастаюче покоління. Віра в себе, у свої сили. 3. Переконаність у реальному існуванні Бога (або чого-небудь надприродного, фантастичного, пов'язаного з ним) як основа світогляду й психології релігійної людини» [4, с. 411,412].

Аналіз філософської літератури показав, що українське слово «віра» еквівалентне поняттю віри в давньоєврейській мові – *he'emin* (емуна), латинській – *fides* (фідес) і грецькій – *pistis* (пістіс).

В «Етимологічному словнику української мови» вказано, що в перекладі з латини слово «віра» означає «істина» і походить від праслов'янського *vĕra*, від якого є похідним відповідне слово в давньоруській, старослов'янській, російській, болгарській, словацькій, чеській, польській мовах [9].

У словнику української мови подається декілька дефініцій: «1. Впевненість у чомусь, у здійсненні чого-небудь. 2. Те саме, що довір'я. 3. рел. Визнання існування бога, переконання в реальному існуванні чогось надприродного» [20, с. 679].

Лексико-семантичний аналіз поняття «віра» дозволяє зробити деякі висновки: по-перше, очевидно, що в цілому дефініції слова «віра» в різних мовах збігаються; по-друге, психологічні поняття впевненість і переконаність в описанні віри, які відображають її структурні елементи, наявні у всіх зазначених словниках; по-третє, аналізоване поняття має досить широку низку значень – істина, правда, довіра; по-четверте, різняться релігійна та нерелігійна віра; по-п'яте, диференціюються види віри, що мають різний зміст (віра в перемогу, в себе, в людей, у майбутнє).

Як видно з визначень віри, взятих із різних словників, у багатьох мовах існує подібність у розумінні понять «віра», «довіра» і «впевненість». Результати вивчення взаємозв'язку феноменів віри й довіри відображаються в роботах багатьох філософів (С. Л. Франка, М. Бубера, П. Тілліха, Р. Х. Нібура, М. Т. Андрушенка, Б. А. Рутковського).

Так, американський філософ і теолог Х. Р. Нібур виділяє дві сторони віри, які взаємно доповнюють одна одну: віру-довіру та віру-відданість. Довіра, на його думку, є пасивною стороною у відносинах, що виникають із приводу віри. Необхідним доповненням довіри є відданість, або вірність, яка є активною стороною віри. Віра-відданість лежить в основі морального життя й проявляється у вірності людей, які виконують свій обов'язок [13, с.237].

Сучасний російський філософ М. Т. Андрушенко у своїй роботі «Пізнання й віра» зазначав, що довіра й впевненість є різновидами віри. Він писав: «Віра не існує в чистому вигляді. Залежно від того, у який спосіб судження, що визнається суб'єктом істинним без достатнього суб'єктивно-об'єктивного обґрунтування, виявляється в його свідомості – шляхом реалізації творчої здатності останнього або шляхом спілкування, – вона виступає у відповідному різновиді. У першому випадку таким різновидом називається впевненість, у другому – довіра. У впевненості домінує суб'єктивний момент. Вона становить визнання істинності такого судження, до якого суб'єкт дійшов самостійно, на основі власних логічних операцій. Довіра ж відображає деяку загальнозначущість: довіряють судженням, отриманим від інших, а також тим, хто їх висловив. ... Оскільки віра не сприймається в чистому вигляді, то судити про неї можна лише на основі впевненості й довіри» [1, с.82]. Отже, довіра та впевненість пов'язані з вірою і є її формами.

Більшість психологів, що вивчають феномен довіри (Е. Еріксон, Дж. Роттер, К. К. Платов, І. В. Антоненко, Р. М. Грановська, Т. М. Скрипкіна, П. Н. Єрмакова, В. А. Лабунська), підкреслюють його взаємозв'язок із вірою.

Представник американського психоаналізу Е. Еріксон у своїй епігенетичній концепції особистості, описуючи особливості онтогенетичного розвитку людини на різних стадіях життя, виділив почуття базисної довіри, під яким він розумів почуття незмінної прихильності до себе інших людей. Він підкреслював, що почуття довіри формується за сприятливих умов на ранніх стадіях розвитку дитини та впливає на розвиток почуття ідентичності з матір'ю. Але в ситуаціях, пов'язаних із материнською деривацією, у дитини виникає відчуття покинутості й формується почуття базисної недовіри. Вчений зазначав, що в дорослих людей спостерігається зниження базисної довіри й превалювання базисної недовіри, яка проявляється в певній формі вираженого відчуження, що характеризує індивідів, які заглиблюються в себе, якщо опиняються не в гармонії з іншими людьми або із самими собою. Е.Еріксон робив висновок, що довіра – це динамічне явище, яке впливає на психічне здоров'я людини. Критеріями розвитку довіри в дитини є фізичний комфорт і емоційне ставлення матері до неї. «Довіра перетворюється на здатність вірити – вітальну потребу, для якої людина має знайти певне інституціональне підтвердження. Очевидно, саме релігія і є найдавнішим соціальним інститутом, який слугує постійному

ритуальному відродженню почуття довіри у формі віри, одночасно пропонуючи ясну формулу гріха, з яким треба боротися й від якого треба захищатися» [17, с. 314]. Відтак Е. Еріксон розглядав довіру як форму віри. Віра, на його думку, є одним із критеріїв життєвої сили особистості, який підтримує її дух.

Засновник теорії соціального когнітивного навчання Дж. Роттер визначав довіру в міжособистісних взаєминах як узагальнені експектації людини стосовно того, наскільки можна покластися на слова, обіцянки інших людей. Дж. Роттер зазначав, що довіра в людських взаєминах не передбачає віру в те, що люди мають позитивні особистісні характеристики від народження, і вона не дорівнює довірливості. На його думку, довіра проявляється в тих випадках, коли немає очевидних причин не вірити, тоді як довірливість – це безрозсудна або наївна віра в усе, що говорять інші люди. Дж. Роттер, розглядаючи довіру як особистісну характеристику, що впливає на поведінку людини, розробив для її вимірювання діагностичну методику «Шкала довіри в людських взаєминах». Підсумувавши дані експериментальних вимірів, він дійшов висновку, що люди з високим рівнем довіри менше брешуть; менш схильні шахраювати або красти; більш схильні поважати права інших; привабливі й надійні; рідше сваряться з оточуючими й почувають себе нещасними та непристосованими. Іншими словами, люди, схильні довіряти іншим, не є довірливими або наївними [21].

На думку відомого радянського психолога К. К. Платонова, історично пов'язані з вірою поняття «довіра» і «впевненість» відображають психічні явища, що за своєю суттю не мають нічого спільного з вірою. Основним елементом їх структури є знання, що має емоційне забарвлення. Упевненість він розглядав як відсутність сумнівів, засновану на знанні. А довіра до людини – це очікування інших людей від неї на основі знання її особистості, вчинків, що відповідають моральним нормам. Учений підкреслював, що не можна змішувати сутність психологічних явищ з історично усталеною термінологією [16, с. 109].

Одна із провідних російських дослідниць у вивченні віри Р. Д. Грановська підкреслює, що довіра робить віру могутньою силою, яка перевершує розум, вона дозволяє людині вийти за межі своїх індивідуальних можливостей, подолати сумніви, надаючи дієву допомогу в будь-яких обставинах. У цьому плані надія – підтримка слабша, ніж віра, хоча вона й оживає при мінімальній ймовірності удачі, проте надія може вичерпатися. Впевненість, що спирається на логіку, виникає при високій імо-

вірності успіху та передбачає виконання занадто багатьох умов, які не завжди можуть бути реалізовані [6].

Т. П. Скрипкіна розглядає довіру як самостійну форму віри, яка є інтегральним ставленням людини до зовнішнього світу й до самої себе. Але, на відміну від віри, довіра завжди потребує дослідної перевірки. Вчена зауважує, що довіра спочатку виникає у внутрішньому світі людини (як переживання або ставлення) і може проявитися лише за допомогою активності. Т. П. Скрипкіна визначає довіру як «...здатність людини апріорі наділяти об'єкти і явища навколишнього світу, а також інших людей, їх можливі майбутні дії й власні передбачувані дії властивостями безпеки (надійності) і ситуативної корисності (значущості)» [19, с. 85]. Довіра як суб'єктивний феномен має формально-динамічні властивості (парціальність і вибірковість). Дослідниця підкреслює, що довіра до світу й довіра до себе взаємозумовлені. Не може бути довіри до себе без довіри до світу. Теоретичний аналіз взаємозв'язку віри й довіри дозволив ученій зробити висновок, що феномен віри традиційно розглядався як релігійна віра, пов'язана з особливим ставленням до Бога, а феномен довіри належить до етичної категорії моралі [19].

Разом із тим російська вчена І. В. Антоненко, що розробила соціально-психологічну концепцію довіри, підкреслює, що за логічним обсягом поняття «віра» є ширшим, ніж поняття «довіра». Віра і довіра – це два різні соціально-психологічні явища, що будуються на різних психологічних засадах і виконують різні функції в життєдіяльності людини. На відміну від віри, сутність довіри як соціально-психологічного явища розкривається в специфічному ціннісному ставленні суб'єкта до різних об'єктів світу. Це ставлення представлене людині в її переживаннях. Якщо в процесі ціннісного ставлення до об'єкта й переживання зв'язків із ним у людини з'являється оцінка об'єкта як значущого й одночасно безпечного для неї, то в цьому випадку виникає довіра. Отже, суб'єктивна значущість і безпека об'єкта довіри, є універсальними умовами самого його виникнення, що суб'єктивно сприймається [2].

З огляду на викладене, можна зробити висновок, що феномен довіри вивчався у двох аспектах: особистісному (як почуття, стан, суб'єктивне ставлення до себе) і соціальному (ставлення до інших людей, що проявляється в міжособистісних відносинах). Багато вчених, відзначаючи смислову близькість понять віри й довіри, наголошують на необхідності уточнення та диференціації їх значення. Довіру вони розглядають як форму віри, зазна-

чаючи, що поняття «віра» за логічним обсягом є більш широким, ніж довіра.

Аналіз філософської й психологічної літератури показав, що ще одним феноменом, з яким пов'язують віру, є надія. Багато вчених (Е. Блох, Ж.-П. Сартр, А. Камю, В. Франкл, Е. Фромм, М. Унамуно, М. Л. Лінецький, Б. С. Братусь, І. А. Джидар'ян, К. Муздибаєв) вивчали співвідношення між поняттями «віра» та «надія».

Творець «філософії надії», німецький філософ Е. Блох, у своїх роботах відносив надію й віру до афективної сфери та підкреслював, що вони є позитивними афектами очікування, пов'язаними з майбутнім. Надія, на його думку, – це очікування невизначеного, але принципово можливого позитивного. Проте він уточнював, що надія не тільки афект, але й спрямований акт пізнання. Формою існування надії, за Е. Блохом, є денні мрії [3].

Вчені-екзистенціалісти Ж.-П. Сартр і А. Камю найбільш повно розглядали поняття надії, пов'язуючи її розвиток із насиченим і повним життям людини й протиставляючи її абсурду буття. Так, Ж.-П. Сартр зазначав, що надія виконує функцію моралі дії та рішучості: «...надія лише в дії, і єдине, що дозволяє людині жити, – це дія» [18, с. 335]. Схожу думку висловлював А. Камю у своїй роботі «Міф про Сізіфа»: «За всім, що спонукає людину до праці й руху, стоїть надія» [11, с. 270].

Е. Фромм у своїй роботі «Революція надії» визначав надію як внутрішню готовність людини, напружену, але ще не розтрачену внутрішню активність. Об'єктом надії, на його думку, виступає насичене подіями життя, яке телеологічною мовою називають спасінням, а політичною мовою – революцією. Він підкреслює, що надія парадоксальна: з одного боку, вона може бути пасивним очікуванням – як замаскованою формою безнадійності й безсилля, з другого – виступає мотиватором до дії. Отже, Е. Фромм підкреслює мотиваційний аспект надії, що впливає на динаміку людського життя. Е. Фромм вказував на тісний зв'язок між вірою й надією. «Віра – це переконаність у ще не доведеному, знання реальної можливості, усвідомлення майбутнього. Раціональна віра ґрунтується на здатності до знання, розуміння й на досвіді людини. Подібно до надії, вона не пророкує майбутнє. Надія – це умонастрій, що супроводжує віру. Віра не змогла б протриматися без духу надії. У надії немає іншої основи, крім віри» [22, с. 230]. Ще одним елементом життя, пов'язаним із вірою та надією, є особистісна якість людини – стійкість. «Стійкість – це здатність протистояти спокусі скомпрометувати надію



та віру, перетворюючи їх або в порожній оптимізм, або в ірраціональну віру й тим самим руйнуючи їх» [22, с. 230].

Російський психолог К. Муздибаєв підкреслював, що надія – це почуття, що виникає при очікуванні людиною досягнення якогось важливого й важкодоступного блага, і є необхідною умовою для активної дії. Разом із тим надія може проявлятися і як психологічний стан людини. Основними характеристиками надії, на думку науковця, є тимчасова відкритість, терпіння, активність при очікуванні, неприйняття капітуляції, віра в реальність і воля. Як стверджує К. Муздибаєв, надія – це віра в себе й іншого, на кого людина може покластися і в чий надійності вона впевнена. Надія часто ґрунтується на суб'єктивній довірі до іншого, а не на об'єктивних знаннях і критеріях. Тому особистісні моменти віри підсилюють афективний, ірраціональний характер надії [12].

І. А. Джидар'ян підкреслює, що духовне життя особистості характеризується різноманітням переживань, серед яких особливе місце посідають три такі глибокі почуття, як віра, надія та любов. Вчена у своєму дослідженні зауважує, що триєдність віри, надії та любові тісно пов'язана з оптимізмом. На думку І. А. Джидар'ян, «віра – найбільш близький оптимізму особистісний конструкт, що має не тільки виражену емоційно-почуттєву, але й світоглядну основу, наділений здатністю виходити за межі даного, «наявного буття» у простір майбутнього як бажаного, виправданого й одночасно реально можливого». У всіх своїх формах і проявах віра – це життєва сила, що вміщує в себе переконаність, волю й належність («долженствование»). На думку І. А. Джидар'ян, у деяких ситуаціях віра може перейти в надію, яка є «подібним до віри «генералізатором» і потужним фактором оптимістичного світовідчуття людини, способом утвердження буття в її позитивній настроєності на майбутнє». За своїм духовним смислом надія – «це можливість не капітулювати, не опускати руки, не зломитися під вагою сьогодення й вантажем минулого» [8, с.9].

І. А. Джидар'ян, розглядаючи віру й надію як підструктури оптимістичної свідомості, відзначала між ними багато спільного в предметному змісті. Проте вона підкреслювала, що при всіх збігах і перетинаннях цих понять між ними існує розбіжність. Протиставлення віри й надії проявляється у їх співвідношенні зі знанням, фактами та ступенем впевненості в досяжності бажаного. Віра, на відміну від надії, є особливим видом переконаності. Предмет віри становлять усі сфери життя. Порівняно з вірою,

предметний світ надії більш конкретизований, суб'єктивний і частіше прив'язаний до доленосних подій життя людини, тому він не завжди збігається з вірою. Надія менше, ніж віра, заснована на доказі, обґрунтуванні; у ній більше ірраціонального, інтуїтивного, емоційно-несвідомого, а її мобілізаційний ресурс підключається зазвичай у критичні для життя людей ситуаціях. На відміну від інших вчених, І. А. Джидар'ян стверджувала, що надія не містить у своїй структурі вольового компонента й не є поведінковим регулятором життя людини, яке потребує вольових зусиль. Виконуючи втішливу функцію, вона підтримує волю до життя, підносить силу духу, вчить терпінню, повертає людині почуття контролю над обставинами власного життя [8].

Отже, аналіз поглядів вчених показав, що поняття «надія» по-різному трактується науковцями: одні розглядають її як почуття, інші – як очікування позитивного результату. Більшість вчених підкреслюють мотивуючу й втішливу функції надії. Розглядаючи взаємозв'язок надії з вірою, вчені зауважують, що віра виступає основою надії.

У працях багатьох науковців (У. Джеймса, Е. Фромма, М. Т. Андрюшенка, О. О. Євстифеевої, І. А. Шакірова, Б. С. Братуся) віра протиставляється невір'ю і сумніву як антонімічним поняттям.

На думку У. Джеймса, сумнів завжди пов'язаний із вибором: «Сумнів – те ж саме рішення, дуже важливе в практичному сенсі, оскільки, піддаючись сумнівам, ми можемо втратити ті блага, які могли б виграти, долучившись до тієї сторони, яка візьме гору. Навіть більше того! Часто зовсім неможливо відрізнити на практиці сумнів від догматичного заперечення. Якщо я не зважуюся зупинити вбивство, тому що думаю: можливо, воно в цьому випадку законне, я, по суті, заохочую злочин» [7, с. 73].

Е. Фромм виділяє раціональні та ірраціональні форми сумнівів. Під ірраціональним сумнівом він розуміє емоційну та інтелектуальну позицію людини, у якій відображаються факти, які не можна вважати достовірними. Усе піддається сумніву, людина ні в чому не впевнена: ні в повсякденних заняттях, ні в рішеннях і власних вчинках. Навіть несуттєві за значущістю дії (наприклад, що купити, одягти, куди піти та ін.) спричиняють у неї сумніви. Вивчення механізмів невротичних сумнівів у рамках психоаналізу показує, як зазначає Е. Фромм, що ця стійка схильність дозволяє індивіду раціоналізувати його несвідомий емоційний конфлікт, який базується на гіпертрофованому переживанні безсилля й безпорадності. І все ж більш типовою фор-

мою ірраціональних сумнівів, зауважує Е. Фромм, є «установка індіферентності» – переконання суб'єкта в тому, що в житті все можливе й немає нічого визначеного. Люди, яким властиві ірраціональні сумніви, почувають себе безсилами змінити що-небудь, оскільки не можуть покладатися на власні думки й відчуття, і шукають відповіді згідно з офіційно прийнятими стандартами та очікуваннями суспільства, фактично стаючи їх рабами. Раціональні сумніви, відповідно до поглядів Е. Фромма, стосуються сфери вимог, положень і норм, визнання яких залежить від віри в авторитет і впливає не тільки із власного досвіду. Це продуктивні форми сумнівів, що відіграють важливу роль у формуванні й становленні особистості. Дорослішання дитини починається з того, що вона висловлює сумнів стосовно того, що раніше сприймала на віру. І, відтак, чим дорослішою стає дитина, тим більшу незалежність від своїх батьків вона виявляє і тим сильніше розвиваються в неї критичні здібності. Далі Е. Фромм робить ще більш широке узагальнення, підкреслюючи, що раціональні форми сумнівів є головною рушійною силою сучасного стилю мислення [22].

Відомий сучасний філософ М. Т. Андрушенко, розглядаючи сумнів як один з елементів віри, пише, що в ситуації сумніву «...у суб'єкта з'являється підстава прийняти як істинні два взаємовиключні судження, результатом чого стає порушення прямо пропорційного характеру зв'язку між правдоподібністю й сумнівом, а також – різке падіння твердості переконання» [1, с. 80].

Це підтверджується філософськими поглядами на віру й сумнів О. О. Євстифеевої, яка пише: «Невірно вважати, що протилежним вірі є сумнів. Протилежністю віри є невір'я як рішуче внутрішнє неприйняття чого-небудь. Сумнів же не виключає в принципі внутрішнього прийняття, він немов би перебуває посередині між прийняттям і неприйняттям» [10, с. 74].

І. А. Шакіров розглядає сумнів як особливий психологічний стан, джерело якого слід шукати в самій особистості, у відсутності в неї цілісності в сприйнятті світу й себе в цьому світі й звідси – у неготовності до вибору, до прийняття відповідального рішення. Він підкреслює, що віра завжди супроводжується сумнівами [23, с. 135].

На думку Б. С. Братуся, створення образу віри – це процес, який починається при рівному ступені віри та невір'я. Віра в цих умовах має долати невір'я, оформити й зберегти образ всупереч неминучим сумнівам. Отже, невір'я невіддільне від віри, вони становлять простір одного явища, що має два полюси – позитив-

ний (віра) і негативний (невір'я). Основною характеристикою невір'я є відсутність віри й домінування сумніву, непевності [5].

**Висновки та перспективи.** Аналіз літератури засвідчив, що поняття віра за логічним обсягом є ширшим, ніж поняття довіра, впевненість і надія. Незважаючи на тісний взаємозв'язок, зазначені феномени відрізняються у формах прояву й виконуваних функціях. Антагоністичними поняттями стосовно віри є невір'я і сумнів, які супроводжують віру, посилюють або руйнують її.

Перспективи подальшої науково-дослідної роботи вбачаємо у використанні системного підходу у вивченні віри як комплексного особистісного феномена, що має певну структуру та форми.

### Список використаних джерел

1. Андрущенко М. Т. Познание и вера / М. Т. Андрущенко. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1990. – 164 с.
2. Антоненко И.В. Доверие: социально-психологический феномен: монография / И.В. Антоненко. – М.: Социум – ГУУ, 2004. – 320 с.
3. Блох Э. Тюбингенское введение в философию / Э. Блох; [Пер. Т. Ю. Быстровой]. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1997. – 400 с.
4. Большой академический словарь русского языка [Текст] / [ред. К.С. Горбачев]. – М.: Наука, 2004. – Т. 2 : Благо – Внять. – 657 с.
5. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3-20.
6. Грановская Р. Д. Психология веры / Р. Д. Грановская. – СПб.: Питер, 2010. – 480 с.
7. Джеймс У. Воля к вере / У. Джеймс; [пер. с англ.]. – М.: Республика, 1997. – 431 с.
8. Джидарьян И. А. Вера, надежда и любовь: оптимистическая триада чувств / И. А. Джидарьян // Психологический журнал. – 2011. – Том 32. – № 6. – С. 5-17.
9. Етимологічний словник української мови: [Текст]. – К.: Наук. думка, 1982. – [Т. 1]. – 631 с.
10. Евстафеева Е. А. К анализу феномена веры / Е. А. Евстафеева // Философские науки. – 1984 – №6. – С. 71-76.
11. Камю А. Миф о Сизифе. Эссе об абсурде / А. Камю // Сумерки богов / [общ. ред. А.А. Яковлева]. – М.: Политиздат, 1989. – 398 с.
12. Муздыбаев К. Феноменология надежды (статья первая) / К. Муздыбаев // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 18-27.

13. Нибур Х. Р. Радикальный монотеизм и западная культура / Х. Р. Нибур // Христос и культура: избранные труды Ричарда Нибура и Райнхольда Нибура / [пер. с англ. И. И. Маханькова]. – М.: Юрист, 1996. – 574 с.
14. Новейший философский словарь / [сост. А. А. Грицанов]. – Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
15. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: Ок.100000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; [под ред. проф. Л. И. Скворцова]; [27-е изд., испр.]. – М.: ООО «Издательство Оникс»; ООО «Издательство «Мир и образование», 2011. – 736 с.
16. Платонов К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. – М.: «Мысль», 1972. – 216 с.
17. Райгородский Д. Я. Психология личности: Хрестоматия / Д. Я. Райгородский. – Самара: «БАХРАХ-М», 2006. – Т.1. – 512 с.
18. Сартр Ж. П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж. П. Сартр // Сумерки богов / [общ. ред. А. А. Яковлева]. – М.: Политиздат, 1989. – 398 с.
19. Скрипкина Т. П. Психология доверия / Т. П. Скрипкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
20. Словник української мови: [в 11 т.]. – К.: Наук. думка, 1970. – Т 1 : А-В. – 800 с.
21. Фрейджер Р. Личность. Теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Д. Фэйдимен. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 864 с.
22. Фромм Е. Психоанализ и этика / Е. Фромм. – М.: Республика, 1993. – 415 с.
23. Шакиров И. А. Некритическое мышление и гносеология сомнения / И. А. Шакиров // Вестник Башкирского университета. – 2008. – Т. 13. – № 1. – С.135 – 137.
24. Smith W.S. Faith and belief: The difference between them. – Oxford: Oneworld, 1998. – 347 p.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Andrushenko M. T. Poznanie i vera / M. T. Andrushenko. – Irkutsk: Izd-vo Irkut. un-ta, 1990. – 164 s.
2. Antonenko I.V. Doverie: social'no-psihologicheskij fenomen: monografija. / I.V. Antonenko. – М.: Socium – GUU, 2004. – 320 s.
3. Bloh Je. Tjubingenskoe vvedenie v filosofiju / Je. Bloh; [Per. T. Ju. Bystrovovj]. – Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 1997. – 400 s.

4. Bol'shoj akademicheskij slovar' russkogo jazyka [Tekst] / [red. K.S. Gorabachev]. – M.: Nauka, 2004. – T. 2 : Blago – Vnjat'. – 657 s.
5. Bratus' B.S. K probleme cheloveka v psihologii / B.S. Bratus' // Voprosy psihologii. – 1997. – № 5. – S. 3-20.
6. Granovskaja R. D. Psihologija very / R. D. Granovskaja. – SPb.: Piter, 2010. – 480 s.
7. Dzhejms U. Volja k vere / U. Dzhejms; [per. s angl.]. – M.: Respublika, 1997. – 431 s.
8. Dzhidar'jan I. A. Vera, nadezhda i ljubov': optimisticheskaja triada chuvstv / I. A. Dzhidar'jan // Psihologicheskij zhurnal. – 2011. – Tom 32. – № 6. – S. 5-17.
9. Etymologichnyj slovnyk ukrai'ns'koi' movy [Tekst]. – K.: Nauk. dumka, 1982. – [T. 1]. – 631 s.
10. Evstafeeva E. A. K analizu fenomena very / E. A. Evstafeeva // Filosofskie nauki. – 1984 – №6. – S. 71-76.
11. Kamju A. Mif o Sizife. Jesse ob absurde / A. Kamju // Sumerki bogov / [obshh. red. A.A. Jakovleva]. – M.: Politizdat, 1989. – 398 s.
12. Muzdybaev K. Fenomenologija nadezhdy (stat'ja pervaja) / K. Muzdybaev // Psihologicheskij zhurnal. – 1999. – T. 20. – № 3. – S. 18-27.
13. Nibur H. R. Radikal'nyj monoteizm i zapadnaja kul'tura / H. R. Nibur // Hristos i kul'tura: izbrannye trudy Richarda Nibura i Rajnhol'da Nibura / [per. s angl. I. I. Mahan'kova]. – M.: Jurist, 1996. – 574 s.
14. Novejšij filosofskij slovar' / [sost. A. A. Gricanov]. – Mn.: Izd. V. M. Skakun, 1998. – 896 s.
15. Ozhegov S. I. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: Ok.100000 slov, terminov i frazeologicheskikh vyrazhenij / S. I. Ozhegov; [pod red. prof. L. I. Skvorcova]; [27-e izd., ispr.]. – M.: OOO «Izdatel'stvo Oniks»; OOO «Izdatel'stvo «Mir i obrazovanie», 2011. – 736 s.
16. Platonov K. K. O sisteme psihologii / K. K. Platonov. – M.: «Mysl'», 1972. – 216 s.
17. Rajgorodskij D. Ja. Psihologija lichnosti: Hrestomatija / D. Ja. Rajgorodskij. – Samara: «BAHRAH-M», 2006. – T.1. – 512 s.
18. Sartr Zh. P. Jekzistencionalizm – jeto gumanizm / Zh. P. Sartr / Sumerki bogov / [obshh. red. A. A. Jakovleva]. – M.: Politizdat, 1989. – 398 s.
19. Skripkina T. P. Psihologija doverija / T. P. Skripkina. – M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2000. – 264 s.

20. Slovnyk ukrai'ns'koi' movy. [v 11 t.]. – K.: Nauk. Dumka, 1970. – T 1 : A-V. – 800 s.
21. Frejdzher R. Lichnost'. Teorii, jeksperimenty, uprazhnenija / R. Frejdzher, D. Fjejdimen. – SPb.: Prajm-EVROZNAK, 2001. – 864 s.
22. Fromm E. Psihoanaliz i jetika / E. Fromm. – M.: Respublika, 1993. – 415 s.
23. Shakirov I. A. Nekriticheskoe myshlenie i gnoseologija somnenija / I. A. Shakirov // Vestnik Bashkirskogo univertsiteta. – 2008. – T. 13. – № 1. – S.135 – 137.

**Y.A. Alieksieieva. Psychological analysis of semantic space of the concept of «faith».** The paper presents the definitional analysis of dictionary interpretations of the concept of faith, which suggests that the overall definition of the word «faith» in different languages coincide; the analyzed concept has quite a wide range of values – truth and trust. Lexical and semantic analysis of the concept of faith proves that different dictionaries differentiate types of faith (belief in victory, in oneself, in people, in future) and its shape (religious and non-religious). The author examined the correlation of the concept of «faith» with such semantic concept as confidence. We consider trust as a form of faith that is formed in the early stages of personality development and impacts on his mental health. It is emphasized that faith and trust are two different social and psychological phenomena that are based on different psychological principles and serve different functions in human life. The paper also presents the views of the representatives of existential-humanistic approach to the relationship between the concepts of faith and hope. We consider the phenomenon of hope as a feeling, a psychological condition of a man, expectations of a positive result, the internal readiness for action. The correlation and differences between the concepts of faith and hope is analyzed, and it is found that on the one hand the hope and faith are the substructures of the optimistic consciousness and belief acts as a basis of the hope, on the other hand, these phenomena differ by content, forms of expression and functions. There have been investigated the views of philosophers and psychologists on the link of faith with the antagonistic concepts of doubt and disbelief. The hesitations are found to be the elements of faith and are always associated with the choice of the individual. The rational and irrational forms displaying doubt were distinguished. It is defined that the opposition of faith is unbelief as strong negation of anything. It is concluded that the concept of faith, trust and hope differ in content, form of expression and function.

**Key words:** faith, trust, confidence, hope, devotion, doubt, unbelief, semantic analysis.

*Recieved August 18, 2014  
Revised September 14, 2014  
Accepted October 11, 2014*



## **Порівняльна характеристика особливостей психоемоційного вигорання підлітків зі школи-інтернату та загальноосвітньої школи: результати факторного аналізу**

---

Bretsko I.I. Comparative description of features of the psychoemotional burnout of teenagers from boarding-school and secondary school : the results of factor analysis / I.I. Bretsko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 55-68.

---

**І.І. Брецько. Порівняльна характеристика особливостей психоемоційного вигорання підлітків зі школи-інтернату та загальноосвітньої школи: результати факторного аналізу.** В статті розкрито складність психо- і соціогенези сучасних підлітків; амбівалентність їхнього внутрішнього світу й намагання самоствердитися й захиститися за допомогою найтиповіших і найпростіших поведінкових тактик. Виявлено психохарактерологічні особливості підлітків в умовах депривації сімейної взаємодії, що набувають ознак тривожності, пригніченості, депресивності, фрустрованості та призводять у процесі подальшого розвитку до виникнення значних особистісних деструкцій, зокрема психоемоційних дисфункцій, найтиповішим проявом якого є емоційне вигорання. Встановлено низку специфічних особливостей і проблем, які породжують і супроводжують перебіг емоційного вигорання особистості. Проаналізовано, що до психоемоційного вигорання та пригнічено-захисної агресивності депривованих підлітків призводять позбавлення реальної сімейної взаємодії, брак батьківського тепла й опіки, нереалізованість у типових дитячо-сімейних ролях та інші деприваційні амортизації. Проведено порівняльну характеристику особливостей психоемоційного вигорання підлітків зі школи-інтернату та загальноосвітньої школи. Завдяки порівняльному аналізу отриманих результатів вдалося встановити ті найважливіші показники, які виступили своєрідними індикаторами психоемоційних станів і розладів депривованих підлітків зі школи-інтернату та їхніх однолітків, які виховуються в сім'ї та навчаються в загальноосвітній школі. Зроблено висновок, що констатовані

результати є підставою стверджувати про необхідність надання нагальної системної кваліфікованої психологічної допомоги із залученням сучасних розвивальних технологій підліткам, які схильні до переживання багатьох симптомів психоемоційного вигорання.

**Ключові слова:** психоемоційне вигорання, підліток, тривожність, депривація, психоемоційні стани, фактор, невротизація, депривований підліток.

**И.И. Бреcco. Сравнительная характеристика особенностей психоэмоционального выгорания подростков из школы-интерната и общеобразовательной школы : результаты факторного анализа.** В статье раскрыта сложность психо- и социогенезыса современных подростков; амбивалентность их внутреннего мира и попытки самоутвердиться и защититься с помощью самых типичных и самых простых поведенческих тактик. Выявлены психохарактерологические особенности подростков в условиях депривации семейного взаимодействия, которые приобретают признаки тревожности, подавленности, депрессивности, фрустрированности и приводят в процессе дальнейшего развития к возникновению значительных личностных деструкций, в частности психоэмоциональных дисфункций, самым типичным проявлением которых является эмоциональное выгорание. Установлен ряд специфических особенностей и проблем, которые порождают и сопровождают ход эмоционального выгорания личности. Проведена сравнительная характеристика особенностей психоэмоционального выгорания подростков из школы-интерната и общеобразовательной школы. Благодаря сравнительному анализу полученных результатов удалось установить те важнейшие показатели, которые выступили в качестве своеобразных индикаторов психоэмоциональных состояний и расстройств депривированных подростков из школы-интерната и их одноклассников, которые воспитываются в семье и учатся в общеобразовательной школе. Сделан вывод, что констатированные результаты являются основанием утверждать о необходимости предоставления неотложной системной квалифицированной психологической помощи с привлечением современных развивающих технологий подросткам, которые склонны к переживанию многих симптомов психоэмоционального выгорания.

**Ключевые слова:** психоэмоциональное выгорание, подросток, тревожность, депривация, психоэмоциональные состояния, фактор, невротизация, депривированный подросток.

**Постановка проблеми.** За час усього свого існування Україна переживає не лише економічну та політичну, а й соціально-психологічну кризу. Вплив цих криз на населення характеризується підвищеною стресогенністю, причому весь тягар пов'язаних із цим проблем падає на сім'ю, передусім на найуразливіших її членів – дітей, а особливо підлітків. Тривожним сигналом сучасної реальності стало збільшення кількості сімей, в яких батьки

не здатні вирішити свої власні життєві проблеми, і тим більше, не можуть забезпечити своїм дітям сприятливі умови життя і виховання. Визнаючи складність вікового розвитку особистості на етапі підлітковості твердження багатьох досліджень наголошують на особливому, специфічному впливі депривації, яка дуже суттєво ускладнює життєдіяльність дітей, позбавлених сімейної опіки [1; 3; 5; 8; 9]. Через свою деструктивну й обмежувальну природу і сутність депривація називається соціопатогенним феноменом, що пригноблює повносправний і гармонійний розвиток дитини підліткового віку. Блокування можливостей підлітків у вільній самореалізації екзистенційних потреб, пригнічення базових життєвих спонук наповнює негативним забарвленням їхнє повсякденне життєіснування та зумовлює цілу низку складнощів і особливостей соціальної активності. Перманентне або флюктуативне позбавлення батьківської та материнської опіки, повномірною статусно-рольового сімейного спілкування гальмівним чином впливає на розвиток усієї психоструктури підлітка, зокрема його самосвідомості.

Від міри позитивності попереднього соціогенезу дитини і тривалості перебування в деприваційному режимі тісно залежить подальша детермінація когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів розвитку її свідомості і самосвідомості. Психохарактерологічні особливості підлітків в умовах депривації сімейної взаємодії набувають ознак тривожності, пригніченості, депривованості, фрустрованості та призводять у процесі подальшого розвитку до виникнення значних особистісних деструкцій, зокрема психоемоційних дисфункцій, найтипівішим проявом якого є емоційне вигорання [1]. Недостатня розвинутість емоційно-вольових конструктів, дисбаланс Я-концепції, несформованість потребово-мотиваційної сфери, підвищена психічна тривожність, неадекватна самооцінка, розбалансована нервово-психічна саморегуляція притаманні дітям, що виховуються в проблемних сім'ях [3; 6].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Сьогодні існує певна науково-психологічна база сформованого кола ідей, положень та концепцій у висвітленні проблематики депривації в сім'ях. Так, теоретичне обґрунтування сучасних підходів до вивчення впливу сімейних відношень на формування особистості підлітка здійснили такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як: М. Алексеева, Г. Бевз, Дж. Боулбі, М. Буянов, Я. Гошовський, І. Дубровіна, Н. Карасьова, М. Лісіна, Г. Лялюк, Н. Максимова, В. Мухіна, Л. Осмак, А. Прихожан, А. Рузька, Т. Юферева та ін. [2;3], які

також вивчали різні аспекти девіантних сімей, де аморальність батьків стає визначальними чинниками ускладненого і кризового життєвого шляху знедоленої дитини.

**Мета** дослідження – розкриття змістово-функціональної суті психоемоційного вигорання депривованих підлітків; обґрунтування експериментальної програми з дослідження особливостей психоемоційного вигорання дітей підліткового віку в умовах різнотипної сімейної депривації; створення генетично-психологічної програми профілактично-корекційної роботи з депривованими підлітками із симптомами психоемоційного вигорання.

Дослідження було зорієнтоване на вирішення таких **завдань**: здійснити теоретичний аналіз проблеми психоемоційного вигорання депривованої особистості в науковій та навчально-методичній психолого-педагогічній літературі; емпірично вивчити проблеми психологічних особливостей психоемоційного вигорання підлітків в умовах депривації сімейної взаємодії; провести порівняльний аналіз специфіки прояву психоемоційного вигорання в підлітків за критерієм «норма-депривація».

**Виклад основного матеріалу.** Завдяки проведеному факторному аналізу внаслідок процедури варімакс-обертання було виділено дванадцять факторів, однак найбільше семантичне навантаження припало на перші чотири основні фактори, в яких сконцентрувалися найважливіші та найтиповіші показники – своєрідні індикатори психоемоційного вигорання підлітків, що мають досвід депривації сімейної взаємодії, навчаючись у школі-інтернаті, та їхніх однолітків з повної сім'ї, що навчаються в загальноосвітній школі.

Ми виходили з того, що структурно-семантичне порівняння факторів обох груп досліджуваних дозволить цілісно і багатогранно з'ясувати актуальність і рівень представленості параметрів і показників психоемоційного вигорання. Водночас встановлення певних відмінностей дало підстави з'ясувати особливості впливу депривації на афективну сферу дітей підліткового віку, які перебувають на дуже важливому перехідному й нестабільному етапі онтогенезу, обтяженому численними випробуваннями, зокрема й емоційного походження.

Безперечно, саме порівняльний аналіз вичленених факторів обох груп досліджуваних дозволив цілісно й повномірно відстежити специфіку прояву синдрому емоційного вигорання в залежності від різнотипних детермінант.

Аналіз змістового наповнення кожного фактора допоміг встановити низку специфічних особливостей і проблем, які по-

роджують і супроводжують перебіг емоційного вигорання особистості. Проведення факторного аналізу допомогло у з'ясуванні набору виокремлених показників та їхніх модальностей, які і склали сутнісне наповнення кожного фактора та дали йому назву.

Результати факторного аналізу виконання експериментальних завдань методик підлітками зі школи-інтернату.

*Перший фактор*, умовно названий нами «**пригнічено захисна агресія**» (24, 7 % від загальної дисперсії), умістив такі показники: «пригніченість» (0,910), «високий рівень самотності» (0,827), «вище середнього рівень потреби у спілкуванні» (0,735), «глорична емоційна спрямованість» (0,630), «ворожість до дорослих» (0,572) та зі знаком «-» «шкільна трижовність» (0,645).

Узагальнюючи дослідження багатьох вчених (Дж. Боулбі, Я. Гошовський, Л. Виговська, Й. Лангмейер та ін.), констатуємо, що найважливішими чинниками психоемоційної розбалансованості депривованих підлітків є соціальні (сімейно-комунікативна депривація) та вікові особливості й парадокси їхньої життєдіяльності [3].

Ми вважаємо, що до психоемоційного вигорання та пригнічено-захисної агресивності депривованих підлітків призводять позбавлення реальної сімейної взаємодії, брак батьківського тепла й опіки, нереалізованість у типових дитячо-сімейних ролях та інші деприваційні амортизації. Звужене й обмежене коло спілкування, перенасичення одноманітною комунікацією призводять до замкнутого й зацикленого самоусвідомлення та породжують агресивні настановлення до інших, афективні розлади й емоційне виснаження [10].

Слід відзначити, що інтерпретація вичлених у перший фактор показників на експериментальному рівні перекликається з теоретичними положеннями, в яких наголошено негативний і гальмівний вплив депривації на особистісний розвиток [багато].

*У другому факторі*, що названий «**комунікативно безпорадна невротизація**» (21,4 % внесок у загальну дисперсію), виділено такі показники: «комунікативна емоційна спрямованість» (0,721), «почуття безпорадності» (0,680), «високий рівень невротизації» (0,650), «міжособистісна тривожність» (0,615) і зі знаком «-» – «низький рівень потреби у спілкуванні» (0,715), «настрій» (0,635).

Отримана емпіричним шляхом комбінація виокремлених показників засвідчує, що, перебуваючи в ситуації позбавленості

реальної сімейної взаємодії, депривовані підлітки з особливою гостротою відчують потребу комунікативної єдності з найближчим референтним мікродовкіллям (сім'я, родина). Маючи активно виражену потребу в спілкуванні через вікові та соціальні чинники, депривовані підлітки проявляють чітко виражену комунікативну емоційну спрямованість (за методикою «ЗЕС» (Б. Додонова)).

До *третього фактора* під назвою «*альтруїстично недовірлива тривожність*» (15,6 % внесок у сумарну дисперсію) увійшли такі показники: «вище середнього рівень потреби у спілкуванні» (0,690), «альтруїстична емоційна спрямованість» (0,645), «недовіра до нових людей, речей, ситуацій» (0,610), «тривожність у ставленні до дорослих» (0,595).

Інтерпретація виокремлених у третій фактор показників у черговий раз зацентрувала на необхідності і значущості для депривованих підлітків повноцінного і вільного спілкування з референтними людьми (високий статистично значущий прояв показника «вище середнього рівень потреби у спілкуванні» (за методикою Ю. Орлова)).

Водночас дуже помітною є тривожність і недовіра як базові індикатори підвищеного невротичного дисбалансу підлітків з інтернату. У третьому факторі зауважуємо концентроване тло тривожності у ставленні до дорослих, що лише підтверджує логічність прояву ще в першому факторі такого показника, як «ворожість до дорослих».

*Четвертий фактор*, названий нами «*емоційно самооцінна тривожність*» (9,1% від загальної дисперсії), вмістив такі показники: «емоційна напруга» (0,710), «ворожість до дітей» (0,635), «самооцінна тривожність» (0,575) та зі знаком «-» «високий рівень невротизу» (0,650).

Виділені показники четвертого фактора засвідчили загальну високу тривожність з приводу самооцінки й унаслідок цього ворожість до інших дітей та високу емоційну напругу. Це, вочевидь, свідчить про недостатню пристосованість організму депривованого підлітка до навколишнього середовища, про неспроможність і невміння швидко, адекватно й результативно реагувати на них.

Через підвищений рівень загальної тривожності вихованці інтернату можуть набувати таких рис, що характеризують невпевненість, фрустраційність, побоювання, стурбованість, замкнутість тощо. Найчастіше саме емоції страху, що неминуче супроводжують стан тривожності, зумовлюють емоційно-вольо-

ву неврівноваженість підлітків при творенні оптимістичної картини подальшого життєвого шляху [10].

Для депривованих підлітків стає типовим очікування неприємностей з боку старших і однолітків, що проявляється у ворожому ставленні та має високу ймовірність перерости в різні форми агресії [3]. Доказом цього є прояв показника «ворожість до дітей», який, по суті, є модифікованим варіантом тої агресивності, яку заманіфестували депривовані підлітки у показнику «ворожість до дорослих» (перший фактор).

Дещо дискусійним видається виокремлення зі знаком «-» показника «високий рівень неврозу» (за «Методикою експрес-діагностики неврозу» (за К. Хеком – Х. Хессом)). Ми пояснюємо це тим, що методика дозволяє здійснити якраз експрес-діагностику дуже складного психоемоційного стану, тому досліджувані заявляють про існування неврозу, який їм нібито не притаманний. Найімовірніше це може свідчити про його психозахисне походження і застосування, адже за «Методикою діагностики рівня невротизації» (за Л. Вассерманом) у другому факторі проявився показник «високий рівень невротизації». Про підвищений невротичний фон свідчить і прояв в аналізованому четвертому факторі показника «емоційна напруга».

Отож, у цілому, сімейна депривація та культивовані в дитячому навчально-виховному закладі інтернатного типу системи інтолерантного офіційного спілкування породжують особистісну афективну розбалансованість, що негативно впливає на психосоціальне здоров'я підлітків та призводить до психоемоційного вигорання.

У контексті програми емпіричного дослідження факторному аналізу були піддані результати показників дітей, що виховуються у звичайній, пересічній, повноцінній сім'ї та навчаються в загальноосвітній середній школі. Ще на етапі пілотажу до категорії «підлітки із загальноосвітньої школи» нами були віднесені діти, які мешкають у типових сім'ях, де фактор депривації є неістотним, а діти переживають повномірну комунікацію на рівні «батьки-діти», «діти-сиблігни». Результати проведеного факторного аналізу дали можливість виявити істотні відмінності між двома групами досліджуваних, насамперед за порівняльним принципом «норма-депривація», «підлітки із загальноосвітньої школи – підлітки зі школи-інтернату».

До *першого фактора*, що умовно названий нами як *«гедоністично комунікативна самотність»* (23,2 % внесок у сумарну дисперсію), увійшли такі показники: «вище середнього рівень



потреби у спілкуванні» (0,875), «гедоністична емоційна спрямованість», «високий рівень самотності» (0,735), та зі знаком «-» «енергійність, бадьорість» (0,630).

Виокремлений набір показників, на які випало найбільше змістове навантаження, свідчить про те, що підлітками з нуклеарних сімей обираються типові моделі життєіснування, які вписуються у «соціально-віковий портрет» підлітковості. Самотність підлітків із загальноосвітньої школи є, на наш погляд, психогенною, а не соціогенною, як в однолітків зі школи-інтернату, тобто діти, маючи певну соціальну гармонію в нуклеарній сім'ї, родині, відносно достатній рівень міжособистісного сімейного спілкування намагаються розібратися з «душевними» проблемами, нехтуючи певною мірою соціальними детермінантами. Тому їхня самотність «середнього рівня» істотно відрізняється від високого рівня самотності у вихованців школи-інтернату, оскільки межує і проявляється з іншими (не травмогенними й не агресивними) показниками. Внаслідок цього пригнічено-захисна агресія підлітків зі школи-інтернату як найтиповіша ознака (перший фактор) змістово кардинально відрізняється від психостанів підлітків із позитивним сімейним досвідом спілкування та виховання, в яких у перший фактор виділилися життєво орієнтовані показники гедонізму, спілкування тощо.

Отднак потрібно відзначити певну пасивність підлітків із сім'ї, що проявилось, зокрема, на рівні енергійності й бадьорості (показник зі знаком «-»). Теоретично підлітки хочуть таки бути, однак практично демонструють стагнаційні й пасивні форми поведінки (сидіння за комп'ютером, усамітнене слухання музики тощо).

До *другого фактора*, що названий нами «*пугнічно невротична тривожність*» (20,1 % внесок у сумарну дисперсію), ввійшли такі показники: «пугнічна емоційна спрямованість» (0,750), «високий рівень невротизації» (0,675), «ворожість до дітей» (на основі ревнощів: від суперництва – до неприхованої ворожості) (0,610), «самооцінна тривожність» (0,590) зі знаком «-» «активність» (0,730).

Зауважуємо істотні відмінності показників, виокремлених у другий фактор, в обох вибірках, які, до речі, є підлітковими, тобто відрізняються лише за принципом «норма-депривація».

Цілком помітними і відмінними є «настановлення ворожості» в обох групах досліджуваних. Проте, якщо в депривованих підлітків це показник першого фактора «ворожість до дорос-

лих», то в недепривованих показник другого фактора « ворожисть до дітей ».

Підлітки із загальноосвітньої школи як в першому факторі, так і в другому сигналізують про свою певну пасивність, зокрема показник « активність » проявився у них зі знаком « - » ( як ми вже відзначали, у першому факторі зі знаком « - » проявився показник « енергійність, бадьорість »).

Серед показників, що виділились у *третьій фактор*, який умовно названий « *комунікативно пригнічена тривожність* » (16,2 % внесок у сумарну дисперсію), виокремилися такі показники: « комунікативна емоційна спрямованість » (0,642), « пригніченість » (0,600), « середній рівень тривожності » (0,585), « міжособистісна тривожність » (0,570).

Сумарна семантика показників третього фактора переключається з показниками першого та другого факторів, насамперед на рівні комунікативності і тривожності, тобто загалом, можна стверджувати, що *підлітки із загальноосвітньої школи гедоністично прагнуть комунікації, однак тривожні з приводу власної самооцінки та міжособистісних взаємин.*

Показникове наповнення *четвертого фактора* за умовною назвою « *гностично емоційна недовіра* » (10,4% від загальної дисперсії) таке: « нижчий середнього рівень потреби у спілкуванні » (0,615), « недовіра до нових людей, речей, ситуацій » (0,550), « гностична емоційна спрямованість » (0,535).

Підлітки стараються пізнати мікро- і макродовкілля, побудувати власну когнітивну картину світу, однак зауважуємо в них недовіру до нових людей, речей, ситуацій. Безперечно, насамперед потрібно звернути особливу увагу на ті показники, в яких спостерігаються найбільші та найсуттєвіші статистично значущі відмінності між результатами, проявленими досліджуваними з обох груп.

Основні порівняльні параметри презентовані нами в таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Результати виконання експериментальних завдань підлітками зі школи-інтернату та загальноосвітньої школи**

Методика	Показники, які порівнюються	Середнє арифметичне		t-критерій Ст'юдента	α
		школа-інтернат	загальн. школа		
«Тест ЗЕС»	комунікативна емоційна спрямов.	6,5	7,7	2,70	0,01

(Б. Додонов)	глицька емоційна спрямов.	4,1	4,8	2,64	0,01
	гностична емоційна спрямов.	1,6	2,4	2,73	0,01
«Методика самооцінки емоц. станів» (А. Уессманн, Д. Рікс)	емоційна напруга	9,1	6,8	4,12	0,001
	пригніченість	11,2	8,6	4,42	0,001
«Методика діагн. рівня від- чуття самотності (за Д. Расселом, М. Фергюсоном)	високий рівень самотності	7,5	6,4	2,61	0,05
	самооцінна тривожність	14,7	18,6	3,71	0,001
«Діагностика особистісної тривожності» (А. Прихожан)	міжособистісна тривожність	24,3	16,8	7,08	0,001
	високий рівень невротизації	10,5	7,6	3,38	0,01

Рівень значущості визначався за t-критерієм Ст'юдента для порівняння середніх арифметичних незалежних вибірок.

Вибіркове порівняння окремих показників, які проявилися на високому статистичному рівні значущості, дозволило з'ясувати типологію найістотніших маркерів, які презентують актуальний психоемоційний світ досліджуваних підлітків.

Результати порівняльного аналізу показників за «Тестом ЗЕС» (Б.Додонова) заманіфестували три базові вектори емоційної спрямованості підлітків: комунікативна, глицька і гностична. Внутрішнє порівняння засвідчило, що, загалом, у недепривованих підлітків з досвідом звичайного повномірного сімейного спілкування всі ці три напрямки емоційної спрямованості проявилися (за середнім арифметичним) вище, ніж в однолітків з інтернатного закладу: комунікативна емоційна спрямованість – 7,7 проти 6,6; глицька емоційна спрямованість – 4,8 проти 4,1; гностична емоційна спрямованість – 2,4 проти 1,6 (у всіх випадках  $\alpha = 0,01$ ).

Також помітним є порівняльний дисбаланс між показниками (за «Методикою самооцінки емоційних станів» (А. Уессманн, Д. Рікс), які проявилися на дуже високому рівні ( $\alpha = 0,001$ ), «емоційна напруга» та «пригніченість». У депривованих підлітків зі школи-інтернату вони значно вищі, ніж у дітей із загальноосвітньої школи.

За «Методикою діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності» (за Д. Расселом, М. Фергюсоном) вихованці інтернату проявили істотніший та помітніший рівень переживання самотності, песимістичності і знехтуваності, зокрема показник «високий рівень самотності» в них 7,5, а в підлітків із позитивним досвідом сімейного спілкування і виховання – 6,4.

Як відображено в таблиці 1, на високому рівні статистичної значущості в обох порівнюваних групах підлітків зі школи-інтернату та із загальноосвітньої школи проявилися показники «самооцінної тривожності», «міжособистісної тривожності» та «високий рівень невротизації», що засвідчують загальне високе емоційно-невротичне тло тривожності.

**Висновки.** У цілому, результати порівняльного аналізу результатів дозволяють зробити висновок про специфічність функціонування психоемоційної сфери в депривованих дітей, що пояснюється, на нашу думку, насамперед детермінуючим впливом позбавлень реальної повноцінної сімейної взаємодії. Констатовані результати є підставою стверджувати про необхідність надання нагальної системної кваліфікованої психологічної допомоги із залученням сучасних розвивальних технологій підліткам, які схильні до переживання багатьох симптомів психоемоційного вигорання.

Здійснений порівняльний аналіз факторів, що виділилися в обох групах досліджуваних, допоміг встановити суттєві відмінності в змістовому наповненні їхнього психоемоційного розвитку. Зокрема встановлено, що деприваційний режим життя існування істотно ускладнює афективне реагування підлітка на світ, а також негативно впливає на весь особистісний розвиток дитини.

#### Список використаних джерел

1. Агапова М.В. Социально-психологические аспекты эмоционального-выгорания и самоактуализации личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / М.В. Агапова. – Ярославль, 2004. – 21 с.

2. Бевз Г. Вплив деприваційних чинників на психічний розвиток дитини / Галина Бевз, Олена Дорошенко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інст. пс. ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – 2003. – Т.5 – Ч.5. – С.25-34.
3. Гошовський Я. Сімейна депривація як психотравмуючий чинник особистісно-духовного становлення дитини / Ярослав Гошовський // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К. – 2006. – Вип.7. – С.90-95.
4. Дорожкіна О. А. Формирование потребности в эстетической деятельности у воспитанников детских домов и школ-интернатов : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Алексеевна Дорожкіна. – К., 1993. – 202 с.
5. Дьяконова Т.И. Особенности характера и познавательных способностей подростков – воспитанников детских домов : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.11 / Татьяна Игоревна Дьяконова. – СПб., 2000. – 184 с.
6. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально- эмоциональные проблемы / [под науч. ред. Л. М. Шипицыной и Е. И. Казаковой]. – СПб. : Питер, 2000. – 108 с.
7. Кондрацька Л. В. Робота практичного психолога у попередженні емоційного вигорання підлітків / Л. В. Кондрацька // Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія. – Харків : ХНПУ, 2006. – Вип. 20. – С 97-103.
8. Мудрак І. Психологічні особливості прояву тривожності підлітків-колоністів в умовах комунікативної депривації пенітенціарної установи / І. Мудрак // Aktualne problem w spolecznej nauki : zbior raportow naukowych (28.06.2013–30.06.2013). – Warszawa : Sp. z o. o. «Diamond training tour», 2013. – S. 84–88.
9. Улунова Г. Є. Психологічна корекція ускладненого спілкування в учнів шкіл- інтернатів : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ганна Євгенівна Улунова. – К., 2006. – 185 с.
10. Maslach C. Prevention of burnout: New perspectives / C. Maslach, J. Goldberg // Applied and Preventive Psychology. – 1998. – V.7. – P.63-74.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Agapova M.V. Social'no-psihologicheskie aspekty jemocional'noj-vygoranija i samoaktualizacii lichnosti : avtoref. diss... kand. psihol. nauk : 19.00.05 / M.V. Agapova. – Jaroslavl', 2004. – 21 s.
2. Bevz G. Vpliv deprivacijnih chinnikov na psihichnij rozvitok ditini / Galina Bevz, Olena Doroshenko // Problemi zagal'noi ta pedagogichnoi psihologii : zb. nauk. prac' Inst. ps. im. G.S. Kostjuka APN Ukraini / Za red. S.D. Maksimenka. – 2003. – T.5. – Ch.5. – S.25-34.
3. Goshovs'kij Ja. Simejna deprivacija jak psihotravmujuchij chinnik osobistisno-duhovnogo stanovlennja ditini / Jaroslav Goshovs'kij // Problemi zagal'noi ta pedagogichnoi psihologii : zb. nauk. pr. Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraini / za red. S.D. Maksimenka. – K. – 2006. – Vip.7 – S.90-95.
4. Dorozhkina O. A. Formirovanie potrebnosti v jesteticheskoj dejatel'nosti u vospitannikov detskih domov i shkol-internatov : dis... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Ol'ga Alekseevna Dorozhkina. – K., 1993. – 202 s.
5. D'jakonova T .I.. Osobennosti haraktera i poznavatel'nyh sposobnostej podrostkov – vospitannikov detskih domov : dissertacija ... kandidata psihologicheskikh nauk : 19.00.11 / Tat'jana Igorevna D'jakonova. – SPb., 2000. – 184 c.
6. Kompleksnoe soprovozhdenie i korrekcija razvitija detej-sirot: social'no- jemocional'nye problemy / [pod nauch. red. L.M. Shpicynoj i E. I. Kazakovoj]. – SPb. : Piter, 2000. – 108 s.
7. Kondrac'ka L. V. Robota praktichnogo psihologa u poperedzhenni emocijnogo vigorannja pidlitkiv / L. V. Kondrac'ka // Visnik HNPU im. G. S. Skovorodi. Psihologija. – Harkiv : HNPU, 2006. – Vip. 20. – S 97-103.
8. Mudrak I. Psihologichni osoblivosti pojavu trivozhnosti pidlitkiv-kolonistiv v umovah komunikativnoi deprivacii penitenciarnoi ustanovi / I. Mudrak // Aktualne problem w wspolczesnej nauki : zbior raportow naukowych (28.06.2013–30.06.2013). – Warszawa : Sp. z o. o. «Diamond traning tour», 2013. – S. 84–88.
9. Ulunova G. Є. Psihologichna korekcija uskladnenogo spilkuвання v uchniv shkil- internativ : dis... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / Ganna Єvgenivna Ulunova. – K., 2006. – 185 s.

10. Maslach C. Prevention of burnout: New perspectives / C. Maslach, J. Goldberg // Applied and Preventive Psychology. – 1998. – V. 7 – P. 63-74.

**I.I. Bretsko. Comparative description of features of the psychoemotional burnout of teenagers from boarding-school and secondary school: the results of factor analysis.** In the article the complication of psycho- and socio-genesis of modern teenagers has been exposed; ambivalence of their inner world and attempt to assert oneself and defend by means of most typical and simple behavioral tactics. The psychocharacterological patterns of teenagers in the conditions of deprivation of family interaction have been studied, that get symptoms of anxiety, despondency, depressiveness, frustration and in the process of further development lead to the formation of momentous personality destructions, in particular psychoemotional disfunctions, the most typical indication is the emotional burnout. The row of specific peculiarities and problems which produce and attend the process of the emotional burnout of the personality is set. Privations of the real family interaction, absence of paternal attention and guardianship, unrealize in typical child and family roles and other deprivative depreciations which caused to psychoemotional burnout and to defensive aggressiveness of deprivative teenagers, have been analysed. Comparative description of features of the psychoemotional burnout of teenagers from boarding-school and secondary school have been conducted. Due to the comparative analysis of the obtained results there have been fixed those major indexes, which became as peculiar indicators of the psychoemotional states and disorders of deprivative teenagers from boarding-school and their schoolmates who brought up in family and got a secondary school. The conclusion has been made, that the constative results are the reason to assert about a necessity to give the first qualified psychological aid with modern developing technologies to the teenagers who are predisposed to many different symptoms of psychoemotional burnout.

**Key words:** psychoemotional burnout, teenager, anxiety, deprivation, psychoemotional states, factor, deprivative teenager, neurotization.

*Received August 22, 2014*

*Revised September 17, 2014*

*Accepted October 19, 2014*



## **Значущість цілісної психологічної теорії в консультиванні**

---

Bulakh I.S. The significance of an integrated psychological theory in counseling / I.S. Bulakh // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 69-77.

---

**І.С. Булах. Значущість цілісної психологічної теорії в консультиванні.** В статті обґрунтовано необхідність створення власної філософії професійної діяльності психолога-консультанта, яка вибудовується на засадах його суб'єктивного досвіду консультативних взаємодій з клієнтами. Підкреслено значущість наукової інтеграції різнобічного зарубіжного та вітчизняного досвіду психологічної допомоги, а також роботи над створенням загальної теорії консультативної чи психотерапевтичної психології. Висвітлено специфічні особливості цілісної психологічної теорії спеціаліста-психолога. Констатовано необхідність глибоких знань з персонології у психологічному консультиванні. Постульовано, що, з одного боку, психологові-консультанту важливо у професійній діяльності спиратися на узагальнену наукову теорію, яка надає йому можливість оперувати узагальненими знаннями про клієнта; з другого – зважати на індивідуальність клієнта. Охарактеризовано структуру професійної діяльності кваліфікованого психолога. Поставлено основний аспект у консультативній взаємодії психолога і клієнта на змісті життєвого досвіду індивідуальності останнього. Інший акцент зроблено на власній концепції психолога-консультанта. Окреслено засади кваліфікованого підходу консультанта. Підкреслено значущість процесуального, концептуального та ціннісного конструктів консультативної діяльності у програмах підготовки фахівця. Зазначено, що психологічне консультивання не може бути вільним від теоретичної моделі можливих чи бажаних особистісних змінювань клієнта, які він набуває в процесі взаємодій з консультантом, а будь-яка модель припускає існування і постулювання низки конструктивних цілей процесу психологічної допомоги. Встановлено, що однією з гарантій професіональності здійснюваної психологічної допомоги є осмислене послідовне застосування консультантом цілісної і особистісно ним проінтегрованої теоретико-практико-ціннісної концепції (теорії), без якої не може існувати жоден акт психологічної взаємодії між консультантом і клієнтом.

**Ключові слова:** цілісна психологічна теорія, структура професійної діяльності психолога, власна філософія психолога-консультанта,

концептуальна модель консультування, процесуальна модель консультування, цілісна модель консультування.

**И.С. Булах. Значимость целостной психологической теории в консультировании.** В статье обосновывается необходимость создания собственной философии профессиональной деятельности психолога-консультанта, которая структурируется на основе его субъективного опыта консультативных взаимодействий с клиентами. Подчеркнуто значимость научной интеграции разностороннего зарубежного и отечественного опыта психологической помощи, а также работы над созданием общей теории консультативной или психотерапевтической психологии. освещены специфические особенности целостной психологической теории специалиста-психолога. Констатируется необходимость глубоких знаний персонологии в психологическом консультировании. Отмечено, что, с одной стороны, психологу-консультанту важно в профессиональной деятельности опираться на обобщенную научную теорию, которая предоставляет ему возможность оперировать обобщенными знаниями о клиенте; с другой – учитывать индивидуальность клиента. Охарактеризована структура профессиональной деятельности квалифицированного психолога. Поставлен основной акцент в консультативном взаимодействии психолога и клиента на содержании жизненного опыта индивидуальности последнего. Другой акцент сделан на собственной концепции психолога-консультанта. Определены основы квалифицированного подхода консультанта. Подчеркнута значимость процессуального, концептуального и ценностного конструктов консультативной деятельности в программах подготовки специалиста. Указано, что психологическое консультирование не может быть свободным от теоретической модели возможных или желательных личностных изменяемых клиента, которые он приобретает в процессе взаимодействий с консультантом, а любая модель предполагает существование и постулирование ряда конструктивных целей процесса психологической помощи. Установлено, что одной из гарантий профессиональности осуществляемой психологической помощи является осмысленное последовательное применение консультантом целостной и лично им проинтегрированной теоретико-практико-ценностной концепции (теории), без которой не может существовать ни один акт психологического взаимодействия между консультантом и клиентом.

**Ключевые слова:** целостная психологическая теория, структура профессиональной деятельности психолога, собственная философия психолога-консультанта, концептуальная модель консультирования, процессуальная модель консультирования, ценностная модель консультирования.

**Постановка проблеми.** Сучасних професіональних психологів-консультантів та психотерапевтів сильно турбує поспішне входження в практику надання психологічної допомоги людині приватних, локальних методів консультативної діяльності. Ці

методи так званої «народної психотерапії» (російської, італійської, індійської та ін.) «широко простягають руки у справи людські». Безумовно, що професіональних спеціалістів-психологів у всьому світі не влаштує така ситуація, за влучним визначенням М.А. Гуліної, таке вирішення проблем «теорії практики». Як правило, автори-самородки, не заглядаючи в книги, створюють нові «концепції» допомоги людям, а згодом їх учні та послідовники притримуються такої компактної теорії чи концепції і не цікавляться ідеями визначних попередників, мислителів, психологів свого вчителя [4].

**Мета нашої статті** полягає у дослідженні значущості цілісної психологічної теорії в консультуванні.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Більшість психологів-спеціалістів спільні у думці, що без наукової інтеграції різнобічного зарубіжного та вітчизняного досвіду психологічної допомоги, без роботи над створенням загальної теорії консультативної чи психотерапевтичної психології всі існуючі в теперішній час професіональні дискусії приречені на неуспіх, навіть, у межах самої психологічної науки. Більше того, без досить осмисленої «теорії практики» психологічної допомоги людині швидка трансплантація ідей і методів може створити підґрунтя для перекручень, що небезпечно для престижу психологічної науки, а головне – для людей, яким надається допомога.

М.А. Гуліна вказує на різницю, яка існує між приватною ідеєю (концепцією) цілителя-самородка та цілісною психологічною теорією спеціаліста-психолога. Саме *цілісна психологічна теорія* має бути заснована на чітких знаннях закономірностей розвитку психіки людини, її вищих психічних функцій; вона має відображати результати систематичних, включених спостережень та експериментальних даних; вона повинна рівною мірою описувати як нормативні процеси перебігу психічних явищ, так і їх перекручення.

Більше того, за цілісною психологічною теорією консультанта (психотерапевта) має стояти *власна філософія психолога-консультанта*, яка мусить відповідати не тільки на питання «що?» і «чому?», але й «як?», точніше, вона не лише має пояснювати психологічні проблеми людини, але й інтерпретувати їх вирішення. Створення вищезазначеного рівня інтерпретації можливе тільки в такому діалозі, в якому *суб'єктивно-об'єктивні відносини стають як метою змін, так і засобом цих змін* [4].

Очевидним є той факт, що в психологічному консультуванні необхідні глибокі знання з персонології. Адже чітка орієнтація психолога-консультанта в теоріях особистості дозволить йому визначити гіпотези, роз'яснити клієнтові сутність його психологічної проблеми, змодельювати етапи та засоби її вирішення. Консультанту важливо узагальнити, систематизувати накопичені в ході практичної діяльності факти, уніфікувати досвід роботи з різними варіантами схожих проблем клієнтів – все це можна здійснити тільки на засадах теорії. Опора на теорію робить більш зрозумілими найбільш конструктивні засоби вирішення особистісних проблем клієнта, а у випадку загострення, вибудувати для нього нові ефективні прийоми й техніки допомоги. Лише завдячуючи теорії, консультант зможе намалювати прогнози, передбачити наслідки різних життєвих обставин клієнта, зібрати анамнез і чітко його осмислити, розробити програму психокорекції та пояснити клієнтові розвивальний ефект його безпосередніх активних психотерапевтичних дій.

Кожна теорія у своїх принципах, законах і термінах імпліцитно несе цілий ряд ціннісних диспозицій, на основі яких визначається метод та інтегруються концептуальні положення діяльності консультанта. Саме ціннісні установки консультанта визначають його життєву та професіональну позицію, без якої використання методів, прийомів і технік консультування перетворюється в механічне маніпулювання клієнтом, точніше перетворює його із суб'єкта взаємодії в об'єкт допомоги. Цю ідею висуває М.А. Гуліна, а її підтримують такі відомі спеціалісти консультативної психології: Г.С. Абрамова, С.В. Васьківська та О.Є. Сапогова [1; 2; 3; 4; 5; 7].

Так, ще наприкінці ХХ століття цю ідею загострила Г.С. Абрамова, яка наполягала на тому, що психологу-консультанту важливо, з одного боку, в професійній діяльності спиратися на узагальнену наукову теорію. Саме остання дає можливість консультанту оперувати узагальненими знаннями про клієнта. Ці знання наукові, достовірні, забезпечують консультанту орієнтації на визначення закономірностей, механізмів, вікових змін психологічного розвитку людини та дозволяють користуватися загальними критеріями (образ, мотивація, дія, спілкування, особистість) її розвитку. З іншого боку, як стверджувала вчена, таких знань недостатньо, оскільки об'єктом психологічної допомоги консультанта є індивідуальність, яка презентує власну неповторність в конкретних життєвих ситуаціях (проблемних, екстремальних, травматичних, кризових та т. ін.).

Необхідність постановки та обґрунтування зазначеного питання пов'язані, перш за все, зі специфічністю предмета вивчення – індивідуальністю клієнта. Спираючись на досвід психологів-практиків, Г.С. Абрамова виокремила структуру професійної діяльності кваліфікованого психолога. При цьому, основний аспект в консультативній взаємодії психолога і клієнта був поставлений на змісті життєвого досвіду індивідуальності останнього. Інший акцент було зроблено на власній концепції психолога-консультанта. В процесі набуття досвіду консультант не лише рефлексує узагальнені наукові знання про розвиток особистості, але й постійно спирається на власний світогляд, суб'єктивний досвід взаємодій з індивідуальністю людини.

Як доводить вчена, кваліфікований психолог розуміє неможливість описання переживань клієнта в межах однієї теоретичної парадигми, а тому він прагне інтегрувати положення різних наукових концепцій. На їх основі психолог-консультант створює і розвиває власну філософію професійної діяльності. Такий психолог-консультант постійно відкритий для засвоєння нових знань, сприйняття альтернативних точок зору, але при цьому завжди прагне до системного переходу до власної концепції (теорії) психологічної допомоги клієнту [1].

За позицією М.А. Гуліної, осмислення й впровадження у практику різних теоретичних підходів має підпорядковуватися певній концептуальній рамці, що має трикомпонентну структуру. В цій структурі виокремлюється *концептуальна, процесуальна та ціннісна модель*. С.В. Васьківська у зв'язку з цим підкреслює наступне: кваліфікований підхід консультанта повинен спиратися саме на цю взаємопов'язану тріаду. Всі компоненти структури мають високу значущість і принципово нерозривні, цілісні. Для професіонального консультанта вони повинні бути осмисленими, достовірними, вивіреними, а також ретельно перевіреними на практиці відповідно до тих завдань, які стоять перед спеціалістом-консультантом. Таку трикомпонентну структуру важливо вважати базисом консультативної діяльності психолога і чітко дотримуватися, незважаючи на прихильність окремих психологів до використання «чистих» підходів (концептуальний пуризм), інших – так званих інтегративних підходів (концептуальний еkleктизм).

Як справедливо зауважує С.В. Васьківська, якщо процесуальному і концептуальному компонентам у програмах підготовки фахівця приділяється увага, то ціннісному конструкту консультативної діяльності в традиційній підготовці фахівця майже не відведено ніякого місця. Він скоріше пов'язаний із сумлінністю са-

мого психолога-консультанта, його ціннісними переконаннями, світоглядом, професіональною позицією. Хоча в ньому, як підкреслює вчена, міститься основний резерв внутрішньої готовності до професійної консультативної діяльності. Серед цінностей, які мають бути в індивідуальній моделі консультанта, виокремлюють конструктивні уявлення про особистість клієнта як повноцінну функціонуючу істоту, що має певні невирішені психологічні проблеми, уявлення про цінності особистісного зростання, особистісної та соціальної компетентності, прагнення до самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення, самодостатності й зрілості [2; 3].

У сучасній психології, зокрема практиці психологічної допомоги людині, розповсюджується інтегративне (еклектичне) консультування, яке об'єднує ідеї та концепції відразу декількох наукових шкіл, а також досвід ефективного вирішення широкого кола психологічних проблем клієнтів. За своєю сутністю концепт «еклектичне» вказує на те, що спеціаліст для вирішення проблеми клієнта і задоволення його запитів обирає з низки теорій, концепцій і моделей консультативної діяльності лише ті моделі, засоби і прийоми, які довели на практиці свою універсальну ефективність. Це не випадковий вибір різних теоретичних положень, методів і технік, це, скоріше, прагнення консультанта-практика на засадах власного досвіду побудувати *системну теорію консультування*, що могла б «спрацьовувати» незалежно від контексту використання.

Концепт «інтеграція» в контексті консультування вказує на прагнення спеціалістів комбінувати різні теоретичні позиції з метою вироблення найбільш конструктивного підходу. Прикладом інтегрального підходу в консультуванні є проблемно-орієнтована психотерапія А. Блазера. Вихідними положеннями цього підходу є: а) проблемний аналіз, який ставить мету максимально з'ясувати й прояснити проблеми клієнта; б) залучення клієнта до процесу прийняття рішень; в) прагматичний еклектизм – використання різних теоретичних підходів у залежності від показників та характеру проблем клієнта; г) відносна лаконічність процесу консультування чи психотерапії [9].

Водночас серед консультантів мало є прихильників конкретних «точних» підходів, які виступають проти еклектизму. Критикуючи останній, вони спираються на такі положення: а) в основі різних наукових підходів лежать різні й часто суперечливі один одному наукові погляди на природу людини, механізми її розвитку, особливості поведінки; б) застосування консультантом різних теоретичних позицій, зокрема при описанні психологіч-

ної реальності клієнта, у процесі пояснення певних феноменів, при використанні конкретних принципів інтерпретації, вносить в його діяльність плутанину, яка може призвести до зникнення професійної аутентичності; в) еkleктизм створює проблеми в процесі навчання консультантів, оскільки буває незрозуміло, в межах якої концептуальної парадигми і за допомогою якого термінологічного словника описувати психологічні феномени [6].

Не можна не погодитися зі спеціалістом у цій галузі О.Є. Сапоговою, яка відзначає, що для сучасного психологічного консультування немає і не може бути однієї єдиноправильної теорії. Професійний консультант повинен бути ознайомлений з різними теоріями і може обрати будь-яку з них як базову для консультативної діяльності, враховуючи при цьому особливості своєї особистості, світогляд, теоретико-методологічні переваги та індивідуально-професійні інтереси. Проте у професійній діяльності психолог-консультант не завжди дотримується жорстко вихідних положень лише однієї теорії, а на основі досвіду прагне поєднати ідеї, які йому імпонують і які були апробовані й підтвердили свій терапевтичний чи розвивальний потенціал.

Як показує аналіз консультативної діяльності спеціалістів у цій сфері, на засадах власного досвіду, оволодіваючи професіоналізмом, більшість консультантів конструюють певну *власну узагальнену теорію*, інтегруючи, розвиваючи й вдосконалюючи кращі ідеї та положення різних психологічних шкіл. Крім того, консультант, взаємодіючи з конкретним клієнтом, досить часто будує своєрідну *«теорію певного клієнта»*, оскільки кожна особистість ширша, своєрідніша, цікавіша й складніша кожної існуючої теорії, а її унікальна індивідуальність не завжди може бути узгоджена чи «підведена» під одну з обраних консультантом теорій [8].

**Висновки й перспективи подальших досліджень.** Підсумовуючи все вищезазначене, треба ствердити положення про те, що психологічне консультування не може бути вільним від теоретичної моделі можливих чи бажаних особистісних змін клієнта, яких він зазнає в процесі взаємодій з консультантом. Будь-яка модель припускає існування і постулювання ряду конструктивних цілей процесу психологічної допомоги. Однією з гарантій професійності здійснюваної психологічної допомоги є осмислене послідовне застосування консультантом *цілісної і особистісно ним проінтегрованої теоретико-практико-ціннісної концепції (теорії)*, без якої не може існувати жоден акт психологічної взаємодії між консультантом і клієнтом.



### Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию / Г.С. Абрамова. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 237 с.
2. Васьківська С.В. Основи психологічного консультування: Навчальний посібник / С.В. Васьківська. – К.: Четверта хвиля, 2004. – 256 с.
3. Васьківська С.В. Технологія консультування / С.В. Васьківська. – К.: Главник, 2005. – 96 с.
4. Гулина М.А. Терапевтическая и консультативная психология / М.А. Гулина. – СПб.: Речь, 2001. – 352 с.
5. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия / Р. Кочюнас. – М.: Академический проект: Гаудеамус, 2005. – 464 с.
6. Мастерство психологического консультирования / Под ред. А.А. Бадхена, А.М. Родиной. – СПб.: Речь, 2010. – 229 с.
7. Пахальян В.Э. Психологическое консультирование: Учебное пособие / В.Э. Пахальян. – СПб.: Лидер, 2006. – 256 с.
8. Сапогова Е.Е. Консультативная психология: учебн. пособие для студ. высших учебных заведений / Е.Е. Сапогова. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
9. Тодд Дж. Основы клинической и консультативной психологии / Дж. Тодд, А.К. Богарт; Пер. с англ. – СПб.: Сова; М.: ЭКСМО – Пресс, 2001. – 768 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abramova G.S. Vvedenie v prakticheskiju psihologiju / G.S. Abramova. – М.: Mezhdunarodnaja pedagogicheskaja akademija, 1994. – 237 s.
2. Vas'kivs'ka S.V. Osnovi psihologichnogo konsul'tuvannja: Navchal'nij posibnik / S.V. Vas'kivs'ka. – К.: Chetverta hvilja, 2004. – 256 s.
3. Vas'kivs'ka S.V. Tehnologija konsul'tuvannja / S.V. Vas'kivs'ka. – К.: Glavnik, 2005. – 96 s.
4. Gulina M.V. Terapevticheskaja i konsul'tativnaja psihologija / M.V. Gulina. – SPb.: Rech', 2001. – 352 s.
5. Kochjunas R. Psihologicheskoe konsul'tirovanie i gruppovaja psihoterapija / R. Kochjunas. – М.: Akademicheskij proekt: Gaudeamus, 2005. – 464 s.
6. Masterstvo psihologicheskogo konsul'tirovanija / Pod red. A.A. Badhena, A.M. Rodinoj. – SPb.: Rech', 2010. – 229 s.
7. Pahal'jan V.Je. Psihologicheskoe konsul'tirovanie: Uchebnoe posobie / V.Je. Pahal'jan. – SPb.: Lider, 2006. – 256 s.

8. Sapogova E.E. Konsul'tativnaja psihologija: uchebn. posobie dlja stud. vysshih uchebnyh zavedenij / E.E. Sapogova. – M.: Akademija, 2008. – 352 s.
9. Todd Dzh. Osnovy klinicheskoj i konsul'tativnoj psihologii / Dzh. Todd, A.K. Bogart; Per. s angl. – SPb.: Sova; M.: JeKSMO – Press, 2001. – 768 s.

**I.S. Bulakh. The significance of an integrated psychological theory in counseling.** In this article the necessity of creating the own philosophy of the professional activities of Counseling Psychologist, which is built on the basis of his subjective experience of counseling interactions with clients, is grounded. The significance of the scientific integration of diverse foreign and domestic experience of psychological assistance, as well as work on a general theory of Psychotherapy or Counseling Psychology is underlined. The specific features of an integrated psychological theory of a counseling specialist are showed. The need for a deep knowledge in Personology in psychological counseling is stated.

It is postulated, on the one hand, that counseling psychologist in professional activities has to rely on generalized scientific theory that allows him to operate generalized knowledge about the client; on the other hand – to consider the personality of the client. The structure of a qualified psychologist's professional work is characterized. The main aspect in the psychologist and client's consultative interaction of the individual sense experiences of latter is made.

Another focus is made on the own concept of counseling psychologist. The principles of a consultant's qualified approach are outlined. The significance of procedural, conceptual and value constructs of advisory role in programs of specialist's training is underlined. The psychological counseling is noted not to be able free from theoretical model of possible or desirable personality changes of a client he acquires in the course of interactions with the consultant and any model assumes the existence and postulating a number of design objectives of the psychological care process. One of the guarantees of the ongoing professional psychological assistance is established to be consultant's meaningful consistent application of the holistic and personally integrated theoretical and practical-value concept (theory), without which there can be no act of psychological interaction between consultant and client.

**Key words:** integrated psychological theory, the structure of professional psychologist's work, own philosophy of psychologist-consultant, conceptual model of counseling, procession model of counseling, an integrated model of counseling.

*Received August 11, 2014*

*Revised September 23, 2014*

*Accepted October 16, 2014*

## Сесчы osobowości pracownika w efektywnym funkcjonowaniu

Ychavskiy B. Personal features of worker in the effective functioning / B. Ychavskiy // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2014. – P. 78-87.

**Броніслав Вичавський. Особистісні риси працівника в ефективно-му функціонуванні.** Автор статті розглядає поняття особистості, описує роль індивідуальних рис у виборі професії, вказує на існування багатьох різноманітних моделей індивідуальності, однак стверджує, що немає однозначної дефініції цього поняття. Автор підкреслює, що людина володіє подібним набором особистісних рис, однак в різних осіб вони набувають різної інтенсивності. У статті описуються деякі ознаки, якими повинна керуватися хороша людина, працівник. Дослідник ставить питання про сутність поняття «компетентний працівник» і презентує читачеві ряд дефініцій, які повинні допомогти у формулюванні визначення і дати відповідь на вищезгадане питання. Автор підкреслює ті ознаки компетентції працівника, які направлені на соціальне середовище, і ті ознаки, що відіграють значущу роль в роботі. Особливу роль у виконанні роботи відіграє асертивність (тобто здатність людини відстоювати свою точку зору, не порушуючи моральних прав іншої людини), що наділяє повагою себе та інших осіб, відкритість, що має ознаки толерантності по відношенню до двозначного змісту, інтелігентність, що дозволяє правильно приймати інформацію. Згадані групи індивідуальних рис є важливою умовою функціонування творчого таланту. Кожна з вищезгаданих ознак має інший вплив і по-різному діє на працівника, а також використовується на іншому етапі творчої діяльності. Для того, щоб вправно і мудро їх використовувати в роботі потрібна насамперед відкритість, в той час як незалежність відіграє значущу роль в момент генерації якогось задуму чи ідеї. Лише у третьому порядку в працівника з'являється наполегливість, що має вплив на його творчий процес, незважаючи на перешкоди, з якими він зустрічається. Окрім вищезгаданих ознак, автор вказує на інші риси, важливі у функціонуванні працівника: чесність, правоту, моральність, саможертвність, витривалість, лояльність, впевненість у своїх силах. Риси характеру працівника в конкретній роботі свідчать про нього самого, вказують на те, ким і яким він є працівником. Зауважимо, що більшість згаданих у статті рис

відносяться до кращого пристосовування до життєвих змін у сучасному світі. Стосується це також змін, які відбуваються у світі, так званої, заробітчанської міграції. Слід пам'ятати, що відповідно пристосовані життєві вміння мають великий вплив на вибір роботи і вибір займаних посад.

**Ключові слова:** ефективність, індивідуальні риси, функціонування, діяльність, вибір, особистість, працівник, рівень компетенції.

**Бронислав Вичавский. Личностные черты работника в эффективном функционировании.** Автор статьи рассматривает понятие личности, описывает роль индивидуальных черт в выборе профессии, указывает на существование многих разнообразных моделей личности, однако утверждает, что не существует однозначной дефиниции этого понятия. Автор подчёркивает, что человек владеет подобным набором личностных особенностей, однако у разных людей они разной интенсивности. В статье описываются некоторые признаки, которыми должен руководствоваться хороший человек, работник. Исследователь задаётся вопросом о сущности понятия «компетентный работник» и презентует читателю ряд дефиниций, которые должны помочь в формулировке определения и дать ответ на вышеупомянутый вопрос. Автор подчёркивает те признаки компетенции работника, которые направлены на социальную среду, и те признаки, которые играют значимую роль в работе. Особенную роль в исполнении работы играет ассертивность (то есть способность человека отстаивать свою точку зрения, не нарушая моральных прав другого человека), наделяющая уважением себя и других людей, открытость, имеющая признаки толерантности по отношению к двусмысленному содержанию, интеллигентность, имеющая способность правильно принимать информацию. Упомянутые группы индивидуальных черт являются важным условием функционирования творческого таланта, каждый из вышеупомянутых признаков имеет другое влияние и по-разному действует на работника, а также используется на ином этапе творческой деятельности. Для того чтобы уметь и мудро использовать их в работе, нужна прежде всего открытость, в то время как независимость играет значимую роль в момент генерации какой-то идеи. Лишь в третьем порядке у работника появляется настойчивость, которая имеет влияние на его творческий процесс, невзирая на разные препятствия. Кроме вышеупомянутых признаков, автор указывает на другие черты, важные для функционирования работника, а именно честность, правота, нравственность, самоотверженность, выносливость, лояльность, уверенность в себе. Заметим, что большинство упомянутых в статье черт относятся к лучшему приспособлению к жизненным переменам в современном изменяющемся мире. Касается это также изменений, которые происходят в мире так называемой миграции людей, уходящих на заработки. Следует помнить, что соответственно приспособленные жизненные умения имеют большое влияние на выбор работы и занимаемых должностей.

**Ключевые слова:** эффективность, индивидуальные черты, функционирование, деятельность, выбор, личность, работник, уровень компетенции.

W dobie szybkich przemian transformacji ustrojowej oraz globalizacji światowej zauważalne są istotne zmiany strukturalne na rynku pracy, zastępowanie kwalifikacji przez kompetencje oraz rozwój szybkich karier zawodowych (Bańka A., 2006). Przemiany dokonane w kraju wymuszają podnoszenie kwalifikacji oraz przygotowania do zajmowania określonej funkcji w zakładzie pracy i umożliwiają lepsze funkcjonowanie na rynku pracy.

Egzystowanie człowieka, rodziny, przyjaciół, ich życie zawodowe, publiczne, osobiste uzależnione jest w dużej mierze od oddziaływania, wpływu osób i grup społecznych (Aronson E., 1998, s. 96). Wkład grup społecznych możemy zaliczyć: kierowników, doradców, nauczycieli, lekarzy czy pracowników socjalnych. Wymienione niektóre zawody w których takie cechy jak zdolność, umiejętność, kompetencje stają się być «wyznacznikiem efektywności funkcjonowania jednostki w rzeczywistych sytuacjach życiowych» (Maczak A., 2001).

#### **Rozumienie terminu «osobowość»**

W ogólnym rozumieniu nie istnieje jedna definicja osobowości. Zdaniem Ostrowkiej K. istnieją najczęściej takie elementy i struktury osobowości jak: «... samokontrola, spójny i hierarchiczny system wartości, umiejętność stawiania długofalowych zadań, odporność na frustrację, (...) wykorzystywanie potencjałów rozwojowych ...» (Lalak D., Pilch T., 1999).

Wśród licznych teorii osobowości brak jest zgody i spójności, tworzone są one z różnych punktów widzenia używając przy tym inności języka teoretycznego. Okresowo panują różne «mody», na które wpływają nowe techniki badawcze i odkrycia, a także trendy kulturowe. Każda teoria podaje swoją definicję osobowości, ale można wyróżnić trzy główne podejścia do zagadnienia osobowości, w których mieści się większość definicji:

1. Osobowość jako całość psychiki człowieka i sposób jej konstrukcji – zawiera ona wszystkie poziomy (obszar funkcjonowania psychicznego człowieka: instynkty, nawyki, emocje, intelekt itd.).

2. Osobowość jako ta część psychiki człowieka, która dotyczy jego funkcjonowania poznania obszaru intelektu, czyli wszystko oprócz jego zdolności i zasobów intelektualnych.

3. Osobowość jako rodzaj reprezentacji umysłowej, czyli «wytwór» umysłu, którego funkcją jest regulacja kontaktów człowieka z otoczeniem oraz samoregulacja.

Drugie z wymienionych podejść ma określenie praktyczne, ponieważ jest ściśle związane z praktyką psychologicznych badań tekstowych. Psychologiczne testy osobowości najczęściej dotyczą tego właśnie pojęcia. Testy psychologiczne badają albo zdolności człowieka albo cechy jego osobowości (charakteru czy temperamentu), ewentualnie postawy lub zainteresowania człowieka. Często przyjmuje się, że osobowość składa się z temperamentu, czyli cech biologicznych, wrodzonych oraz charakteru, czyli cech nabytych, ukształtowanych przez środowisko. Bardzo trudno jednak w praktyce wskazać, którądy dokładnie przebiega granica między temperamentem a charakterem. W swoim artykule dla uproszczenia będę używał terminu osobowość zarówno wtedy gdy chodzi o temperament jak i o charakter (Korach R., [www. Onepress. pl](http://www.Onepress.pl))

W psychologii definicje osobowości bezpośrednio dotyczą przystosowania. Allport definiuje osobowość jako organizację psychofizycznych systemów jednostki, które przystosowują ją do otoczenia. Podobnie u Eysenka pojmowana jest osobowość jako stała organizacja charakteru, temperamentu, intelektu oraz kontroli fizycznej osoby, pozwalająca na przystosowanie się osoby do otoczenia (Hall, Lindzey, 2001).

Według klasyfikacji ICD-10, osobowość jest to zespół trwałych wzorców myślenia, odczuwania i zachowania, charakteryzujący indywidualny styl życia i sposób adaptacji jednostki (Aleksandrowicz J., 1998).

Człowiek posiada zbliżony zespół osobowości, z tą różnicą, że u różnych osób przebiegają one różne wielkości. Zdaniem J. Wilusz: «Stale indywidualne cechy osobowości i cechy zmienne stanowią zespół sterowniczych wartości człowieka regulujących jego relacje z otoczeniem. Od tych cech zależą zachowania człowieka. Ponieważ stale indywidualne cechy osobowości są niezależne od oddziaływań otoczenia, nie można ich kształtować» (Wilusz J., 2003).

W koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości można wyróżnić dwie grupy:

- Stale indywidualne cechy osobowości w dziedzinie funkcji intelektualnych (przetwarzalność, odtwarzalność, talent)
- Stale indywidualne cechy w dziedzinie stosunków interpersonalnych (emisyjność, tolerancja, podatność (Wilusz J., 2001).

Od wartości cech w dziedzinie funkcji intelektualnych zależy efektywność operowania informacjami i poziom funkcjonowania intelektualnego.

Należałoby w wyborze zawodów określić zakres dopuszczalnych wartości, które pozwoliłyby na efektywne funkcjonowanie. Aby

trafnie wskazać takie zakresy, należy wnikliwie zidentyfikować i przeanalizować funkcje, zadania i czynności realizowane przez pracowników w poszczególnych zawodach, kompetencje, klasyfikacje, umiejętności, wiadomości, cechy psychofizyczne (Wilusz J., 2009).

### **Wybrane cechy osobowości pracownika**

Czytając współczesną literaturę w wielu publikacjach możemy przeczytać jakie cechy osobowość kandydata są ważne przy podejmowaniu pracy. Dziś liczą się ludzie szybko uczący się, umiejący przewidywać zmiany, przystosowujący się do powyższych zmian, niż pracowników o konkretnych stałych kompetencjach. W swojej pracy zwrócę uwagę na niektóre tylko cechy osobowości które mają wpływ na dobre funkcjonowanie pracownika w określonym miejscu pracy. Do takich cech osobowości możemy zaliczyć:

- wykształcenie
- inteligencja
- asertywność
- otwartość
- niezależność
- wytrwałość.

Przy analizowaniu powyższych cech warto dać również odpowiedź na pytanie co znaczy określenie pracownik kompetentny. W roku 1959 R. Whait zajmując się problematyką wywierania wpływu na otoczenie wprowadził do psychologii pojęcie kompetencji. Traktował ją jako umiejętność, która przyczynia się do skutecznej interakcji z otoczeniem, a często utożsamiana była ze społecznymi umiejętnościami. Zaś w Słowniku Języka Polskiego (1981) autor definiuje umiejętność jako «praktyczną znajomość czegoś, biegłość w czymś, zdolność wykonywania czegoś», zdolność zaś, jako «predyspozycję do łatwego opanowania pewnych umiejętności, zdobywania wiedzy, uczenia się»(Skarzyńska K., 1981). Wszystkie wyżej wymienione pojęcia odnoszą się do skutecznego, efektywnego funkcjonowania w kontaktach z innymi i bywają używane zmiennie.

Pierwszą z cech osobowości która odgrywa znaczącą rolę w dobrym funkcjonowaniu pracownika w danym miejscu pracy to wykształcenie. To bardzo ważna dziedzina w życiu każdego człowieka. Powoduje ona zmiany, które umożliwiają prawidłowe funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie (Auleytner J., 2002).

Głównym czynnikiem warunkującym właściwe miejsce w obrębie społeczeństwa jest wiedza, która tłumaczy wiele procesów zachodzących we współczesnym świecie. Staje się ona jedynym czynnikiem produkcji, spychającym na dalszy plan kapitał, a



także siłą roboczą. Prawdziwym wezwaniem jest kreatywne jej wykorzystanie, do czego potrzebny jest duży solidny zasób wiedzy zdobyty podczas trwającego latami procesu edukacji. Wiedza umiejętnie i właściwie interpretowana oraz odczytywana umożliwi jednostce aktywne włączenie się w procesach życia społecznego (Koral J. za Hejnicka- Bezwińska T., 2006).

Ciężko jest dziś przewidzieć na ile wykształcenie odpowiadać będzie potrzebom rynku pracy, ale można stwierdzić, że osoba z wyższym wykształceniem będzie posiadać wyższy statut społeczny, odpowiednią wiedzę co do podjęcia pracy jak i możliwość poszerzania zdobytych umiejętności i nabytej wiedzy. Wykształcenie to inwestycja, lokata «długoterminowa». Biorąc to pod uwagę W. Walkowska stwierdza: «człowiek powinien być odpowiedzialny za kształtowanie swoich kwalifikacji. (...) Priorytetem powinno stać się zbliżanie dwóch ważnych instytucji, czyli szkoły i przedsiębiorstwa, które powinny się uzupełniać» (Walkowska W., 2002).

Kolejną ważną cechą osobowości w podejmowaniu pracy oraz jej dobrym funkcjonowaniu to inteligencja. Współczesne rozumienie inteligencji rozumiane jest jako zdolność do trafnego przetwarzania informacji o charakterze społecznym (Starostka E., [www.Psychologia.net.pl](http://www.Psychologia.net.pl) za Pawlecka, 1982; Strelau, 2000; Nęcka, 2003).

J. Mellibruda (za Plewlecka, 1982) wyróżnia cztery wymiary stosunków międzyludzkich odnoszących się do umiejętności psychospołecznych:

- wzajemne zrozumienie
- tworzenie klimatu wzajemnego zaufania
- pomaganie oraz wywieranie wpływu
- rozwiązywanie problemów konfliktów.

Wśród wielu kategorii zachowań R. C. Rinn i A. Markle (za Oleś M., 1998) wymieniają te, które ich zdaniem są istotne dla umiejętności społecznych:

- umiejętności komunikacyjne
- umiejętności asertywne
- umiejętności wzmacniania, podtrzymywania innych
- umiejętności wyrażania siebie

Jedną z podstawowych cech osobowości człowieka jest asertywność. Salter uważany za prekursora i twórcę tej tematyki określił ją jako «zdolność wyrażania emocji pozytywnych i negatywnych»(za Sęk H., 1988).

Podsumowując powyższą definicję, zachowania asertywne można określić jako «bezpośrednie, szersze, łagodne i stanowcze komunikowanie własnej emocji, potrzeb, opinii respektujące

jednocześnie prawa innych osób do wyrażania własnych opinii, potrzeb i uczuć». Asertywność jest nie tylko zewnętrznym zachowaniem, ale postawą jednostki wobec siebie i innych. Osoba asertywna ma szacunek do siebie i innych osób i traktuje je równorzędnie (Starostka E., [www.Psychologia.net.pl](http://www.Psychologia.net.pl), za Król-Fijewska, 1993).

Inną cechą osobowości mającą wpływ na efektywne funkcjonowanie pracownika jest jego otwartość. Otwartość pozwala pracownikowi z łatwością asymilować nowe informacje, niezależnie od ich chwilowych przydatności, wiarygodności, czy niesprzeczności z posiadanymi informacjami. Bywa też i tak, że otwartość może przeradzać się w bardzo silną potrzebę poszukiwania nowości. Otwartość posiada również cechę tolerancyjną wobec treści dwuznacznych i słabo zdefiniowanych, ponieważ jej proces twórczy obfituje w sytuacje dość niejasne.

Ważną cechą osobowości pracownika jest też niezależność którą cechuje:

- postawa nonkonformistyczna i nieuleganie naciskowi
- kierowanie się w życiu prywatnym wewnętrznymi standardami i osobiście ustalonymi cechami, ale lekceważenie standardów i celów narzuconych przez kogoś
- podważanie istniejących norm, kwestionowanie powszechnie istniejących wartości
- niekonwencjonalność poglądów
- tolerancja do kwestionowania i odrzucania autorytetów

Zaś cecha wytrwałości w życiu jednostki pozwala pracownikowi na:

- zdolność do wyczerpanej i długotrwałej pracy, odraczania gratyfikacji
- częstość i łatwość wzbudzania motywacji samoistnej
- dążenie do osiągnięć, ambicja, chęć potwierdzenia własnej wartości
- siła ego, rozumiana jako stabilność emocjonalna, brak lęku i zdolność do przewycięzania porażek lub perswazja, czyli skłonność do wielokrotnego podejmowania tego samego tematu
- podwyższona samoocena – może wspomagać inne mechanizmy wytrwałości, mimo, iż sama nie jest ani niezbędnym, ani wystarczającym warunkiem twórczości. ([www.training-factory.eu](http://www.training-factory.eu))

Wymienione grupy cech osobowościowych są ważnym warunkiem w funkcjonowaniu talentu twórczego, każda z powyższych cech osobowościowych ma inny wpływ i działa inaczej na pracownika

oraz wykorzystywana jest każda z tych cech na innym etapie pracy twórczej. Aby dobrze i mądrze je wykorzystywać w pracy potrzebna jest na samym początku otwartość, zaś niezależność odgrywa znaczącą rolę w chwili generowania jakiegoś pomysłu. Dopiero w trzeciej kolejności u pracownika pojawia się wytrwałość, która ma wpływ na jego proces twórczy mimo napotykanego przeszkód.

Pomimo wyżej opisanych cech osobowościowych które mają olbrzymi wpływ na życie i funkcjonowanie pracownika możemy wyróżnić jeszcze szereg innych cech, które towarzyszą nam i w podejmowaniu pracy i czasie jej realizacji. Do takich cech możemy zaliczyć:

- uczciwość, prawość, moralność – pracodawcy oczekują pożądanego cech bardziej niż jakichkolwiek innych
- poświęcenie, etyka pracy wytrwałość – krótko mówiąc, zdolność i chęć do wykonywania danego zadania do tej chwili, aż zostanie ukończony oraz możliwości rozwiązywania problemu (im się łatwiej poświęca zadaniu tym łatwiej je nam rozwiązać)
- lojalność – oczekiwania pracodawcy co do lojalności pracownika względem przełożonego. Lojalność to nasza postawa, postępowanie zgodne z przepisami prawa i zdrowego rozsądku, a także to praworządność, wierność, rzetelność w stosunkach z ludźmi i zasadami panującymi w firmie.
- Pewność siebie – jeżeli pracownik nie będzie przekonany co do swoich umiejętności, nie będzie też miał zaufania do niego pracodawca, bo na jakiej podstawie ma mu zaufać, że dobrze wykona powierzone mu zadanie.

Cechy charakteru pracownika w konkretnej pracy świadczą o nim samym. Wskazują na to kim i jakim jest on pracownikiem. Również twoje cechy osobowości odpowiadają za to, w jaki sposób będą oceniać cię współpracownicy, rekruterzy i przełożeni.

Należy podkreślić, że duży poziom kompetencji pracownika odnosi się do lepszego przystosowania zmian życiowych, większą i lepszą elastycznością zachowań i postaw w różnorodnych sytuacjach życiowych oraz niższymi wskaźnikami lęku, depresji czy też poczucia samotności. Należy też podkreślić, iż dobrze nabyte przez pracownika umiejętności wskazują na wyższy poziom przystosowania do «zmian życiowych» czy niższymi wskaźnikami depresji, lęku, poczucia samotności u pracownika. Wśród osób o wysokim IQ, ci, którzy osiągnęli wybitne rezultaty zawodowe i powodzenie w życiu, to jednostki charakteryzujące się ponadto wysoką potrzebą osiągnięć oraz stałością emocjonalną i przystosowaniem społecznym (a więc

cechami i kompetencjami, które składają się na inteligencję społeczną i emocjonalną oraz umiejętnościami interpersonalnymi) (Starostka E., www. psychologia.net.pl za Strelau, 2002).

### **Bibliografia**

1. Aleksandrowicz J. Zaburzenia nerwicowe, zaburzenia osobowości i zachowanie dorosłych (według ICD-10) / J. Aleksandrowicz. – Psychologia, diagnostyka, leczenie, Kraków, 1998.
2. Anleytner J. Edukacja i kierowanie kapitału ludzkiego [w:] / J. Anleytner. – Polityka społeczna red. Kuzynowski A., Warszawa, 2002.
3. Aronson E. Człowiek istota społeczna / E. Aronson. – Warszawa, 1998.
4. Bańka A. Psychologiczne doradztwo karier / A. Bańka. – Poznań, 2006.
5. Hall Lindzey. Teorie osobowości / Lindzey Hall. – Warszawa, 2001.
6. Korach R. Typy osobowości a funkcjonowanie w pracy, www. onepress.pl/pliki.osobowosc\_a\_praca.pdf.
7. Koral J. Wykształcenie a rynek pracy, [w:] / J. Koral Zeszyty Naukowe UR, 2006.
8. Król-Fijewska M. Trening asertywności / M. Król-Fijewska. – Warszawa, 1993.
9. Matczak A. Kwestionariusz kompetencji społecznych / A. Matczak. – Podręcznik, Warszawa, 2001.
10. Mellibruda J. Ja, ty, my. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich / J. Mellibruda. – Warszawa, 2003.
11. Oleś M. Asertywność u dzieci / M. Oleś. – Lublin, 1998.
12. Sęk A. Rola asertywność w kształtowaniu zdrowia psychicznego / A. Sęk // Ustalenia teoretyczne i metodologiczne. «Przegląd Psychologiczny» nr 3, 1988.
13. Skażyńska K. Spostrzeganie ludzi / K. Skażyńska. – Warszawa, 1981.
14. Starostka E. Kompetencje społeczne, a możliwości interpersonalne, www. psychologia.net.pl.
15. Walkowska W. Polityka społeczna. Zarys wykładów wybranych problemów, red. Frackiewicz L., Katowice 2002.
16. Wilusz J. Teorie pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy / J. Wilusz Kraków 2009.
17. Wilusz J. Psychologizowana wersja kompetencji stałych indywidualnych cech osobowości i jej wykorzystanie przy

- wyborze zawodu, [w:] / J. Wilusz // Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia, nr III, Częstochowa, Kijów, 2001.
18. Wilusz J. Relacje między procesem przystosowania zawodowego a strukturą osobowości osoby przystosowującej się, [w:] / J. Wilusz // Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia. Rocznik polsko – ukraiński i ukraińsko – polski. T. 4, Częstochowa, Kijów, 2003.
19. [www.trainingfactory.eu](http://www.trainingfactory.eu).

**B. Vychavskiy. Personal features of worker in the effective functioning.** The author of the article examines the concept of personality, describes the role of individual features in the choice of profession, specifies on existence of many various models of personality however asserts that there is not unambiguous definition of this concept. The examiner underlines that a person has the similar set of individual features however there is a difference in their intensity. The article deals with certain features, which a good man or worker has to follow. The researcher sets himself a question what is competent worker and presents to the reader several definitions that should help to formulate the definition and give an answer for the above-mentioned question. The author underlines those features of competent worker that are sent to the social environment, and those characteristics that play a meaningful role in work. The special role in the work is given to assertion – providing with respect oneself and other people, openness – having signs of tolerance in relation to ambiguous maintenance, intelligence – having ability to accept information correctly. The mentioned groups of individual features are important in operating the creative talent; every feature has other influence and differently operates on a worker and is used on different stage of creative activity. In order to use them in a work correctly and wisely a person needs openness, while independence plays a meaningful role in the moment of generation an idea. Persistence that influence on worker's creative process appears only in the third order. Except mentioned individual peculiarities, the author indicates other features that are important for worker functioning, namely honesty, rightness, morality, selflessness, endurance, loyalty, confidence. We will notice that most features mentioned in the article relate to better adaptation to the vital changes in the modern changing world. It also concerns to changes that take place in the world of the so-called earnings migration. It should be remembered that accordingly adapted vital abilities have large influence on the choice of job and work status.

**Key words:** efficiency, individual features, functioning, activity, choice, personality, worker, level of competence.

*Received August 5, 2014*

*Revised September 18, 2014*

*Accepted October 11, 2014*

## **РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ОСОБЛИВОСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ**

---

Honcharenko N.V. The results of psychological factors study of the features of preserving future physicians' mental health / N.V. Honcharenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2014. – P. 88-98.

---

**Н.В.Гончаренко. Результати дослідження психологічних чинників особливості збереження психічного здоров'я майбутніх лікарів.** У статті констатується, що психічне здоров'я є однією з умов становлення професійної самосвідомості, ідентичності, ефективної професійної діяльності фахівця та складає головну, відносно неспецифічну динамічну основу продуктивності всіх аспектів професійної діяльності і загального благополуччя людини, обумовлює гармонійний розвиток особистості та досягнення професіоналізму. Встановлено, що психічне здоров'я – це стан рівноваги між особистістю і середовищем, адекватної регуляції поведінки людини, здатності протистояти труднощам без негативних наслідків для здоров'я. Зазначено, що психічне здоров'я не є просто відсутністю психічного розладу, а є станом благополуччя, при якому людина може реалізувати свій власний потенціал, впоратися із життєвими стресами, продуктивно та плідно працювати, а також робити внесок у життя своєї спільноти. Зроблено висновок, що психічно здоровою є людина, що не тільки не має симптомів та синдромів психічного розладу, але і соціально адаптована та задоволена рівнем свого життя. У статті наведено результати дослідження психологічних чинників збереження психічного здоров'я майбутніх лікарів. На основі діагностичного комплексу сформульовано критерії психічного здоров'я майбутніх лікарів. Визначено найбільш значущі чинники психічного здоров'я майбутніх лікарів: ставлення до здоров'я як до найважливішої цінності, володіння навичками самоконтролю; вміння боротися зі стресовими ситуаціями. Зроблено висновок, що перспективи особистісного і професійного розвитку потенційного лікаря залежать від комплексу внутрішніх та зовнішніх чинників, до яких відносимо як організаційні й суспільні умови фахового становлення, так і комплекс психолого-педагогічних технологій управління його особистісним і професійним розвитком.

**Ключові слова:** психологічні чинники, психічне здоров'я, майбутні лікарі, критерії психічного здоров'я, чинники психічного здоров'я, результати дослідження.

**Н.В. Гончаренко. Результаты исследования психологических факторов особенности сохранения психического здоровья будущих врачей.** В статье констатируется, что психическое здоровье является одним из условий становления профессионального самосознания, идентичности, эффективной профессиональной деятельности специалиста и составляет главную, относительно неспецифическую динамическую основу производительности всех аспектов профессиональной деятельности и общего благополучия человека, обуславливает гармоничное развитие личности и достижения профессионализма. Установлено, что психическое здоровье – это состояние равновесия между личностью и средой, адекватной регуляции поведения человека, способности противостоять трудностям без негативных последствий для здоровья. Указано, что психическое здоровье не является просто отсутствием психического расстройства, а есть состоянием благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справиться с жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества. Итак, психически здоровым является человек, который не только не имеет симптомов и синдромов психического расстройства, но и социально адаптирован и доволен уровнем своей жизни. В статье приведены результаты исследования психологических факторов сохранения психического здоровья будущих врачей. На основе диагностического комплекса сформулированы критерии психического здоровья будущих врачей. Определены самые значимые факторы психического здоровья будущих врачей: отношение к здоровью как к важнейшей ценности, владения навыками самоконтроля; умение бороться со стрессовыми ситуациями. Сделан вывод, что перспективы личностного и профессионального развития потенциального врача зависят от комплекса внутренних и внешних факторов, к которым относим как организационные и общественные условия профессионального становления, так и комплекс психолого-педагогических технологий управления его личностным и профессиональным развитием.

**Ключевые слова:** психологические факторы, психическое здоровье, будущие врачи, критерии психического здоровья, факторы психического здоровья, результаты исследования.

**Постановка проблеми.** У наш час відзначається зниження показників психічного здоров'я населення України. При цьому перехід країни на ринкові відносини, наростання соціальної, економічної та політичної напруги в суспільстві, реформи, що продовжуються в охороні здоров'я і зниження життєвого рівня медичних працівників негативно впливають на їх здоров'я і професійну захворюваність [7]. Медичні працівники відчувають по-



мітне збільшення психологічної напруженості, що призводить не тільки до відтоку лікарських кадрів з галузі, але і збільшення серед них різних невротичних розладів. Відомо також, що у більшості лікарів з роками емоційно напруженої роботи зростає рівень тривоги, схильність до депресії, з'являються психосоматичні порушення[7]. Психічне здоров'я є однією з умов становлення професійної самосвідомості, ідентичності, ефективної професійної діяльності фахівця. Воно складає головну, відносно неспецифічну динамічну основу продуктивності всіх аспектів професійної діяльності і загального благополуччя людини, обумовлює гармонійний розвиток особистості і досягнення професіоналізму. Психічне здоров'я – це стан рівноваги між особистістю і середовищем, адекватної регуляції поведінки людини, здатності протистояти труднощам без негативних наслідків для здоров'я[1].

В цьому контексті проблема збереження та оптимізації психічного здоров'я студентів-лікарів та їх психологічна готовність до умов майбутньої праці становить особливий інтерес для психологічної науки, оскільки її розробка є надзвичайно актуальною та важливою для вирішення низки питань освітянської практики, пов'язаних, зокрема, з проблемою успішної адаптації до навчання у вузі, мотивацією до навчання та ін.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Актуальність проблеми психічного здоров'я саме молоді зумовила увагу багатьох учених до її дослідження. У сучасній літературі зростає кількість публікацій, в яких розглядаються різні аспекти цієї проблеми. Встановлена багатофакторність стану психічного здоров'я, визначені його критерії і рівні. Водночас чимало істотних питань висвітлені ще недостатньо. Практично не вивчались механізми формування психічного здоров'я у майбутніх лікарів. У теоретичному плані майже не розроблені і практично не втілені програми збереження психічного здоров'я майбутніх лікарів.

Зазначену проблему зарубіжні науковці переважно розглядають в рамках тієї чи іншої концепції особистості, зокрема, психодинамічної теорії особистості З. Фрейда, его-теорії особистості Е. Еріксона, гуманістичної теорії особистості Е. Фрома, соціокультурної теорії особистості К. Хорні, теорії типів особистості Г. Айзенка, теорії оперативного навчання Б. Скінера та ін [2].

Серед українських дослідників питання, пов'язані з різними аспектами психічного здоров'я, розглядали О. В. Алексеев (настрій і здоров'я); М І. Боришевський (психологія самоактивності та суб'єктного розвитку особистості як саморегульованої

соціально-психологічної системи); Л. Д. Дьомін, І. О. Ральников (психічне здоров'я та захисні механізми особистості); Г. В. Ложкін, О. В. Насков (психологія здоров'я людини); С. Д. Максименко (генетична психологія); В. М. Мясичев (особистість і неврози); Г. С. Нікіфоров (психологія здоров'я); Р. М. Панкратов (саморегуляція психічного здоров'я) та ін. [5;8].

**Мета статті** – визначення найбільш значущих чинників збереження психічного здоров'я майбутніх лікарів

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** Дослідження проводилося на базі Української військово-медичної Академії м. Києва. Вибірка складалася зі 120 слухачів-інтернів, 60 з яких входили до складу основної групи, 60 – до складу контрольної. Обидві групи представлені лікарями загальної практики. Середній вік досліджуваних – 23,6 р. Дослідження здійснювалося в чотири етапи з 2011 по 2014 роки.

На першому етапі (2011-2012 рр.) проводився аналіз літературних джерел із досліджуваного питання, на основі систематизації отриманих даних визначалась загальна стратегія, завдання та методи дослідження.

На другому етапі (2012 р.) добирався методичний інструментарій для проведення констатуючого експерименту. На цьому етапі здійснювалася розробка моделі психічного здоров'я майбутніх лікарів.

На третьому етапі (2012-2013 рр.) проводився експеримент, виявлялися чинники, які впливають на психічне здоров'я майбутніх лікарів.

На четвертому етапі (2013-2014 рр.) проводилася обробка, аналіз і систематизація отриманих результатів експериментального дослідження, результат співвідносився з метою, завданнями та гіпотезою дослідження.

Для вирішення поставлених у роботі завдань було створено діагностичний комплекс, який складався із наступних методик:

1. Тест Равена (Дж. Равен, Л. Пенроуз, 1936 р.).
2. Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (А. Г. Маклаков, С. В. Чермянін, 1993 р.).
3. Опитувальник Шмішека (Г. Шмішек, 1970 р.).
4. Методика експрес-діагностики неврозу (К. Хек, Х. Хесс, 1975 р.).
5. Методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації (Т. Холмс, Р. Раге).
6. Опитувальник САН (В. А. Доскін, Н. А. Лаврентьева, В. Б. Шарай, М. П. Мірошников, 1973 р.).

7. Орієнтовна оцінка здорової поведінки.
8. Оцінка рівня нервово-психічної стійкості (методика «Прогноз» В. А. Бодрова).
9. Методика дослідження тривожності (Ч. Д. Спілбергер, адаптація Ю. Л. Ханіна).
10. Методика діагностики рівня «емоційного виснаження» (В. В. Бойко).

Проводячи обстеження за тестом Равена, правильне рішення кожного завдання ми оцінювали в один бал, а потім підраховували загальну кількість балів за всіма таблицями і за окремими серіями. Отриманий загальний показник розглядався як індекс інтелектуальної сили та розумової продуктивності респондента. Сумарний показник за спеціальною таблицею переводився у відсотки. За тестом Равена розрізняються 5 ступенів інтелектуального рівня:

- 1-й ступінь – більше 95% високий інтелект;
- 2-й ступінь – 75 – 94% інтелект вищий середнього;
- 3-й ступінь – 25 – 74% інтелект середній;
- 4-й ступінь – 5 – 24% інтелект нижчий середнього;
- 5-й ступінь – нижче 5% дефект.

Одержані за тестом Равена результати виявили, що із загальної вибірки досліджуваних 43,33% мають високий ступінь інтелекту, 36,67% – інтелект вищий середнього та 20,00% середній інтелект .

У результаті застосування багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність» було виявлено чотири групи. Перша і друга групи охоплюють досліджуваних із нормальними адаптаційними можливостями. Такі особи легко адаптуються до нових умов, швидко асимілюються в новому колективі, достатньо легко й адекватно орієнтуються в ситуації, швидко виробляють стратегію своєї поведінки та соціалізації. Як правило, вони не конфліктні, володіють високою емоційною стійкістю. Функціональний стан осіб цих груп під час адаптації залишається в межах норми, працездатність зберігається. Третя група – це група задовільної адаптації. Більшість осіб цієї групи мають ознаки різних акцентуацій, які у звичних умовах частково компенсовані та можуть проявлятися при зміні діяльності. Саме тому успіх адаптації багат в чому залежить від зовнішніх умов середовища. Такі особи, як правило, мають невисокий рівень емоційної стійкості. Четверта група – це група зниженої адаптації. Залучені до цієї групи особи мають ознаки явних акцентуацій характеру та деякі ознаки психопатій, а психічний стан можна охарактеризу-

вати як такий, що знаходиться на межі норми. Процеси адаптації відбуваються важко. Досліджувані цієї групи мають низький рівень нервово-психічної стійкості, конфліктні.

Результати дослідження за опитувальником Шмішека дозволили з'ясувати наявність або відсутність у студентів певних акцентуацій характеру. Так, згідно з результатами дослідження, ознаки акцентуації гіпертичного типу мають 55,00% досліджуваних, збудливого – 11,67, емотивного – 9,17, педантичного – 10,83, тривожного – 4,17, циклотимного – 8,33, демонстративного – 4,67, застрягаючого – 6,67, дистимного – 0,83, екзальтованого – 13,33. Отже, найбільш вираженими є акцентуації гіпертичного типу, певною мірою спостерігаються акцентуації екзальтованого, збудливого та демонстративного типів. Беручи до уваги притаманний зазначеним типам особистостей розподіл, ми вважаємо, що особливу увагу слід звернути на формування у майбутніх лікарів таких якостей, як орієнтація на ефективну взаємодію, необхідність самоконтролю, толерантність до інших людей, співчуття, а також уміння перспективного планування роботи.

Згідно із результатами експрес-діагностики неврозу, низький рівень невротизації свідчить про емоційну стійкість, позитивне тло переживань (спокій, оптимізм), ініціативність, про почуття власної гідності, незалежності, соціальної сміливості, про легкість у спілкуванні. Високий рівень свідчить про виражену емоційну збудливість, в результаті чого з'являються негативні переживання (тривожність, напруженість, неспокій, дратівливість, розгубленість). Спостерігається безініціативність, яка формує переживання, пов'язані з незадоволенням бажань, іпохондричну фіксацію на соматичних відчуттях і особистісних недоліках, труднощі у спілкуванні, соціальну боязкість і залежність.

Згідно із методикою визначення стресостійкості та соціальної адаптації, рівень опірності стресу може бути високим, середнім та низьким. Проведене нами дослідження виявило, що високий рівень опірності стресу притаманний 35,83% студентів, а середній – 28,33%. Разом з тим, застосована методика показала, що більше третини (35,83%) обстежуваних мають проблеми зі стресостійкістю.

Результати дослідження за опитувальником САН показали, що, добрий та відмінний настрої на час дослідження мали 95,00% студентів.

Загалом же варто зазначити, що опитувальник САН виявив переважно позитивний психоемоційний стан досліджуваної вибірки.

Результати дослідження за методикою орієнтовної оцінки здорової поведінки доводять, що відмінне ставлення до свого здоров'я виявили 27,50% студентів; добре – 44,17%; відносно добре – 26,67%; посереднє – 1,67%. Дослідження за методикою оцінки рівня нервово-психічної стійкості виявило, що висока нервово-психічна стійкість притаманна 1,67% студентам; добра – 38,33%; задовільна – 51,67%; незадовільна – 8,33% .

Результати дослідження за методикою Ч. Спілберга – Ю. Ханіна свідчать про те, що, в цілому, рівень як особистісної (87,50%), так і реактивної (88,33%) тривожності досліджуваних знаходиться в межах норми. Разом з тим, приблизно восьма частина студентів характеризується підвищеним рівнем тривожності.

Результати дослідження за методикою діагностики рівня «емоційного вигорання» представлені у таблиці 1.

**Таблиця 1**

**Зведені результати за методикою діагностики рівня «емоційного вигорання»**

Рівні сформованості	Фази					
	Напруження		Резистенція		Виснаження	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низький	67	55,83	26	21,67	51	42,50
Середній	47	39,17	57	47,50	58	48,33
Високий	6	5,00	37	30,83	11	9,17

Фаза напруження на момент дослідження спостерігалася у 5,00% опитуваних.

Дослідження виявило велику кількість студентів, що мають сформовану фазу резистенції – 30,83%. За нашими даними, у фазі виснаження перебувають 9,17% досліджуваних.

Кореляційний аналіз між досліджуваними параметрами виявив, що інтелектуальний рівень (за тестом Равена), знаходиться у відношеннях зворотної кореляції з рівнем адаптивності за багаторівневим особистісним опитувальником (-0,21). Це означає, що високий інтелектуальний рівень передбачає високі адаптивні можливості людини. Гіпертимність за тестом Шмішека корелює з такими показниками, як збудливість (0,21), демонстративність (0,46), а також резистенція, що визначається за методикою Бойка (0,27). Це означає, що імпульсивні, експресивні, самовпевнені люди, коли їхня психічна стійкість підлягає випробуванням, стають дратівливими, нестриманими, схильними до вияву агресії.

Результати факторного аналізу виявили, що найбільш значущими показниками є: гіпертимність (0,46), збудливість (0,39), емотивність (-0,41), педантичність (-0,41), тривожність (0,33 за фактором 1, -0,47 за фактором 2), циклотимність (0,53 за фактором 1, -0,48 за фактором 2), застрягаючість (0,52 за фактором 1, -0,40 за фактором 2), екзальтованість (-0,62), рівень невротизації (-0,31), самопочуття (-0,67 за фактором 1, -0,44 за фактором 2, -0,30 за фактором 3), активність (-0,48 за фактором 1, -0,34 за фактором 2, -0,41 за фактором 3), настроїв (-0,61 за фактором 1, -0,43 за фактором 2, -0,35 за фактором 3), особистісна тривожність (-0,36 за фактором 1, -0,34 за фактором 2), напруженість (-0,34 за фактором 2, 0,61 за фактором 3), резистенція (0,75) та виснаження (0,67).

Ми виділили 4 кластери та за допомогою дисперсійного аналізу виявили, чи дійсно змінні відрізняються в усіх чотирьох кластерах. Виявлено, що рівень значущості для всіх шкал тесту високий, усі значення F-критерію є значущими.

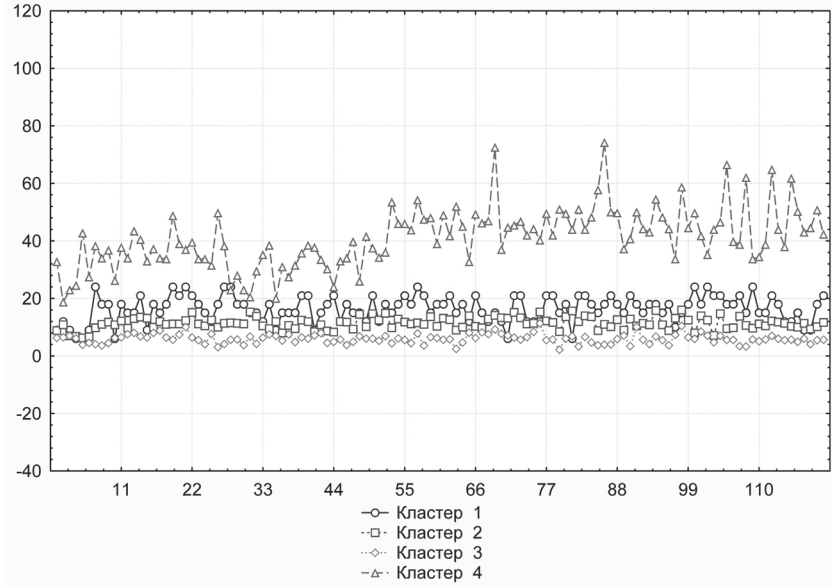
Результати кластерного аналізу виявили чотири кластери. Вони охоплюють студентів із високим (37 студентів, або 30,83%), добрим (33 студенти, або 27,50%), задовільним (33 студенти, або 27,50%) та незадовільним (17 студентів, або 14,17%) рівнями психічного здоров'я. Дослідження виявило, що студентам із нормальним рівнем психічного здоров'я варто зосередитися на тому, щоб навчитися ефективно боротися зі стресовими ситуаціями, ставитися до здоров'я як до найвищої цінності. Студенти із задовільним рівнем психічного здоров'я мають звернути увагу на формування навичок самоконтролю, оволодіння методикою грамотного планування професійної діяльності.

Охарактеризуємо кожен з виділених кластерів та відобразимо графічно середні значення для кожного кластера (див. рис. 1).

Перший кластер охоплює 33 досліджуваних. Вони характеризуються переважно гарним настроєм, цілеспрямованістю, активністю. Відзначаються ввічливістю, намагаються уникати конфліктів. Упевнено почуваються в оточенні інших людей, відкриті для спілкування. Разом з тим, дослідження виявило у них певну напруженість, втомленість. Можливо, це пов'язано зі значним навчальним навантаженням.

Другий кластер також охоплює 33 особи. Це емоційні, чутливі, серйозні, дещо сором'язливі люди. Вони здатні глибоко співпереживати та турбуватися про інших. Ці студенти мають розвинене почуття обов'язку, відповідальності, високі морально-етичні принципи. Водночас, вони не завжди можуть відді-

лити уявну небезпеку від справжньої, особисту сферу життя від професійної. Таким студентам варто зосередитися на формуванні навичок самоконтролю, оволодінні методикою грамотного планування професійної діяльності. Їх рівень психічного здоров'я можна оцінити як задовільний.



*Рис 1. Графік середніх значень для кожного кластера*

**Висновки.** Узагальнюючи отримані дані, ми дійшли висновку, що найбільш значущими чинниками збереження психічного здоров'я майбутніх лікарів є такі: ставлення до здоров'я як до найважливішої цінності, володіння навичками самоконтролю, вміння боротися зі стресовими ситуаціями.

#### Список використаних джерел

1. Большой психологический словарь / Под. ред. В. Мерещякова, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
2. Гулина М. А. Психоаналитические концепции здоровья / М.А. Гулина // Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб., 2000. – С.98-104.
3. Катков Л. Теория и практика формирования психического здоровья населения / Л. Катков. – Казань, 1998. – 267 с.



4. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, А.Ф. Косенко, Т.І. Кочергіна. – К.: Фірма “ІНКОС”, 2002. – 271 с.
5. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия /Л. В. Куликов. – 2009. – 464 с.
6. Поташнюк Р. З. Психогігієна: навч. посібн. / Р.З. Поташнюк; Волин. держ. ун-т ім. Л.Українки. – Луцьк: Надстрія, 2000. – С.62.
7. Психічне здоров'я населення України: Інформаційно-аналітичний огляд за 1990-2005 рр. / МОЗ України; Центр медичної статистики. – К.: Сфера, 2006. – 52 с.
8. Психология здоровья: Учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
9. Психология личности: Словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
10. Психология: Словарь / под общ. ред. А. В Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – С.301.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bol'shoj psihologicheskij slovar' / Pod. red. V. Mereshhjakova, V. Zinchenko. – Spb.: Prajm-EVROZNAK, 2003. – 672 s.
2. Gulina M. A. Psihoanaliticheskie koncepcii zdorov'ja / M.A. Gulina // Psihologija zdorov'ja / Pod red. G. S. Nikiforova. – SPb., 2000. – S.98-104.
3. Katkov L. Teorija i praktika formirovanija psihicheskogo zdorov'ja naselenija / L. Katkov. – Kastanaj, 1998. – 267 s.
4. Psihologichne zabezpečennja psihichnogo i fizichnogo zdorov'ja / M.S. Korol'chuk, V.M. Krajnjuk, A.F. Kosenko, T.I. Kochergina. – K.: Firma «INKOS», 2002. – 271 s.
5. Kulikov L.V. Psihologija lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov: Hrestomatija /L. V. Kulikov. – 2009. – 464 s.
6. Potashnjuk R. Z. Psyhogigijena: navch. posibn / R.Z. Potashnjuk // Volyn. derzh. un-t im. L.Ukrai'nky. – Luc'k: Nadstrja, 2000. – С.62.
7. Psyhichne zdorov'ja naselennja Ukrai'ny: Informacijno-analitchnyj ogljad za 1990-2005 rr. / MOZ Ukrai'ny; Centr medychnoi' statystyky. – K.: Sfera, 2006. – 52 s.
8. Psihologija zdorov'ja: Uchebnik dlja vuzov / pod red. G. S. Nikiforova. – SPb.: Piter, 2006. – 607 s.
9. Psihologija osobistosti: Slovnik-dovidnik / za red. P. P. Gornostaja, T. M. Titarenko. – K.: Ruta, 2001. – 320 s.

10. Psihologija: Slovar' / pod obshh. red. A. V Petrovskogo, M.G. Jaroshevskogo. – 2-e izd. – M.: Politizdat, 1990. – S.301.

**N.V. Honcharenko. The results of psychological factors study of the features of preserving future physicians' mental health.** The article states that mental health is a prerequisite for the formation of professional self-consciousness, identity, effective professional activities of a specialist. It is the main, relatively non-specific basis for dynamic performance of all aspects of professional activities and overall well-being, makes harmonious development of the personality and achievements of professionalism. Mental health is established to be a state of equilibrium between the individual and the environment, adequate regulation of human behavior, the ability to withstand difficulties without adverse health effects. Mental health is indicated to be not just the absence of mental disorder. This is a state of well-being in which people can realize their own potential, cope with life stresses and work productively and contribute to the life of their community. It is concluded that mentally healthy person is that who not only has no symptoms and syndromes of mental disorder, but also socially adjusted and satisfied with the level of his life. The results of psychological factors preserve the mental health of future physicians. Based on the diagnostic complex the criteria of mental health of future physicians are formulated. The most important factors of mental health of future physicians are distinguished: attitude to health as the most important values of the skills of self-control; ability to deal with stressful situations. It is concluded that the prospects for personal and professional growth of a promising doctor depends on the complex of internal and external factors, which include both institutional and social conditions of professional development, and complex of psychological and pedagogical management techniques to personal and professional development.

**Key words:** psychological factors, mental health, future doctors, the criteria of mental health, mental health factors, the results of the study.

*Received August 15, 2014*

*Revised September 21, 2014*

*Accepted October 23, 2014*

## **Внутрішні психологічні чинники розвитку творчої активності особистості людей похилого віку**

---

Honcharova L.A. Internal psychological factors of the creative activity development of old age people's personalities / L.A. Honcharova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 99-108.

---

**Л.А.Гончарова. Внутрішні психологічні чинники розвитку творчої активності особистості людей похилого віку.** Статтю присвячено розгляду механізмів спричинення розвитку творчої активності особистості людей похилого віку. Нагальність дослідження визначається тим, що питання творчої активності є актуальним та недостатньо розкритим, а творча активність людей похилого віку є одним з найменш визначених понять психологічної науки. В проведеному дослідженні нами визначено рівні прояву творчої активності людей похилого віку, докладно описано етапи та механізми її прояву. Результатом нашого дослідження стала схема спричинення розвитку творчої активності людей похилого віку в межах суб'єктного підходу з урахуванням пізнавальних, емоційно-вольових і фізичних можливостей особистості й використання їх для участі в процесі творчої діяльності. В результаті проведеного дослідження нами визначено рівні прояву творчої активності людей похилого віку, детально описано їх якісні показники та зроблено висновок, що творча активність людей похилого віку, як творчоактивне благополуччя, має три рівні прояву: високий, середній та низький, що відповідають динаміці прояву творчої активності, як творчоактивного благополуччя людей похилого віку. Підсумком нашої роботи став докладний опис внутрішніх психологічних чинників, що визначає внутрішніми психологічними чинниками розвитку творчої активності людей похилого віку, згідно етапам означеної динаміки спричинення розвитку творчої активності особистості людей похилого віку в умовах цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу оптимізації творчої активності як творчоактивного благополуччя такі: збереженість творчоактивного психологічного ресурсу, адаптацію, рефлексію.

**Ключові слова:** творча активність, етапи, рівні, механізми, рефлексія, адаптація, творчоактивний ресурс, похилий вік, психологічні чинники, творчоактивне благополуччя.

**Л.А. Гончарова. Внутренние психологические факторы развития творческой активности личности людей пожилого возраста.** Стаття посвящена рассмотрению механизмов и факторов развития творческой активности людьми пожилого возраста. Необходимость исследования определяется тем, что творческая активность людей пожилого возраста является одним из наименее изученных понятий психологической науки. В результате теоретического анализа определены этапы, уровни, механизмы и факторы достижения творческой активности людьми пожилого возраста. Результатом теоретического исследования стала разработка схемы достижения развития творческой активности с помощью психологических факторов творческой активности людей пожилого возраста в рамках субъектного подхода с учётом познавательных, эмоционально-волевых и физических возможностей личности и использования их для участия в процессе творческой деятельности. В результате практического исследования определены уровни проявления творческой активности людей пожилого возраста, осуществлён анализ показателей уровней проявления творческой активности людей пожилого возраста: низкого, среднего и высокого, согласно этапам, которые отвечают динамике проявления творческой активности людей пожилого возраста, как творчески активного благополучия. Итогом нашей работы стало описание внутренних психологических факторов развития творческой активности людей пожилого возраста согласно этапам определённой динамики движения развития творческой активности личности людей пожилого возраста в условиях целенаправленного психолого-педагогического влияния оптимизации творчески активного ресурса как: творчески активный психологический ресурс, адаптация, рефлексия.

**Ключевые слова:** творческая активность, рефлексия, адаптация, творчески активный ресурс, уровни, механизмы, пожилой возраст, психологические факторы, творчески активное благополучие.

**Постановка проблеми.** Різні аспекти дослідження проблеми розвитку творчої активності особистості розглядаються у працях Б. Ананьева, Д. Богоявленської, Л. Виготського, Дж. Гілфорда, В. Дружиніна, С. Максименка, Я. Пономарьова, С. Сисоевої та багатьох інших [4; 5]. У різних наукових поглядах на творчу активність особистості простежуються певні загальні риси, такі як розуміння її як складної якості особистості з акцентуванням уваги на ініціативі творчого суб'єкта та неповторного індивідуального образу, пошуків і відкриття нового. Багато невіршених проблем психології творчості залишається в межах вікової та педагогічної психології, серед них питання походження, структури творчої активності, діагностики особливостей креативності особистості на різних етапах онтогенезу, педагогічного керування творчим процесом, індивідуально-

го підходу до розвитку творчої активності і реалізації рівнів її вияву.

**Аналіз останніх досліджень.** Актуальність теми дослідження пов'язана з сучасними уявленнями про неперервність процесу розвитку особистості протягом усього життя, коли підвищений інтерес до даної проблеми обумовлений демографічним старінням населення та пошуком глобальних світових стратегій оптимізації шляху світового співтовариства з окремою розробкою програм розвитку особистості в похилому віці. Питання розвитку в похилому віці досліджували багато науковців (Л. Анциферова, Г. Крайг, О. Краснова, А. Лідерс, І. Малкіна-Пих, М. Єрмолаєва та ін.) [2; 6]. Останні розробки у цьому напрямку (О. Березіна, В. Наумова, Н. Єрмак та ін.) [5; 6] розглядають питання творчого потенціалу літніх людей та життєвих ресурсів, але питання психологічних чинників творчої активності не розкрито.

**Постановка завдання.** Завданням нашого дослідження є розгляд нагального питання розробки та організації дослідження психологічних чинників творчої активності людей похилого віку. *Метою* нашої статті є визначення внутрішніх психологічних чинників розвитку творчої активності особистості людей похилого віку.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження проблеми творчої активності пов'язане з організацією навчання дорослих в межах соціально-психологічної концепції неперервності навчання [1; 6]. У психології недостатньо вивчено аспект усвідомлення особистістю потреби в творчій реалізації особистісного досвіду відносин зі світом, придбаного на попередніх етапах розвитку, як особистісний ресурс (Л. Анциферова, М. Єрмолаєва; Е. Еріксон) [1; 4; 6] або особистісний потенціал (Д. Леонт'єв) [1; 6], де «використання набутого особистісного ресурсу [6, с.56] ускладнено переживанням наростаючої безпорадності, невизначеності і зниженням рівня рефлексивності», а внаслідок уповільнення фізіологічних та психічних процесів є нагальна потреба збереження повноцінного функціонування загального механізму психіки, виокремленого С. Максименком, як – «опредметнення, яке являє собою форму власне творчої активності» [5, с.17]. «*Досягнення творчої активності в похилому віці спричиняється досить високою життєвою компетентністю, що співвідноситься з досить високим ступенем особистісної адаптованості, котра за наявності рефлексії проявляється в функціонуванні старіючої людини на рівні особистості як суб'єкта життєвого творчого шляху й як суб'єкта життєдіяльності*» [1, с.43]. З метою

опису чинників творчої активності розглянемо механізми спричинення оптимізації особистісних творчоактивних ресурсів: мобілізацію особистісних латентних творчоактивних ресурсів; вирішення протиріч в життєдіяльності; самопрезентацію і самореалізацію життєвої компетенції [6]. Основна задача етапу мобілізації латентних особистісних ресурсів у похилому віці полягає в стимулюванні психологічних ресурсів саморегуляції та творчоактивного потенціалу. Теоретичним обґрунтуванням даного етапу є положення досліджень В. Татенко [6], що в похилому віці відбувається згортання піраміди потреб згори, зокрема [6, с.33] «вимкнення» окремих структурно-функціональних блоків, де першим *знижує функціонування блок потреби й здатності до цілепокладання свого психічного розвитку*, а останнім – потреби й здібності до закріплення в індивідуальному досвіді результатів і способів психічної самоактивності. В теорії саморегуляції активності С. Carver [6] «наявність цілі – це життєва необхідність, і її прийняття є вихідною точкою саморегуляції» [6, с.56]. В дослідженнях (О. Конопкин; В. Моросанова; В. Наумова) [6; 7] прийняття суб'єктом мети є системотворча саморегуляція усвідомленої довільної активності, котра включає в себе дві регуляторні функції: самовизначення і реалізації.

Припустимо, що цілеспрямованість творчої діяльності, як обов'язкового елементу функціонування спеціально організованого середовища, виступить каталізуючим чинником саморегуляції довільної діяльності, і, як наслідок, прояву особистісної творчої активності. Актуалізація ресурсів саморегулюючих здібностей особистості в похилому віці спонукає переструктурування системних зв'язків у взаємодії з об'єктивною реальністю, де дієва реалізація процесу мобілізації латентного творчоактивного ресурсу та його оптимальне функціонування призводить до спричинення та виникнення розриву між «я можу» й несприятливими умовами негативного сприйняття старості, що є сутністю другого етапу оптимізації прояву особистісного творчоактивного ресурсу в період похилого віку – «розрішення протиріч» життєдіяльності. Завершальний етап включає в себе процесуальні аспекти вирішення протиріч і неспівпадінь в життєдіяльності особистості в похилому віці, що проявляється в самопрезентації і самореалізації життєвої компетенції особистості як суб'єкта власного життя та досягнення прояву її творчої активності, де «самопрезентація» та «самореалізація» є в контексті акмеологічного розвитку особистості (А. Деркач, Е. Сайко; В. Наумова) [6]. Г. Хойфт [6], означуючи специфіку діяльності особистості в

похилому віці, вводить поняття «життєвої компетентності», як особистісної позиції, що дає можливість людині похилого віку конструктивно використовувати досвід проживання попередніх етапів життя в умовах дійсності. В. Наумова [3; 6] вбачає, що в старості самопрезентація полягає в механізмі демонстрації життєвої компетентності з одночасним прийняттям себе як суб'єкта, що володіє даною компетентністю.

У похилому віці, на нашу думку, варто означити наявність самопрезентації життєвої компетентності як умову і чинник сприятливого старіння (Н. Шахматов, Л. Анциферова, В. Наумова) [1; 6]. Враховуючи взаємозумовленість самопрезентації та самореалізації (А. Деркач, Е. Сайко) [6], можна розглядати самореалізацію життєвої компетентності як процес та результат реалізації творчої активності. *Самореалізація життєвої компетентності* [6] в похилому віці визначається функціональними можливостями згасаючого особистісного потенціалу в похилому віці, і тому досягнення позитивних результатів актуалізації та реалізації латентних особистісних ресурсів свідчить про ефективну оптимізацію особистісних, на нашу думку, *творчоактивних ресурсів для реалізації вишю творчої активності*. Кожен етап реалізації творчої активності спричинений власними механізмами реалізації. Активність творчої діяльності стимулює процеси саморегуляції, трансформує сенсожиттєві орієнтації, внаслідок чого змінюється самоприйняття і позитивне відношення до інших, що сприяє відкритості особистості новому досвіду, її самодетермінації, незалежності, підсилює емпатію, змінює суб'єктивне відношення до здоров'я, що є проявом благополучного функціонування людини похилого віку (В. Ball) [6]. За ситуації позитивного функціонування створюється можливість конструктивного прийняття соціальної ситуації, як поєднання нових внутрішніх процесів розвитку та зовнішніх умов життєдіяльності (Л. Виготський) [1] з подальшою соціальною інтеграцією й творчою активністю.

Згідно погляду А. Копитіна (2011), стосовно відповідності реалізації рівнів прояву творчої активності особистості до кожного етапу процесу занять людей похилого віку, як оптимізації особистісних психологічних ресурсів, визначаємо етапи та механізми, що забезпечують ефективність реалізації розвитку творчої діяльності людей похилого віку, як творчоактивного благополуччя, в межах цілеспрямованого впливу (Табл. 1), що наочно демонструє механізм реалізації спричинення прояву творчої активності людей похилого віку у площині системи координат.



Так у першому квадранті показано мобілізацію творчоактивного латентного ресурсу, за умови своєчасної мобілізації якого відбувається відкриття можливості творчого розрішення життєвих протиріч та підвищення рівня адаптації (квадрант II), спричинення творчої активності, як творчоактивного благополуччя людей похилого віку. У випадку відсутності своєчасної мобілізації творчоактивного психологічного ресурсу та продовження стану дезадаптації особистості похилого віку (III квадрант) наочно демонструється стагнація особистості та відсутність прояву творчої активності. У разі своєчасної мобілізації творчоактивного ресурсу (квадрант I) та підвищення рівня адаптації до нових умов життя похилого віку (квадрант II) у IV квадранті за наявності рефлексії відбувається прийняття людиною похилого віку нової соціальної ситуації творчої активності, як кінцевої мети адаптаційних процесів [7], де творча активність (Л. Виготський) [1] є віковим новоутворенням похилого віку.

*Таблиця 1*

**Механізм реалізації спричинення розвитку творчої активності людей похилого віку як творчоактивного благополуччя**

<b>(II квадрант) Вирішення протиріч, розвиток творчої активності як творчоактивного благополуччя. Адаптація</b>	<b>Мобілізація (I квадрант) творчоактивного ресурсу. (0)</b>
<b>(III квадрант) Дезадаптована стагнація</b>	<b>Рефлексія. (IV квадрант) Прийняття нової соціальної ситуації розвитку творчої активності</b>

Н. Александровою [1] доведено, що активну адаптацію в похилому віці пов'язано з рівнем суб'єктності людини, де суб'єктність людей похилого віку є інтегральним особистісним утворенням, що вбирає в себе основні характеристики самосвідомості: переживання ідентичності, збереженість контролю, стійкість і варіативність «Я-образу», рівень самоприйняття, інтернальний тип локалізації контролю. Нам близька думка (М. Рожков; А. Кушнар'ова; О. Цап'ліна) [4; 5], що реалізація творчої ініціативи залежить від рівня прояву та збереженості якостей, співвідносних із основними етапами творчої діяльності (початковий етап, етап реалізації діяльності і заключний, оціночний етап): почуття новизни, направленості на творчість, критичності та вміння перетворювати структуру об'єкта. Відносимо до рушійних сил та механізмів реалізації етапу розвитку творчої активності як творчоактивного благополуччя компоненти: (когнітивний) стійкість і варіативність власного «Я» й почуття

новизни; (*емоційний*) переживання ідентичності та направленість на творчість; (*оціночно-вольовий*) збереженість контролю і рівень самоприйняття й критичність; (*поведінковий*) інтернальний тип локалізації контролю й вміння перетворювати структуру об'єкта.

Припустимо, що сукупність даних компонентів спричиняє благополучне творчоактивне функціонування, як творчоактивне благополуччя і є критерієм ефективного розршення життєвих протиріч життєдіяльності. Визначаємо якісні характеристики показників і критеріїв реалізації творчої активності на високому, середньому і низькому рівнях прояву. У результаті маємо рівневу модель прояву даної якості, де люди похилого віку з *високим рівнем творчої активності* мають стійкий пізнавальний інтерес; самостійні на всіх етапах (мотиви сенсотворчі); байдужі до репродуктивних завдань; труднощі не є перешкодами у їх діяльності, а виникла проблемна ситуація стимулює їх діяльність; мотив і мета їх діяльності співпадають, самостійні на всіх етапах діяльності; їхня життєдіяльність вирізняється високим ступенем новаторства; у результаті вони створюють творчий продукт, а не формальний результат. За *середнього рівня прояву творчої активності* пізнавальний інтерес ситуативний, люди похилого віку залежні від підтримки, потребують зовнішньої мотивації, поряд зі змістовною оцінкою важлива й емоційна, за невідповідності оцінки очікуванням спостерігається відчуження від діяльності. *Низький рівень творчої активності* – відсутність пізнавального інтересу даної вікової групи, активні лише на початкових етапах за алгоритмічних дій, через шаблонність мислення генерація ідей не проявляється, залежні від оціночних суджень; у них відсутнє самостійне цілепокладання, діяльність не результативна.

Розгляд творчої активності людей похилого віку як інтегрального виду активності, висвітлення понятійного простору її складових, урахування результатів аналізу внутрішніх структур особистості дозволив розкрити зміст психологічних чинників творчої активності особистості, де поняття «чинник» ми розуміємо умовою, рушійною силою, причиною будь-якого явища, що визначає його характер або одну з основних рис, фактор, вбачаємо, що найадекватнішим з позиції розкриття сутності внутрішніх психологічних чинників розвитку творчої активності особистості людей похилого віку є визначення їх психологічного змісту на рівні виокремлення домінуючих потреб й відповідних до них цінностей і мотивів активності (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Внутрішні психологічні чинники розвитку творчої активності особистості людей похилого віку**

Чинники	Домінуючі потреби	Мотиви активності	Цінності
Адаптація	Вживання, збереження стійкості «Я», самозбереження	Прийняття (мотивація недостатності)	Матеріальні, інструментальні
Рефлексія	Самоусвідомлення, саморозуміння, самоорганізація	Досягнення «Я» ідеального	Особистісні
Творчо-активний ресурс	Самореалізація, саморозвиток, пошукові, пізнавальні	Досягнення «Я» потенційного (мотивація надлишковості) та «Я-внутрішнього»	Загальнолюдські, соціальні, духовні

При цьому основу психологічних механізмів реалізації творчої активності людей похилого віку становлять переживання етапів мобілізації латентного творчоактивного ресурсу, творче вирішення життєвих протиріч і прийняття життя в новій соціальній ситуації розвитку творчої активності.

**Висновки.** В похилому віці розглянені чинники та аспекти динаміки творчого прояву особистості можна віднести знаходження оптимальних можливостей реалізації «життєвих задач віку» [1; 6]; досягнення високого ступеня особистісної адаптивності та рефлексії [7], прагнення до самодетермінації і самовдосконалення [6]; розкриття індивідуальності і стимулювання особистісної та творчої активності – сприяють досягненню «найвищих результатів самореалізації в якості суб'єкта своєї життєдіяльності» [6, с.57], де внутрішніми психологічними чинниками є: особистісний творчо-активний психологічний ресурс, адаптація, рефлексія.

**Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.** До перспективних напрямів подальших досліджень відносимо програму розвитку творчої активності та організацію дослідження психологічних чинників розвитку творчої активності людей похилого віку.

**Список використаних джерел**

1. Александрова Н. Х. Субъектность людей пожилого и старческого возраста: дис....д-ра психол. наук: 19.00.13 / Наталия Христова Александрова. – М., 2000. – 221 с.

2. Алешина Ю. Е. Измерение уровня самоактуализации личности / Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загик, М. В. Кроз (ред.) // Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. – М.: Изд. – во Моск. ун-та, 1987. – С.91-114.
3. Копытин А. И. Системная арт-терапия: теоретическое обоснование, методология применения, лечебно-реабилитационные и дестигматизирующие эффекты: дис... д-ра мед. наук: 19.00.04 / Алексей Иванович Копытин: – СПб., 2010. – 311 с.
4. Кушнарева А. И. Развитие творческой активности учащихся методом сетевых экологических проектов: дис...к-та психол. наук: 19.00.13 / Александра Ивановна Кушнарева: – Улан-Удэ., 2006. – 211 с.
5. Семиченко А В. Дослідження мотивації особистості / А. В. Семиченко // Розвиток психологічної науки в Україні. – Ч.1. – К.: ОВС, 2003. – 239 с.
6. Наумова В. А. Оптимизация личностного ресурса на этапе поздней зрелости: дис...канд. психол. наук: 19.00.13 / Валентина Александровна Наумова: – П.-Камчатский, 2013. – 209 с.
7. Ямницький В.М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості дорослих : дис...д-ра психол. наук: 19.00.13 / Вадим Маркович Ямницький: – К., 2004. – 410 с.

#### Spisok vikoristanih dzherel

1. Aleksandrova N. H. Sub'ektnost' ljudej pozhilogo i starcheskogo vozrasta: dis...d-ra psihol. nauk: 19.00.13 / Hristova Aleksandrova Natalija. – М., 2000. – 221 s.
2. Aleshina Ju. E. Izmerenie urovnja samoaktualizacii lichnosti / Ju. E. Aleshina, L. Ja. Gozman, M. V. Zagik, M. V. Kroz (red.) // Social'no-psihologicheskie metody issledovanija supruzheskih otnoshenij. – М.: Izd. – vo Mosk. un-ta, 1987 – S.91-114.
3. Kopytin A. I. Sistemnaja art-terapija: teoreticheskoe obosnovanie, metodologija primenenija, lecebno-reabilitacionnyie i destigmatizirujushhie jeffekty: dis...d-ra med. nauk: 19.00.04 / Aleksej Ivanovich Kopytin: – SPb., 2010. – 311 s.
4. Kushnareva A. I. Razvitie tvorcheskoj aktivnosti uchashhihsja metodom setevyh jekologicheskikh proektov: dis...k-ta psihol. nauk: 19.00.13 / Aleksandra Ivanovna Kushnareva: – Ulan-Ude., 2006. – 211 s.

5. Semichenko A V. Doslidzhennja motivacii osobistosti / A. V. Semichenko // Rozvitok psihologichnoї nauki v Ukraїni. – Ch.1. – К: OVS, 2003. – 239 s.
6. Naumova V. A. Optimizacija lichnostnogo resursa na jetape pozdnej zrelosti: dis...kand. psihol. nauk: 19.00.13 / Valentina Aleksandrovna Naumova: – P.-Kamchatskij, 2013. – 209 s.
7. Yamnitsky V. M. Sistemnaja art-terapija: theoreticheskoe obosnovanie, metodologija primenenija, lechebno-reabilitacionnye i destigmatizirujushhie jeffekty: dis...d-ra med. nauk: 19.00.13 / Yamnitsky Vadim Markovith: – К., 2004. – 410 s.

**L.A. Honcharova. Internal psychological factors of the creative activity development of old age people's personalities.** The article is devoted to the mechanisms and factors in the development of creative activity of old age people. The need for research is determined by the fact that the creative activity of the old age people is urgent and not enough developed, and the creative activity is one of the least determined concepts of psychological science. As a result of the theoretical analysis, the stages, levels, mechanisms and factors of the creative activity of old age people are defined. The result of the study was the scheme of the creative activity development of old age people within the subject approach, taking into account the cognitive, emotional and volitional and physical capabilities of the personality and their using to participate in the creative activity process. As a result of the study we identified the practical manifestation of old age people's creative activity, carried out an analysis of indicators of levels of manifestation of old age people's creative activity. It is noted that old age people's creative activity as active creative prosperity, has three levels of manifestations: low, medium and high, according to the steps that meet the dynamics of the manifestation of the creative activity as active creative prosperity of old age people. The result of our work was the description of the internal psychological factors in the development of creative activity of old age people according to the step of determining the driving dynamics of the creative activity of old age people's personalities as active creative prosperity in a targeted psychological and pedagogical impact of creative activity optimization as active creative prosperity as the following: the preservation of active creative psychological resource, adaptation, reflection.

**Key words:** creative activity, reflection, adaptation, active creative resource levels, mechanisms, old age, psychological factors, active creative prosperity.

*Recieved August 27, 2014  
Revised September 23, 2014  
Accepted October 18, 2014*

## Теоретичні та експериментальні підходи до вивчення психічної регуляції

Danchuk Y.P. Theoretical and experimental approaches to the study of mental regulation / Y.P. Danchuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2014. – P. 109-118.

**Ю.П. Данчук. Теоретичні та експериментальні підходи до вивчення психічної регуляції.** В статті представлено результати теоретичного аналізу проблеми психічної регуляції. Розкрито значення понять «регуляція», «психічна регуляція», «саморегуляція». Теоретично встановлено, що дослідженням усвідомленої саморегуляції діяльності як системи передувало різнобічне вивчення ізольованих процесів регуляції: орієнтування суб'єкта в умовах діяльності та закономірностей його аналізу і контролю як умов саморегуляції в руслі концепції поетапного формування розумових дій; психологічних особливостей внутрішнього плану дій як фактора розвитку регулятивних процесів; ролі узагальнень і рефлексивно-теоретичного осмислення виконуваних завдань у розвитку мислення як саморегулюючої системи; ролі самооцінки як механізму саморегуляції у становленні діяльності учнів в розвитку особистості; ролі мотивації в удосконаленні навчальної діяльності; впливу самосвідомості у визначенні спрямованості діяльності та в її розвитку. Зазначено, що об'єднання всіх цих процесів у систему саморегуляції, розгляд і вивчення її як цілісної структури з встановленням основних компонентів та їх складових становить важливе методологічне завдання, що стоїть перед психологами. Доведено, що менш вивченим є змістовний аспект психічної регуляції, оскільки його вивчення пов'язане з реалізацією найменш узгоджених поглядів і позицій, порівняно з вивченням динамічного аспекту. Виявлено особливості становлення психічної регуляції в онтогенезі, особливості її функціонування. Доведено, що знання особливостей становлення психічної регуляції дозволяє більш ефективно будувати процес навчання і виховання, розвивати вміння керувати собою і своєю поведінкою, ефективно долати труднощі, змінювати себе у відповідності зі своїми ідеалами і т.д.

**Ключові слова:** психічна регуляція, волява регуляція, саморегуляція, діяльність, поведінка, самооцінка, вольове зусилля, вольові якості.

**Ю.П. Данчук. Теоретические и экспериментальные подходы к изучению психической регуляции.** В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы психической регуляции. Раскрыто значение понятий «регуляция», «психическая регуляция», «саморегуляция». Теоретически установлено, что исследованиям осознанной саморегуляции деятельности как системы предшествовало разностороннее изучение изолированных процессов регуляции: ориентирование субъекта в условиях деятельности и закономерностей его анализа и контроля как условий саморегуляции в русле концепции поэтапного формирования умственных действий; психологических особенностей внутреннего плана действий как фактора развития регулятивных процессов; роли обобщений и рефлексивно-теоретического осмысления выполняемых задач в развитии мышления как саморегулирующейся системы; роли самооценки как механизма саморегуляции в становлении деятельности учащихся в развитии личности; роли мотивации в совершенствовании учебной деятельности; влияния самосознания в определении направленности деятельности и в её развитии. Указано, что объединение всех этих процессов в систему саморегуляции, рассмотрение и изучение её как целостной структуры с установлением основных компонентов и их составляющих составляет важную методологическую задачу, которая стоит перед психологами. Доказано, что менее изученным является содержательный аспект психической регуляции, поскольку его изучение связано с реализацией наименее согласованных взглядов и позиций по сравнению с изучением динамического аспекта. Выявлены особенности становления психической регуляции в онтогенезе, особенности её функционирования. Доказано, что знание особенностей становления психической регуляции позволяет более эффективно строить процесс обучения и воспитания, развивать умение управлять собой и своим поведением, эффективно преодолевать трудности, менять себя в соответствии со своими идеалами и т.д.

**Ключевые слова:** психическая регуляция, волевая регуляция, саморегуляция, деятельность, поведение, самооценка, волевое усилие, волевые качества.

**Постановка проблеми.** Сучасний стан досліджень проблеми психічної регуляції не можна оцінювати однозначно. З одного боку, в деяких наукових колективах ведеться інтенсивна робота з вивчення механізмів волевої регуляції, накопичений значний експериментальний матеріал, з'явилися узагальнені роботи з даної проблеми (В.А. Іванніков, В.К. Калін, Е.О. Смирнова та ін.) [3; 7; 11]. Психологи, які вивчають волеві процеси, неминуче виходять на розгляд проблем саморегуляції.

З іншого боку, всі ці дослідження виявляються розрізненими, в них немає єдиного підходу до визначення психічної регуляції і пов'язаних з нею психологічних феноменів, відсутня єдність



і у виділенні тієї реальності, яка позначається терміном «психічна регуляція», практично не відрефлексовані ті ситуації, в рамках яких проявляється психічна регуляція.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В свій час розрізненіми дослідженнями в царині психічної регуляції займалися науковці, а саме: теорією вибору цілей і боротьби мотивів (Л. І. Божович, Є. Н. Беканов); теорією прийняття рішень і довільної регуляції дій (І. М. Сеченов, А. Р. Лурія, А. В. Запорожець, В. А. Іванніков); дослідженням дій по подоланню зовнішніх і внутрішніх перешкод (К. Н. Корнілов, В. І. Селіванов, А. Ц. Пуні, П. А. Рудик, Б. Н. Смірнов); розвитком особистості та її формування в процесі діяльності (Б.Г. Ананьєв, В.І.Боднар, І.Д. Бех, Л.С. Виготський, О.В. Киричук, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко); теорією регуляції особистістю своєї поведінки або діяльності (П.К. Анохін, К.О. Абульханова-Славська, А.А. Вербицький, В.А. Іванніков, А. Конопкін, І.М. Сеченов, О.В. Тихомиров, С.Л. Рубінштейн, М. Вrichsin та ін.); вченням про психологічні особливості внутрішнього плану дій як фактора розвитку регулятивних процесів (Я. Л. Пономарьов); ролі узагальнень і рефлексивно-теоретичного осмислення виконуваних завдань у розвитку мислення як саморегулюючої системи (В.В. Давидов); ролі самооцінки як механізму саморегуляції у становленні діяльності учнів у розвитку особистості (А.В. Захарова, М.Е. Воцманова, А.І. Липкіна); ролі мотивації в удосконаленні навчальної діяльності (А.К. Маркова, Ю.Н. Кулюткін); впливом самосвідомості у визначенні спрямованості діяльності та в її розвитку (І.С. Кон, М.І. Лісіна); концепцією вольової регуляції діяльності та поведінки, як вищої форми прояву загальної психічної регуляції (В.А. Іванніков, Е.О. Смирнова, К.А. Абульханова-Славська, Л.М. Веккер).

**Мета статті** – проаналізувати наявні у вітчизняній і зарубіжній літературі теоретичні та експериментальні підходи до вивчення психічної регуляції.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для більш глибокого вивчення поставлених у публікації проблем необхідно повернутися до витоків введення в психологію термінів «психічна регуляція», «воля», «вольова регуляція», «саморегуляція».

Термін «регуляція» (regular) введено психологами як пояснювальний принцип загальної теорії діяльності. Під регуляцією вони розуміють зовнішні примусові дії на людську систему, що спрямовані на підтримку заданих функцій. Людина може підтримувати задані функції двома способами:

а) відповідаючи на примусові впливи зовнішніми прийомами, які їй запропоновані;

б) за своєю ініціативою активно змінюючи свою поведінку, тобто регулюючи її.

Для пояснення факту регуляції особистістю своєї поведінки або діяльності психологи використовують поняття «психічна регуляція», маючи на увазі під нею ініціацію активності (П.К. Анохін, К.О. Абульханова-Славська, А.А. Вербицький, В.А. Іванніков, А. Конопкін, І.М. Сеченов, О.В. Тихомиров, С.Л. Рубінштейн, М. Вріхсін та ін.) [ 1; 2; 5; 10; 11].

Поділяючи погляд С.Л. Рубінштейна більшість авторів розглядають психічну регуляцію як власне людський вид регуляції, що має виконавчі та спонукальні форми. У першому випадку людиною хтось керує, наприклад, дитиною керують дорослі, батьки, коли її активність спрямована на виконання вимог, пропорованих ззовні, у другому – вона знаходить джерела активності в собі, здійснюючи акт саморегуляції.

Багато авторів, досліджуючи саморегуляцію, вкладають різний зміст у розуміння даного терміна, по-різному визначаючи її відмінності, механізми, предмет, джерела, засоби, способи, результати [1; 2; 3; 4; 10].

Теоретичне опрацювання психологічних проблем саморегуляції висвітлюється в працях О.А. Конопкіна, що розглядає її як цілеспрямований процес довільного регулювання людиною своєї діяльності. У його дослідженнях показано, що залежність сенсомоторної діяльності людини від об'єктивних умов закономірно опосередковується процесом цілеспрямованої саморегуляції, що саме усвідомлена регуляція є вищою інстанцією в системі факторів, що детермінують сенсомоторну діяльність людини. На думку О.А. Конопкіна, психічна саморегуляція здійснюється в єдності її енергетичних, динамічних і змістовно-сміслових аспектів. Структура довільної саморегуляції включає дії суб'єкта у всіх складових замкнутого кола саморегуляції (мета, прийнята суб'єктом; модель значущих умов, створена суб'єктом; розроблена ним програма власне виконавських дій; відбір системи критеріїв успішності діяльності; збір та аналіз інформації про досягнуті результати; оцінка результатів; відбір критеріїв успіху, їх корекція; прийняття рішення). До числа практичних засобів реалізації саморегуляції відносяться чуттєві конкретні образи, уявлення, поняття та ін. [10]. Арсенал цих засобів говорить про те, що можливі різні способи досягнення одного і того ж результату. Але цих знань, як ми вважаємо, недостатньо для розуміння

того, як з'являється вольова регуляція, яким чином довільна регуляція перетворюється на вольову.

Необхідність дослідження проблем психічної регуляції зазначав Б.Ф. Ломов, включаючи їх у число найважливіших завдань вивчення діяльності людини. У роботах С.Л. Рубінштейна відзначено, що психічна регуляція спонукає людину до активності, до пошуку її джерел в собі. Він виділяв різні механізми психічної регуляції – мимовільні й довільні, що переводять розгляд цієї проблеми в площину дослідження волі. Рішення проблеми психічної регуляції через дослідження її механізмів дозволить зрозуміти, як узгоджується регуляція діяльності особистості, суспільством, з одного боку, а з другого – нею самою, тобто пов'язати громадські структури діяльності з особистісно-психологічними (з відношенням до діяльності, з вивченням цілей, мотивів, здібностей) [3].

Питання механізмів і видів психічної регуляції, які пов'язані з особистісно-психологічними характеристиками, розглянуто в роботах К.О. Абульханової-Славської, яка виділяє два рівні регуляції – психічний та особистісний. «Здатність організації власної активності – її мобілізації, напрямку, узгодженості з об'єктивними вимогами й активністю інших людей – найважливіша характеристика особистості як суб'єкта діяльності й одночасно відмінна риса особистісного рівня регуляції» [1, с. 93].

Під психічної регуляцією автор розуміє регуляцію психічних процесів, властивостей, станів. Оскільки психічні процеси, стани мають індивідуальні особливості, вони повинні бути узгоджені з вимогами діяльності, в яку включена особистість. Тому особистість змушена долати стан психічної пасивності, втоми, їй необхідний точний розрахунок психічних ресурсів, їх раціональне використання. У цьому випадку функція психічної регуляції співвідноситься з вирішенням особистістю завдань, пов'язаних із діяльністю. У цьому плані психічна регуляція входить в загальний контур активності суб'єкта, тобто в його саморегуляцію. У процесі саморегуляції, відзначає К.О. Абульханова-Славська, природно, мимовільні види регуляції змінюються довільними [1;2]. Автор розуміє саморегуляцію як процес оптимізації особистістю своїх можливостей, компенсації індивідуальних недоліків, подолання суб'єктивних і об'єктивних труднощів у діяльності. Саморегуляція дозволяє особистості розвивати особливу здатність співвідносити себе з динамікою подій. Цей рівень саморегуляції автор вважає особистісним. У розумінні К.О. Абуль-

ханової-Славської саморегуляція має багаторівневий характер і передбачає розподіл та перерозподіл завдань регуляції між різними її рівнями. Особистісну регуляцію автор розглядає як найбільш високий рівень саморегуляції [2].

Дещо інший сенс вносить у розуміння регуляції В.К. Калін, який, також досліджуючи вольову регуляцію в рамках проблем саморегуляції, розглядає її як свідоме, опосередковане цілями та мотивами предметної діяльності створення оптимальної мобілізованості, оптимального режиму активності і концентрацію цієї активності в потрібному напрямку, тобто як цілеспрямоване створення такої організації психічних функцій, яка забезпечує найбільшу ефективність дій. Психологічним механізмом вольової регуляції В.К. Калін вважає вольове зусилля: «... за вольовим зусиллям особлива активність у внутрішньому плані свідомості з мобілізації всіх можливостей людини» [10, с. 73].

Дослідженням усвідомленої саморегуляції діяльності як системи передувало різнобічне вивчення ізольованих процесів регуляції: орієнтування суб'єкта в умовах діяльності і закономірностей його аналізу та контролю як умов саморегуляції в руслі концепції поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін і його співробітники); психологічних особливостей внутрішнього плану дій як фактора розвитку регулятивних процесів (Я. Л. Пономарьов); ролі узагальнень і рефлексивно-теоретичного осмислення виконуваних завдань у розвитку мислення як саморегулюючої системи (В.В. Давидов); ролі самооцінки як механізму саморегуляції у становленні діяльності учнів у розвитку особистості (А.В. Захарова, М.Е. Боцманова, А.І. Липкіна); ролі мотивації у удосконаленні навчальної діяльності (А.К. Маркова, Ю.Н. Кулюткін); впливу самосвідомості у визначенні спрямованості діяльності та в її розвитку (І.С. Кон, М.І. Лісіна) [3; 5; 6; 11].

Об'єднання всіх цих процесів у систему саморегуляції, розгляд і вивчення її як цілісної структури з встановленням основних компонентів та їх складових становить важливе методологічне завдання, що стоїть перед психологами. Менш вивченим є змістовний аспект психічної регуляції, оскільки його вивчення пов'язане з реалізацією найменш узгоджених поглядів і позицій, порівняно з вивченням динамічного аспекту.

У роботах К.О. Абульханової-Славської, М.І. Бобнєва, Є.В. Шорохової, В.А. Іваннікова при аналізі механізмів самореалізації більш виражена орієнтація на змістовно-сміслові утворення особистості. При цьому не можна не відзначити, що в

дослідженнях не чітко визначається коло особистісних якостей, що визначають змістовно-сміслову основу регуляційних процесів, мають місце і термінологічні неузгодженості при визначенні психічної регуляції, її особистісних проявів [2; 8].

У той же час всі психологи приймають тезу про те, що розробка проблем самореалізації має безпосереднє відношення до з'ясування механізмів і закономірностей психічного розвитку дитини, становлення її як суб'єкта власної активності. Дослідження показують, що розвиток у дитини здатності до саморегуляції власної активності, її поступове перетворення в суб'єкта діяльності і поведінки є головним моментом становлення особистості [4; 5].

Психологи однак і в тому, що поза розвитком здатності до саморегуляції неможливий процес становлення творчої, відповідальної особистості, із загостреним почуттям нового, з критичним ставленням до навколишнього, до усвідомлення свого місця і ролі серед людей.

Водночас, аналіз психологічної літератури показує, що в психології немає цілісних уявлень про структурні та функціональні особливості психічної регуляції, в тому числі й усвідомленої регуляції, що реалізовує вищий рівень регуляції людиною своєї діяльності.

Розвиток цілісної психологічної теорії формування особистості вимагає, на нашу думку, спеціальної теоретико-експериментальної розробки проблем саморегуляції і насамперед саморегуляції поведінки на особистісному рівні, її онтогенетичних аспектів.

**Висновки.** Наведений вище огляд літератури з проблем становлення психічної регуляції дозволив виявити загальні тенденції, що спостерігаються в її дослідженні. Показано, що становлення передумов психічної регуляції – довільних рухів і дій та їх мотивів – починається вже на першому році життя дитини; що основним фактором психічної регуляції виступає розвиток мовлення, завдяки чому у дітей з'являється внутрішній план дій, вони починають формувати плани і задуми діяльності. Виявлено вирішальну роль гри у становленні вольової регуляції. Особливе місце у становленні вольової регуляції відводиться вмінню дитини діяти на основі супідрядності мотивів. Найбільш ефективним мотивом психічної регуляції в дошкільному віці виступає змагальний мотив; в більш старших періодах до цього мотиву підключаються пізнавальні мотиви і мотиви самозмінювання. Відзначається, що в становленні особистості особлива роль належить самооцінці, яка виконує регулюючі функції людини і є

необхідною умовою організації суб'єктом своєї поведінки і діяльності. Особлива роль у становленні психічної регуляції відводиться вольовим якостям особистості, які безпосередньо впливають на її дієвість і ефективність (результативність).

З рівнем розвитку вольових якостей дослідники пов'язують рівні розвитку волі. Виявлено, що ефективність психічної регуляції залежить від сили мотивів, від емоційного ставлення суб'єкта до себе і своєї діяльності. Доведено гіпотезу про те, що перехід від зовнішньої до внутрішньої регуляції детермінується розвитком самосвідомості, здатністю формувати новий зміст дій, передбачати їх наслідки.

Особливо велика кількість досліджень, присвячених формуванню психічної регуляції, виконана в рамках психології спорту, в яких виявлено важливу роль становлення психічної регуляції особистості, її емоційних станів.

Аналіз літератури, присвяченої проблемам психічної регуляції, свідчить, що залишаються недостатньо розробленими питання її генезису, структури, особливостей психічної регуляції рухової активності. Наша публікація не претендує на вичерпне рішення цих проблем, в ній розглядається генезис психічної регуляції, особливості її функціонування. На наш погляд, це дуже важливо для практиків, які працюють безпосередньо з особистостями різного віку, а особливо з підлітками. Знаючи особливості становлення психічної регуляції, можна більш ефективно будувати процес навчання і виховання, розвивати вміння керувати собою і своєю поведінкою, ефективно долати труднощі, змінювати себе у відповідності зі своїми ідеалами і т.д.

#### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3-18.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1991.
3. Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности: избр. труды / П.К. Анохин. – М., 1979.
4. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн; под.ред. О. Г. Газенко, изд. подгот. И.М. Фейгенберг. – М.: Наука, 1990. – 495 с.
5. Божович Л.И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка. Дисс. ... докт. пед. наук (по психологии) / Л. И.Божович. – М., 1986. – 203 с.

6. Веккер Л.М. Психические процессы / Л. М. Веккер. – Л., 1981. – Т. 3. – 207 с.
7. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М., 1998. – 278 с.
8. Ильин Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.
9. Клименко В. В. Механізми психомоторики людини / В. В. Клименко. – К. : КМІУВ імені Бориса Грінченка, 1997. – 192 с.
10. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
11. Шульга Т.И. Проблемы волевой регуляции в онтогенезе / Т. И. Шульга // Вопросы психологии. – 1994. – №1. – С. 49-69.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Tipologija aktivnosti lichnosti / K. A. Abul'hanova-Slavskaja // Psihologicheskij zhurnal. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3-18.
2. Abul'buhanova-Slavskaja K.A. Strategija zhizni / K.A. Abul'hanova-Slavskaja. – М., 1991.
3. Anohin P.K. Sistemnye mehanizmy vysshej nervnoj dejatel'nosti: izbr. trudy / P.K. Anohin. – М., 1979.
4. Bernshtejn N. A. Fiziologija dvizhenij i aktivnost' / N.A. Bernshtejn; pod.red. O. G. Gazen-ko, izd. podgot. I.M. Fejgenberg. – М.: Nauka, 1990. – 495 с.
5. Bozhovich L.I. Vozrastnye zakonomernosti formirovanija lichnosti rebenka. Diss. ... dokt. ped. nauk (po psihologii) / L. I. Bozhovich. – М., 1986. – 203 с.
6. Vekker L.M. Psihicheskie processy / L. M. Vekker. – Л., 1981. – Т. 3. – 207 с.
7. Ivannikov V.A. Psihologicheskie mehanizmy volevoj reguljacji / V. A. Ivannikov. – М., 1998. – 278 с.
8. Il'in E. P. Psihologija sporta / E. P. Il'in. – СПб. : Piter, 2009. – 352 с.
9. Klimenko V. V. Mehanizmi psihomotoriki ljudini / V. V. Klimenko. – К. : KMIUV imeni Borisa Grinchenka, 1997. – 192 с.
10. Konopkin O.A. Psihologicheskie mehanizmy reguljacji dejatel'nosti / O.A. Konopkin. – М.: Nauka, 1980. – 256 с.
11. Shul'ga T.I. Problemy volevoj reguljacji v ontogeneze / T. I. Shul'ga // Voprosy psihologii. – 1994. – №1. – С. 49-69.



**Y.P. Danchuk. Theoretical and experimental approaches to the study of mental regulation.** The paper presents the results of a theoretical analysis of the mental regulation issues. The meaning of regulation, mental regulation, and self-regulation is defined. It is theoretically determined that the study of the conscious self-regulation as a versatile system is to be preceded by the study of isolated regulatory processes, including orientation of the individual in terms of the activity and patterns of his/her analysis and monitoring of the self-regulation conditions in line with the concept of step by step formation of mental actions; psychological characteristics of the internal action plan as a development factor in regulatory processes; generalization and reflexive theoretical understanding of the tasks performed in the development of thinking as a self-regulating system; the role of self-esteem as a self-regulatory mechanism for the students' progress in personality development; the role of motivation to improve the educational activity; and the influence of *person's self-consciousness* as concerns determination and orientation of his/her development. The paper indicates that inclusion of all these processes into the system of self-regulation, and its overall review and study together with the establishment of the main components and their constituents, is an important methodological issue facing psychologists. It is proved that the meaningful aspect of mental regulation is the less studied field since its research is related to the implementation of the least agreed views and positions compared with the study of the dynamic aspect. The paper establishes the formation aspects of mental regulation in ontogeny and its *functional* properties. It is proved that the knowledge of the formation properties of mental regulation allows for a more efficient training and education process, development of self-management and *self-construct* abilities; it helps to effectively overcome difficulties and change oneself in accordance with one's ideals, etc.

**Key words:** mental regulation, volitional regulation, self-regulation, activity, behavior, self-esteem, willpower, volitional characteristics.

*Recieved August 23, 2014*

*Revised September 17, 2014*

*Accepted October 21, 2014*

## **Вивчення проблеми формування здорового способу життя серед молоді**

Didyk N.M. Study on the promotion of healthy lifestyles among young people / N.M. Didyk // 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.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 119-128.

**Н.М. Дідик. Вивчення проблеми формування здорового способу життя серед молоді.** У статті розглянуто особливості формування здорового способу життя серед молоді. Здоровий спосіб життя – це спосіб життєдіяльності людини, який вона свідомо обирає та відповідально відтворює в повсякденному бутті з метою збереження та зміцнення здоров'я. Складові здорового способу життя включають елементи, які стосуються всіх аспектів здоров'я – фізичного, психологічного, соціального і духовного. Проаналізовано результати проведеного дослідження студентів щодо уявлення у них про здоровий спосіб життя. За його результатами, більшість респондентів не мають шкідливих звичок. Але при цьому серед хлопців відсоток тих, які мають шкідливі звички, більший, ніж серед дівчат. Більшість опитаних студентів вважають за краще проводити вільний час вдома, а більшість опитаних студенток проводять вільний час, гуляючи з друзями. Студенти не приділяють належної уваги правильному харчуванню. Більшість опитаних студентів не роблять вранці зарядку. Є і такі, які не займалися спортом взагалі. Деякі упевнені, що зайнялися б спортом, якби почали нове життя. Більшість опитаних студентів вважають, що здоровий спосіб життя сприяє успіху в інших сферах людської діяльності. Зроблено висновок, що ефективність формування здорового способу життя залежить від інтеграції та координації зусиль державних і громадських організацій у сфері формування здорового способу життя, від залучення ЗМІ до пропаганди здорового способу життя, від впровадження інформативно-освітніх програм, тренінгів, орієнтованих на формування життєвих навичок, які ведуть до збереження, зміцнення та відтворення здоров'я, співпраці різних спеціалістів (соціальних працівників, соціальних педагогів, психологів, педагогів, лікарів та ін.). Обов'язковим є проведення відповідної державної політики.

**Ключові слова:** здоровий спосіб життя, студентська молодь, аспекти здоров'я, спорт, режим дня, харчування, вітаміни, тренінг, життєва навичка.

**Н.М. Дидык. Изучение проблемы формирования здорового образа жизни среди молодёжи.** В статье рассмотрены особенности формирования здорового образа жизни среди молодежи. Здоровый образ жизни – это способ жизнедеятельности человека, который он сознательно избирает и ответственно воссоздает в повседневном бытии с целью сохранения и укрепления здоровья. Составляющие здорового образа жизни включают элементы, которые касаются всех аспектов здоровья, – физический, психологический, социальный и духовный. Проанализированы результаты проведенного исследования студентов относительно представлений у них о здоровом образе жизни. Согласно его результатам, большинство респондентов не имеют вредных привычек. Но при этом среди парней процент тех, которые имеют вредные привычки больше, чем среди девушек. Большинство опрошенных студентов считают лучшим проводить свободное время дома, а большинство опрошенных студенток проводят свободное время, гуляя с друзьями. Студенты не уделяют надлежащего внимания правильному питанию. Большинство опрошенных студентов не делают утром зарядку. Есть и такие, которые не занимались спортом вообще. Некоторые уверенные, что занялись бы спортом, если бы начали новую жизнь. Большинство опрошенных студентов считают, что здоровый образ жизни способствует успеху в других сферах человеческой деятельности. Сделан вывод, что эффективность формирования здорового образа жизни зависит от интеграции и координации усилий государственных и общественных организаций в сфере формирования здорового образа жизни, от привлечения СМИ к пропаганде здорового образа жизни, от внедрения информативно-образовательных программ, тренингов, ориентированных на формирование жизненных навыков, которые ведут к сохранению, укреплению и воссозданию здоровья, сотрудничества разных специалистов (социальных работников, социальных педагогов, психологов, педагогов, врачей и др.). Обязательным является проведение соответствующей государственной политики.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, студенческая молодежь, аспекты здоровья, спорт, режим дня, питания, витамины, тренинг, жизненный навык.

**Постановка проблеми.** В умовах соціально-політичної трансформації суспільства, відновлення державності, відродження багатогранного культурно-історичного досвіду і традицій національного виховання активізувалася проблема духовного та фізичного розвитку молодого покоління. Як здоров'я населення віддзеркалює минуле та сьогодення країни, так і її майбутнє безпосередньо залежить від здоров'я молоді.

За даними Міністерства освіти і науки України різні порушення статури мають приблизно 60% молоді, відхилення від норми у серцево-судинній системі – 30-40%, неврози – 30%. Ре-

зультати вибіркового дослідження цього ж Міністерства показали, що 36% мають низький рівень фізичного здоров'я, 34% – нижчий середнього, 23% – середній, 7% – вищий середнього і лише 1% – високий. В Україні відзначається щорічне погіршення психічного здоров'я підлітків, насамперед, внаслідок вживання алкогольних напоїв, наркотичних та інших психотропних речовин. Кількість випускників шкіл, які є практично здоровими, становить лише 5% -15%. За таких умов здоров'я школярів має стійку тенденцію до погіршення. Низький рівень здоров'я молодих людей, що проходять службу в Збройних Силах України, є свідченням негативного ставлення молоді до власного здоров'я: придатними до військової служби визнається 74-76% юнаків, а кількість тих, хто отримує відстрочку за станом здоров'я, постійно збільшується.

**Аналіз наукових досліджень** свідчить про відсутність однозначного підходу до проблеми формування здорового способу життя. Проте різні визначення, класифікації здоров'я, здорового способу життя в цілому не суперечать одне одному, а навіть взаємодоповнюють, взаємопідсилюють і дозволяють розглядати їх з різних позицій. Формування здорового способу життя у молоді вивчали: І.Б. Бовіна, О.В.Губенко, О.М. Кокун, С.Д.Максименко, В.Г.Панок та ін. Разом з тим, ця проблема потребує більш ґрунтовного вивчення щодо застосування конкретних форм і методів роботи. Тому метою нашого дослідження є вивчити зміст і напрямки, форми і методи роботи щодо формування здорового способу життя у молоді.

**Виклад основного матеріалу.** За словами В.Г.Панка, здоровий спосіб життя – це все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною своїх людських функцій через діяльність з оздоровлення умов життя – праці, відпочинку, побуту [4, с. 40]. Складові здорового способу життя включають елементи, які стосуються всіх аспектів здоров'я – фізичного, психологічного, соціального і духовного. Найважливіші з цих елементів: усвідомлення цінності здоров'я; відсутність шкідливих звичок; доступ до раціонального, збалансованого харчування; умови побуту; умови праці; рухова активність. Умовами здорового способу життя є (див. рис. 1): природа, гармонія життя з природою; духовність; збалансоване харчування; раціональний добовий режим; загартовування; нормальний психологічний мікроклімат у сім'ї, колективі; відсутність шкідливих звичок; гігієнічні навички; оптимальний руховий режим [4, с. 41].



*Рис. 1. Умови здорового способу життя*

За даними М.Д. Зубалій, 38,3% студентів вищих навчальних закладів за станом здоров'я належать до спеціальних медичних груп [2, с. 4]. На думку М. Д. Зубалій, Б.Ф. Ведмеденко, В.І. Мудрік, О.З. Леонов, на стан здоров'я студентів впливає ряд причин: емоційний дискомфорт, спричинений труднощами навчання; складність стосунків у системі «студенти – викладачі – батьки»; інтенсивний негативний вплив середовища існування; зростання почуття невпевненості, невдоволення собою і світом [2, с. 2]. Формуванню здорового способу життя в молодіжному середовищі сприяють наступні чинники: плідна праця, раціональний режим праці і відпочинку, викорінювання шкідливих звичок, рухова активність, раціональне харчування [2].

У дослідженні І.Б. Бовіної методом асоціацій вивчалася структура уявлень про здоров'я і хворобу в молодіжному середовищі серед студентів вузів [1]. Констатовано, що складовими ядра уявлень про здоров'я є: спорт, краса, сила, радість, бадьорість життя. Периферійну систему утворюють поняття: посмішка, гарний настрій, добре самопочуття, щастя, правильне харчування, веселощі, упевненість у собі, вітаміни, енергія, активність, свіже повітря. У ході пояснення уявлень щодо здоров'я використано такі складові: сила – сила, міцність, міць; спосіб життя як спосіб підтримки здоров'я – спорт, біг, правильне харчування, зарядка, фізкультура; позитивні емоційні вияви – радість, гарний настрій, весело; фізичні характеристики здорової людини – краса, рум'янець, свіжість; фізичне благополуччя й активність

здорової людини – бадьорість, добре самопочуття, активність; характеристики, що приписуються суб'єкту – упевненість у собі, успіх, незалежність, ефективність діяльності [1, с. 91].

У теперішній час мають місце такі тривожні тенденції щодо стану здоров'я молоді [3]:

- проблема народжуваності. Зростає частка дітей, народжених поза шлюбом (у 2009 р. вона склала п'яту частину від усіх новонароджених). Сьогодні кожна 6-та дитина народжується з відхиленнями здоров'я. Хвороби, що передаються статевим шляхом, негативно впливають на дітонародження, провокуючи безплідність і хронічні захворювання. Ця проблема торкається до 20% усіх українських сімей. У зв'язку з цим, питання діагностики і лікування безпліддя у молодих людей є вкрай актуальним та потребує конкретних рішень не тільки в сфері охорони здоров'я, але й в соціальній та освітній сферах через активізацію інформаційно-просвітницької роботи з акцентом на вироблення навичок здорового способу життя.

- проблема смертності. Народжуваність у 1,4 рази нижча за смертність. Причому найвищий рівень смертності спостерігається серед молодих людей найбільш репродуктивного віку (30-34 роки).

- проблема стану екології. Неблагополучна екологічна ситуація провокує ряд серйозних захворювань не лише серед дорослого населення, але й дітей та молоді, що негативно впливає на стан здоров'я загалом.

- проблема рухової активності дітей та молоді. Лише кожен п'ятий школяр та кожен десятий студент мають достатній рівень рухової активності оздоровчої спрямованості, що є одним з найнижчих показників у Європі. Водночас 60% українських школярів неспроможні виконати вимоги загальноєвропейських тестів фізичної підготовленості «Єврофіт». Майже 76% молоді віддають перевагу пасивним формам проведення дозвілля (перед телевізором або за комп'ютером). Серед молоді віком 18-24 роки 50 % осіб мають незадовільну фізичну підготовку. У зв'язку з цим постає питання всебічної активізації фізкультурно-спортивної роботи молоді.

- проблема здорового харчування. Неякісне харчування не здатне забезпечити організм молодої людини необхідною кількістю вітамінів, що призводить до зниження працездатності, успішності у навчанні, погіршення зору та пам'яті. Вже зараз від ожиріння в Україні страждає 7% чоловіків та 19% жінок молодого віку, а в підлітковому віці цей показник сягнув 10 %.

- проблема ризикованої статевої поведінки молоді. За дослідженнями, досвід статевого життя у віці 15–17 років вже мають

42% учнівської молоді (55% – хлопців та 31% дівчат). Від 7% до 15% підлітків вступили в статеві стосунки до 15 років. Найчастіше молоді люди отримують знання щодо методів контрацепції з телепрограм (41%), Інтернету, від друзів й однокласників (по 31%) та медичних працівників (25%). Тому важливим є питання первинної профілактики з попередження ризикованої поведінки молоді та протидії поширенню соціально-небезпечних хвороб.

- проблема поширеності соціально небезпечних хвороб серед дітей та молоді. Йдеться про зростання захворюваності на ВІЛ-інфекції та туберкульоз. За даними Міністерства охорони здоров'я, з часу виявлення першого випадку ВІЛ-інфекції (у 1987 році) по 2009 рік включно в Україні офіційно зареєстровано 161 119 випадків ВІЛ-інфекції серед українських громадян, більшість яких молодого віку. Рівень поінформованості учнівської молоді щодо запобігання поширенню ВІЛ/СНІД залишається незадовільним: тільки 11,5% учнів/студентів правильно визначають всі шляхи передачі ВІЛ та зазначають, що у них є достатній рівень знань щодо того, як ВІЛ не передається (12,3% хлопців та 10,8% дівчат). Майже половина (52%) учнів та студентів вважають, що ризик ВІЛ-інфікування їм взагалі не загрожує або є малоімовірним. Тобто існує певна безпечність з боку молоді щодо ставлення до свого здоров'я та неусвідомлення його важливості.

- проблема наркозалежності. За останні 10 років частка хворих на наркоманію серед неповнолітніх збільшилася у 6–8 разів. За різними експертними оцінками, близько 80% наркозалежних – молоді люди від 14 до 35 років. В Україні 13% молоді вживають, так звані, «легкі» наркотики. Досвід вживання марихуани або гашишу мають 16% учнівської молоді віком 15–17 років (24% – хлопці, 9% – дівчата). Це свідчить про необхідність активізації процесу популяризації здорового способу життя.

- проблема вживання алкоголю. Найчастіше перші спроби алкогольних напоїв припадають на 13–15 років. Популярними алкогольними напоями, які найчастіше вживає учнівська молодь, є пиво, слабоалкогольні напої та вино. Дослідження показали, що 3% молоді вживають пиво щодня, ще 21% – вживають пиво хоча б раз на тиждень; слабоалкогольні напої хоча б раз на місяць вживає 15% учнівської молоді, а 14% – хоча б раз на тиждень; вино хоча б раз на місяць вживають 14% респондентів, а 4,5% – хоча б раз на тиждень; міцні алкогольні напої хоча б раз на місяць вживають 8% учнівської молоді та 4% – хоча б раз на тиждень.

- проблема поширення тютюнопаління. Досвід паління цигарок серед учнівської та студентської молоді мають від 20% до



77,5% осіб (залежно від їхнього віку і місця навчання). Пробували хоча б коли-небудь палити 55% хлопців і 41% дівчат цього віку. Перші спроби тютюну серед хлопців найчастіше відбувалися в 11-річному віці, і навіть раніше. Серед дівчат перші спроби тютюну припадають на 13–15 років (7–8%). Досліджено, що 11% учнівської молоді палять щодня, а 4% – хоча б раз на тиждень.

Ми провели дослідження для визначення ставлення студентів до здорового способу життя. Респонденти навчалися на 3-му та 4-му курсах. Мета дослідження полягала у визначенні ставлення сьогоденної молоді до формування здорового способу життя. Були поставлені такі основні завдання: виявити, що розуміють студенти під поняттям «здоровий спосіб життя»; встановити ставлення молоді до здорового способу життя; дізнатись, чи хочуть студенти вести здоровий спосіб життя; обґрунтувати, як молодь намагається вести здоровий спосіб життя; визначити причини, які заважають вести здоровий спосіб життя. Предметом дослідження є вплив соціально-психологічних чинників на ставлення сьогоденної молоді до ведення здорового способу життя. Основним методом дослідження в даній роботі вибрана анкетна форма опитування. Вона найбільш зручна при обробці й аналізі даних, дозволяє значно скоротити час збирання інформації, чого немає при методі бесіди або інтерв'ювання.

У дослідженні взяли участь 28 хлопців (56%) та 22 дівчини (44%) віком 19-22 років. На запитання «Чи є у вас шкідливі звички?» 12 хлопців (43%) відповіли «Так», 16 (57%) – «Ні». Серед дівчат 9 (41%) мають шкідливі звички і 13 (59%) – немає. Щодо запитання про дотримання правильного режиму харчування, можна сказати, що студенти не приділяють достатньо уваги правильному харчуванню.

На запитання «Чи займалися Ви яким-небудь видом спорту, відвідували спортивну секцію?» 26 хлопців (93%) відповіли «Так» і 2 (7%) – «Ні». Серед дівчат 18 (82%) займалися спортом і 4 (18%) – ні. Наступне запитання «Коли Ви востаннє займалися спортом?», більшість студентів відповіли, що продовжують займатися спортом. «Вчора» відповіли 20 хлопців (71%) і 14 дівчат (64%), «Тиждень назад» – 8 хлопців (29%) і 6 дівчат (27%), «Місяць назад» – ніхто не дав таку відповідь і 2 дівчини (9%) не пам'ятають, коли востаннє займалися спортом.

На запитання «Як ви вважаєте, чи сприяє здоровий спосіб життя успіху в інших сферах людської діяльності (навчання, робота і так далі)?» 40 студентів (80%) відповіли «Так», і 10 (20%) – «Важко відповісти на це запитання». З отриманого результату можна зробити

висновок, що більшість опитаних студентів вважають, що здоровий спосіб життя сприяє успіху в інших сферах людської діяльності. Щодо запитання «Чи часто ви замислюєтесь про правильність свого способу життя?», 12 хлопців (42%) рідко замислюються, 8 (29%) часто думають і 8 (29%) не думають взагалі. Серед дівчат 16 (73%) рідко замислюються, 4 (18%) – часто та 2 дівчат (9%) не думають про правильність свого способу життя взагалі. Отже, студенти-юнаки частіше замислюються про правильність свого способу життя.

Більшість респондентів вважають, що здоровий спосіб життя – «це здорово». На запитання «Яку кількість грошей ви витрачаєте на придбання вітамінів, корисних продуктів харчування (фрукти, овочі і т. д.)?» 30 студентів (60%) відповіли, що витрачають достатню кількість грошей, 10 (20%) – витрачають мало грошей і 10 (20%) взагалі не витрачають на це кошти. Для того, щоб підняти життєвий тонус, більшість респондентів вважають, що необхідними є: дотримання режиму дня – 35%, заняття спортом – 40%, постійні прогулянки на природі – 19% і натхненна література – 6%. На запитання «Абсолютно здорова нація – це ілюзія, чи реальність?», більшість студентів – 20 (71%) вважають ілюзією та 8 (29%) – реальністю. Серед дівчат схожі показники: 20 (91%) стверджують, що це ілюзія, 2 (9%) – реальність.

Отже, сучасна молодь веде здоровий спосіб життя. Результати дослідження вказують, що студенти позитивно ставляться до здорового способу життя, проте не займаються активно спортом через наявність шкідливих звичок та брак часу. Тому необхідною є розробка рекомендацій для фахівців соціальної сфери щодо формування у молоді здорового способу життя.

Методичні рекомендації для формування здорового способу життя розроблено на чотирьох рівнях: державному рівні, територіальної громади; центрів соціального обслуговування; соціального працівника. Психологи, соціальні педагоги для діагностики у молоді здорового способу життя повинні проводити анкетування та опитування; для його формування – виховні години, години спілкування, лекції, бесіди, диспути, дискусії, тренінги для молоді щодо формування навичок здорового способу життя, рольові ігри для студентів, зустрічі молоді з медичними працівниками щодо профілактики наркоманії, з дільничними інспекторами щодо відповідальності за участь в незаконному обігу наркотичних засобів і психотропних речовин, профілактичні рейди; фестивалі художньої творчості, конкурси творчих робіт, книжкові виставки, конкурси малюнків, плакатів, листівок, буклетів з відповідної тематики, перегляди відео та кінофільмів на відповідні теми

про здоров'я. Для успішного формування навичок здорового способу життя важливою є співпраця різних спеціалістів (соціальних працівників, соціальних педагогів, психологів, педагогів, лікарів та ін.) та проведення відповідної державної політики.

**Висновки.** Отже, покращення вищезазначеної ситуації потребує активізації процесу формування здорового способу життя та зростання рівня відповідального ставлення до вибору способу життя з боку молоді. Вплив на формування здорового способу життя молоді здійснюється на чотирьох рівнях: індивідуальному, груповому, рівні окремої організації (закладу, установи), рівні суспільства (громади). У перспективі подальших досліджень цієї проблеми внесення кардинальних змін щодо реалізації державної соціальної, молодіжної політики, розробки й прийняття на державному і місцевому рівнях політичних та управлінських рішень, які б дозволили державі більш відповідально ставитися до здоров'я своїх громадян та підняти рівень особистої відповідальності кожного за його збереження.

#### **Список використаних джерел**

1. Бовина И.Б. Социокультурные представления о здоровье и болезни в молодёжной среде / И.Б. Бовина // Вопросы психологии. – 2005. – №3. – С. 90-97.
2. Концепція розвитку фізичного виховання у сфері освіти в Україні / М. Д. Зубалій, Б.Ф. Ведмеденко, В.І. Мудрик, О.З. Леонов та ін. // Основи здоров'я та фізична культура. – 2006. – №10. – С. 2-3.
3. Молодь за здоровий спосіб життя: щорічна доповідь Президента України Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2009 р.) / М-во у справах сім'ї, молоді та спорту, Держ. Ін-т розв. сім'ї та молоді; [редкол.: Н.Ф. Романова (голова) та ін.]. – К.: ТОВ «Основа», 2010. – 156 с.
4. Панок В.Г. Організаційні і функціональні моделі діяльності психологічної служби з формування позитивного ставлення учнів і студентів до здорового способу життя / В.Г. Панок. – К.: Ніка-Центр, 2011. – 82 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bovina I.B. Sociokul'turnye predstavlenija o zdorov'e i bolezni v molodezhnoj srede / I.B. Bovina // Voprosy psihologii. – 2005. – №3. – S. 90-97.
2. Konceptija rozvytku fizychnogo vyhovannja u sferi osvity v Ukraїni / M. D. Zubalij, B.F. Vedmedenko, V.I. Mudrik, O.Z. Leonov ta in. // Osnovy zdorov'ja ta fizychna kul'tura. – 2006. – №10. – S. 2-3.

3. Molod' za zdorovyj sposib zhyttja: shhorichna dopovid' Prezidenta Ukrainy, Verhovnij Radi Ukrainy, Kabinetu Ministriv Ukrainy pro stanovyshe molodi v Ukraini (za pidsumkamy 2009 r.) / M-vo u spravah sim'i', molodi ta sportu, Derzh. In-t rozv. sim'i' ta molodi; [redkol.: N.F. Romanova (golova) ta in.]. – K.: TOV «Osnova», 2010. – 156 s.
4. Panok V.G. Organizacijni i funkcional'ni modeli dijial'nosti psihologichnoi' sluzhby z formuvannja pozytyvnogo stavlennja uchniv i studentiv do zdorovogo sposobu zhyttja / V.G.Panok. – K.: Nika-Centr, 2011. – 82 s.

**N.M. Didyk. Study on the promotion of healthy lifestyles among young people.** The article envisages the features of a healthy lifestyle among young people. Healthy lifestyle is a vital function pursued by people, it is consciously selected and responsibly sustained in everyday life in order to maintain and promote health. The components of a healthy lifestyle include elements related to all aspects of health – physical, psychological, social, and spiritual. There were analyzed the results of the study conducted on students as to their understanding of a healthy lifestyle. According to the results, the majority of the respondents do not have bad habits. However among those who have bad habits the percentage of boys is higher than that of girls. Most of the male students surveyed prefer to spend their free time at home, while the majority of the polled female students spend their free time outdoors socializing. Students do not pay enough attention to nutrition. Most of the students surveyed do not do morning exercises. There are some who are not involved in sports at all. Some believe that they would be engaged in sports if they started a new life only. Most of the students surveyed believe that a healthy lifestyle promotes success in other areas of human activities. It is concluded that the effectiveness of a healthy lifestyle depends on the integration and coordination between government and NGOs in promotion of healthy lifestyles, involvement of media in health promotion, implementation of informational and educational programs, workshops, focused on Life Skills, leading to the preservation, enhancement and restoration of health, cooperation between different professionals (social workers, social pedagogical workers, psychologists, teachers, doctors, etc.), and mandatory pursuit of the appropriate public policy. It was concluded that the influence on a healthy lifestyle of young people is carried out at four levels: individual, group, the level of a separate organization (institution, establishment), the level of society (community).

**Key words:** healthy lifestyle, student youth, health aspects, sports, daily time-table, nutrition, vitamins, training, life skills.

*Received August 21, 2014*

*Revised September 19, 2014*

*Accepted October 23, 2014*

## **Стан розвитку компонентів конструктивної копінг-поведінки у працівників органів внутрішніх справ**

---

Didukh M.M. Progress state of components of constructive coping behavior of police officers / M.M. Didukh // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2014. – P. 129-143.

---

**М.М. Дідух. Стан розвитку компонентів конструктивної копінг-поведінки у працівників органів внутрішніх справ.** У статті представлено результати констатуючого експерименту з дослідження чинників, що забезпечують конструктивну копінг-поведінку працівників ОВС у професійній діяльності. Було з'ясовано, що на вибір конструктивної копінг-поведінки в професійній діяльності працівників ОВС можуть впливати наступні чинники: рівень емпатії і інтернальності, сформованості копінг-стратегій, мотивації на досягнення успіху й уникнення невдач; рівень афіліації та стиль саморегуляції копінг-поведінки. За показниками емпатійності та парціальних позицій інтернальності-екстернальності особистості було визначено рівень розвиненості особистісного компонента. Аналіз сумарної оцінки рівня емпатії показав низький рівень розвитку емпатії та значний показник щодо потреби в його підвищенні. Також визначено, що велика частина опитуваних схильна до приписування зовнішнім обставинам істотного значення. Це свідчить про недостатню розвиненість особистісного компонента та наявності резерву для розвитку цих показників. Було проаналізовано мотиваційно-операційний компонент копінг-поведінки працівників ОВС. Визначено, що рівень його розвитку характеризується наступними показниками: вибір копінг-стратегій, рівень мотивації на досягнення й уникнення невдач та ступінь афіліації. Як свідчать дані дослідження, одночасно деякі учасники можуть обирати різні рівні розвитку регуляторних ланок; значна кількість обирає широкий арсенал копінг-стратегій. Більшість опитуваних продемонстрували середнє значення за показниками прагнення до успіху. Встановлено, що велика частина правоохоронців мають високий рівень розвиненості мотиву «страх нехтування групою», що може призвести до виникнення труднощів у виборі конструктивних копінг-стратегій і моделей копінг-дій.

**Ключові слова:** конструктивна копінг-поведінка, моделі копінг-поведінки, афіліація, емпатія, інтернальність, екстернальність, саморегуляція.

**М.Н. Дидух.** Состояние развития компонентов конструктивного копинг-поведения у работников органов внутренних дел. В статье представлены результаты констатирующего эксперимента по исследованию факторов, обеспечивающих конструктивное копинг-поведение в профессиональной деятельности работников ОВД. Определено, что на выбор конструктивного копинг-поведения в деятельности сотрудников ОВД могут влиять следующие факторы: уровень эмпатии и интернальности, сформированности копинг-стратегий, мотивации на достижение успеха и избегания неудач; уровень аффилиации и стиль саморегуляции копинг-поведения. По показателям эмпатийности и парциальных позиций интернальности-экстернальности был выделен уровень сформированности личностного компонента. Анализ суммарной оценки уровня эмпатии показал низкий уровень развития эмпатии и значительный показатель по потребности в его усовершенствовании. Также определено, что большая часть исследуемых подвержена приписыванию внешним обстоятельствам существенного значения. Это свидетельствует о недостаточной развитости личностного компонента и наличия резерва для развития этих показателей. Установлено, что уровень развития мотивационно-операционного компонента копинг-поведения характеризуется выбором копинг-стратегий, уровнем мотивации на достижение и избегания неудач и степенью аффилиации. Как свидетельствуют данные исследования, некоторые участники одновременно могут выбирать разные уровни развития регуляторных звеньев; значительное количество исследуемых выбирает широкий арсенал копинг-стратегий. Установлено, что большая часть работников ОВД имеют высокий уровень развития мотива «страх пренебрежения группой», что может привести к возникновению трудностей в выборе конструктивных копинг-стратегий и моделей копинговых действий.

**Ключевые слова:** конструктивное копинг-поведение, модели копинг-поведения, аффилиация, эмпатия, интернальность, экстернальность, саморегуляция.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** У сучасній Україні працівникам органів внутрішніх справ щодня доводиться зіштовхуватися зі стресами, складними, часто екстремальними, обставинами, які створюють передумови для важких життєвих ситуацій – ускладнення, протидії, перешкоди, невдачі при виконанні будь-якого завдання; ситуацій «публічної поведінки», оцінки та критики, конфлікти, тиск, тощо. Врешті, вони загострюють протиріччя в професійній, сімейній, міжособистісній і інших сферах життя людини. Необхідність здійснення

професійної діяльності в особливих умовах, під постійним впливом значної кількості стресогенних чинників, висуває особливі вимоги до психологічних якостей та здібностей правоохоронця, необхідних для того, щоб адаптуватися до змін у житті з найменшими для себе втратами. Важлива роль в цьому належить дослідженням, присвяченим вивченню процесів, спрямованих на подолання стресових станів – копінг-поведінки. Проблема психологічної адаптації працівників органів внутрішніх справ до стресу посідає одне з провідних положень, оскільки від ефективності її розв'язання безпосередньо залежить ефективність діяльності правоохоронців. Оцінка і формування конструктивної копінг-поведінки відносяться до числа пріоритетних завдань психологічного супроводу правоохоронної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття.** Дослідження копінг-поведінки набувають в Україні певного поширення. З 2007 по 2014 роки проведено 13 дисертаційних досліджень різних аспектів копінг-поведінки, при цьому 9 з них упродовж останніх чотирьох років. Із зазначених робіт найбільшу нашу зацікавленість викликають дослідження О. І. Скленя [1] та О. Є. Самари [2]. Обидві роботи присвячені вивченню особливостей копінг-поведінки працівників підрозділів МНС України. Так, О. І. Скленя розкриває суть копінг-поведінки працівників пожежно-рятувальних підрозділів Міністерства надзвичайних ситуацій (МНС) України і її характеристики. У своєму дослідженні науковець виявляє особливості структури базових копінг-стратегій і особистісні копінг-ресурси рятувальників. Визначає наявність прямого, помірного за ступенем, кореляційного зв'язку між службовим досвідом і ефективністю копінг-поведінки, а також взаємозв'язок між ефективністю копінг-поведінки та індивідуально-психологічними особливостями пожежних. Автор відзначає, що адаптивну форму копінгу значною мірою визначають стаж служби, інтелектуальний рівень та вольові особливості особистості [1].

Розглядаючи психологічні особливості стратегій копінг-поведінки у співробітників МНС, О. Є. Самара вказує, що серед психологічних особливостей, які сприяють формуванню адаптивних копінг-стратегій, важливу роль відіграють успішність професійної адаптації і ступінь професійної реалізації, як середовищні ресурси долаючої поведінки. Автор вказує, що формування неадаптивних стратегій копінг-поведінки, перш за все, пов'язане з впливом особистісних чинників [2].



В результаті аналізу сучасних літературних джерел було визначено, що предметом більшості наукових досліджень стратегій копінг-поведінки [3-6] виступали психологічні особливості формування і застосування особистістю копінг-стратегій.

Попри значний науковий доробок, проблема формування конструктивної копінг-поведінки правоохоронців у психологічній науці залишається недостатньо вивченою. При цьому деякі дослідники вказують, що психологами нагромаджено достатню кількість знань про копінг-поведінку для того, щоби визначити основні чинники, які визначають конструктивність копінг-поведінки й основні психологічні умови, необхідні для формування конструктивної копінг-поведінки [7-9]. Тому пошук шляхів формування конструктивної копінг-поведінки правоохоронцями вважаємо поки що невирішеною частиною загальної проблеми дослідження копінг-поведінки людини.

**Формулювання мети статті (постановка завдання).** Аналіз наукової літератури дозволив визначити основні чинники, які забезпечують конструктивну копінг-поведінку працівників органів внутрішніх справ у професійній діяльності [7-9]:

- наявність зовнішніх і внутрішніх копінг-ресурсів, достатніх для подолання стресу та адаптації до середовища у процесі використання конструктивних копінг-стратегій (позитивна Я-концепція, позитивне сприйняття соціальної підтримки, інтернальний локус-контроль, емпатія, афіліація, тощо);
- готовність до активної копінг-поведінки, спрямованої на джерело стресу з метою його усунення;
- перевага мотивації на досягнення успіху в процесі подолання стресу і психосоціальних проблем над мотивацією уникнення невдачі;
- використання копінг-стратегій, які відповідають віку та досвід, і спрямовані на активне розв'язання складної життєвої ситуації, або зміну свого ставлення до неї.

Виходячи із зазначеного, нам необхідно визначити характеристики тих психологічних якостей особистості правоохоронців, які впливають на конструктивність стратегій їх копінг-поведінки: рівень емпатії та інтернальності, сформованості копінг-стратегій, мотивації на досягнення успіху й уникнення невдач, рівень афіліації і стиль саморегуляції копінг-поведінки.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У дослідженні взяли участь 127 працівників органів внутрішніх справ України се-

реднього та старшого керівного складу віком від 21 до 37 років, які навчалися у Черкаському відділенні навчально-наукового інституту заочного навчання Національної академії внутрішніх справ: 28 осіб зі стажем служби у МВС до 1 року, 60 осіб із службовим стажем від 1 до 5 років та 39 осіб із службовим стажем понад 5 років (100 чоловіків та 27 жінок).

Рівень розвиненості особистісного компонента визначався за показниками емпатійності та парціальних позицій інтернальності-екстернальності особистості.

Емпатійність учасників дослідження визначалася за допомогою методики діагностики рівня емпатійних здібностей (В. В. Бойко). Аналіз отриманих результатів свідчить, що 82,68% учасників дослідження мають середній та низький рівні розвитку раціонального каналу емпатії. Це дає можливість стверджувати про недостатню здатність неупереджено виявляти особливості партнера по взаємодії за допомогою уваги, сприйняття та мислення, визначати сутність іншої людини – її стан, проблеми, поведінку. Тобто вони не завжди відчують інтерес до іншої людини, здатні емоційно й інтуїтивно її розуміти.

Деяко краще в учасників дослідження розвинений емоційний канал емпатії – 22,83% мають високий рівень, 57,48% – середній. Правоохоронці з високим рівнем розвиненості цього каналу емпатії мають здатність співпереживати та співчувати. Їх емоційна чуйність стає засобом «входження» в енергетичне поле партнера, дозволяє зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати його поведінку й ефективно впливати на неї.

Найбільш розвиненим в учасників дослідження виявився інтуїтивний канал емпатії. Високий і середній рівні розвиненості цього каналу виявлено у 14,96% та 66,93% учасників дослідження відповідно. Такі правоохоронці здатні бачити поведінку партнерів і діяти в умовах браку об'єктивної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. Відомості про партнерів формують на рівні інтуїції, яка менше залежить від стереотипів, ніж осмислене розуміння партнерів.

У значній кількості учасників дослідження виявлено значний вплив на їхню емпатійність установок як таких, що сприяють, так і тих, що перешкоджають емпатії, полегшують або ускладнюють дію всіх емпатійних каналів. У 33,07% правоохоронців виявлено схильність до уникання особистих контактів, знижену цікавість до іншої особистості, спокійне ставлення до переживань і проблем оточуючих. Це різко обмежує діапазон емоційної чуйності і емпатійного сприйняття.

Значна кількість учасників дослідження (85,83%) відчують труднощі зі створенням у спілкуванні атмосфери відкритості, довіри, задушевності. Можна стверджувати, що 40,16% учасників дослідження у багатьох випадках своїми діями перешкоджають словесно-емоційному обміну, створюючи атмосферу напруження, неприродності, підозрливості. У 25,98% учасників дослідження діагностовано низький рівень розвитку ідентифікації – ще однієї неодмінної умови успішної емпатії. Вони відчують труднощі у розумінні іншого на основі співпереживань, постановки себе на місце партнера, рухливості та гнучкості емоцій, здатності до наслідування.

Аналізуючи загальну сумарну оцінку рівня емпатії учасників дослідження, слід відзначити, що лише 17,32% з них мають високий рівень емпатії, а значна кількість правоохоронців (28,35%) потребують додаткових психологічних заходів з її розвитку.

Парціальні позиції інтернальності – екстернальності особистості було діагностовано з використанням методики Є. Ф. Бажина, К. О. Голінкіної, О. М. Еткінда. Рівень розвиненості в учасників дослідження інтернальності досягнень є недостатнім. Всього 14,96% правоохоронців мають високі показники за цією шкалою і, відповідно, високий рівень суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями та ситуаціями. Такі люди вважають, що всього позитивного у своєму житті домоглися самотійно. Вони впевнені, що здатні успішно досягти своїх цілей у майбутньому. Дещо більша кількість учасників дослідження (18,11%) має низькі показники за цією шкалою. Ці правоохоронці приписують свої успіхи, досягнення і радості зовнішнім обставинам – везінню, щасливій долі або допомозі інших людей.

Високі показники за шкалою інтернальності невдач виявлено у 10,24% учасників дослідження. Ці правоохоронці мають розвинуте почуття суб'єктивного контролю негативних подій і ситуацій, що проявляється у схильності звинувачувати самого себе в різноманітних невдачах, неприємностях та стражданнях. Водночас достатньо значна кількість учасників дослідження (33,07%) має низькі показники за цією шкалою і схильні приписувати відповідальність за подібні події іншим людям або вважати їх результатом невезіння.

Лише 14,18% учасників дослідження мають високі показники інтернальності виробничих відносин і вважають свої дії важливим чинником в організації власної службової діяльності, в складних відносинах в колективі, у своєму просуванні по службі, тощо. Значна кількість правоохоронців (40,15%) схильна

приписувати більш важливе значення зовнішнім обставинам – керівництву, колегам, везінню-невдачі.

За шкалою інтернальності міжособистісних відносин високі показники діагностовано у 18,90% учасників дослідження. Тобто майже кожен п'ятий правоохоронець вважає себе здатним контролювати свої неформальні відносини з іншими людьми, викликати до себе повагу та симпатію. Водночас, кожний четвертий учасник дослідження (25,98%) не вважає себе здатним активно формувати своє коло спілкування і схильний розглядати свої відносини як залежні від дій своїх партнерів.

Аналіз рівня загальної інтернальності свідчить, що в цілому 22,83% учасників дослідження мають високий рівень суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями та ситуаціями і вважають, що більшість важливих подій в їхньому житті було результатом їх власних дій, вони можуть ними керувати і, отже, відчувають власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому. Проте, значна кількість правоохоронців (19,69%) не бачать зв'язку між своїми діями і значущими для них подіями життя, не вважають себе здатними контролювати їх розвиток, а рахують, що більшість подій є випадковими або результатом дій інших людей.

Аналізуючи особистісний компонент копінг-поведінки працівника органів внутрішніх справ у професійній діяльності, слід вказати на його недостатню розвиненість і наявність суттєвого резерву для розвитку емпатії та інтернальності правоохоронців.

Рівень розвиненості мотиваційно-операційного компонента копінг-поведінки працівника органів внутрішніх справ у професійній діяльності визначався за показниками вибору копінг-стратегії, ступенем мотивації на досягнення й уникнення невдач та ступенем афіліації.

Стратегії і моделі копінг-поведінки працівників органів внутрішніх справ були дослідженні за допомогою методики «SACS». Аналіз отриманих даних свідчить про досить широкий арсенал копінг-стратегій, які працівники органів внутрішніх справ використовують у професійній діяльності. Так, учасники дослідження переважно використовують шість копінг-стратегій (показники понад 20 балів). Водночас представники комунікативних професій – чотири.

Як правило, працівники органів внутрішніх справ і комунікативних професій застосовують активну просоціальну та пасивну пряму копінг-стратегії за моделями асертивних дій, вступу у соціальний контакт, пошуку соціальної підтримки та обереж-

них дій. Водночас, працівники органів внутрішніх справ досить часто використовують пасивну непряму та асоціальну стратегії за моделями маніпулятивних та асоціальних дій. Крім того, статистично достовірні відмінності між працівниками органів внутрішніх справ та працівниками комунікативних професій виявлено за такими шкалами: «асертивні дії», «вступ у соціальний контакт», «обережні», «маніпулятивні», «імпульсивні» й «асоціальні» дії. У групі працівників органів внутрішніх справ з високим рівнем виразності копінг-поведінки показники усіх виділених моделей копінг-поведінки більш високі. Водночас, показники моделі «імпульсивні» дії більш високі у правоохоронців з низьким рівнем виразності копінг-поведінки.

Ранжування виборів копінг-стратегій і моделей копінг-поведінки (дій) дозволило зробити висновок, що як правоохоронці, так і працівники комунікативних професій надають перевагу просоціальній копінг-стратегії у вигляді моделей «вступ у соціальний контакт» (1-е рангове місце) та «пошук соціальної підтримки» (2-3 рангові місця). Актуальною також виявилася модель поведінки менш конструктивна за попередні – «обережні дії», яка належить до пасивної прямої копінг-стратегії (2-3 рангові місця). Проте, у працівників органів внутрішніх справ досить високе місце посіла модель «маніпулятивні дії» (4 рангове місце). Відповідно моделі «імпульсивні дії» та «асоціальні дії» отримали 5-6 рангові місця. Зазначене свідчить про те, що, порівняно з представниками комунікативних професій, працівники органів внутрішніх справ не завжди обирають конструктивні стратегії копінг-поведінки для подолання важких ситуацій у професійній діяльності.

Аналіз наукової літератури з проблеми копінг-поведінки, проведений у першому розділі, свідчить, що на конструктивність копінг-поведінки суттєво впливають мотиви досягнення та мотиви уникнення невдач. Для виявлення зазначених складових мотивації працівників органів внутрішніх справ було використано відповідні методики Т. Елерса.

56,69% учасників дослідження продемонстрували середнє значення мотивації досягнення, що відповідає помірно високому рівню мотивації до успіху; 47,24% правоохоронців мають середній рівень мотивації уникнення невдач. При цьому кількість осіб з високим рівнем мотивації до уникнення невдач (33,07%) значно більша, ніж осіб з високим рівнем мотивації досягнення успіху. Тенденція прагнення до успіху є складною функцією трьох змінних: мотиву прагнення до успіху, суб'єктивної вірогідності досягнення успіху, його привабливості в даній ситуації.

Мотив прагнення до успіху – це стійка диспозиція особистості переживати гордість і задоволення при досягненні успіху. Тенденція уникнення невдач є мультиплікаційною функцією мотиву уникнення невдачі (прагнення уникнути невдачі та сорому) та її привабливості в певній ситуації [10-11]. Переважання тієї чи іншої мотиваційної тенденції впливає на вибір ступеня складності задачі. Люди з переважанням мотиву прагнення до успіху вибирають задачі середнього ступеня складності, на відміну від людей, у яких переважає мотив на уникнення невдач, вони вибирають або дуже легкі задачі (їх вибір гарантує успіх), або дуже важкі.

Домінування якогось із зазначених мотивів у проявах особистості працівників органів внутрішніх справ нами не виявлено. Правоохоронцям з переважанням мотиву прагнення до успіху притаманні: сприйняття ситуації досягнення як необхідної та звичної складової життя; упевненість в успішному результаті; активний пошук інформації про свої успіхи; готовність брати на себе відповідальність і рішучість у невизначених ситуаціях; вибір цілей середньої чи вищої важкості, велика інтенсивність прагнення до мети; отримання підвищеного задоволення від цікавих задач; бажання робити більш або менш складну роботу, але таку, яку можна реально виконати; здатність не розгубитися в ситуації змагання чи перевірки здібностей; прагнення до розумного ризику; середній, реалістичний рівень домагань; велика завзятість у випадку виникнення перешкод; підвищення рівня домагань після успіху та зниження після невдачі; реалістичне узгоджене планування, з орієнтацією на віддалене майбутнє.

Отже, мотив прагнення до успіху забезпечує високий рівень активності, що сприяє вибору конструктивних копінг-стратегій при вирішенні тяжких життєвих ситуацій. А також спонукає особистість шукати нові способи втілення власної енергії, здібностей та сил.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури встановлено, що на конструктивність обраної стратегії копінг-поведінки суттєво впливають мотиви афіліації. Особливості мотивації афіліації вивчалися за допомогою методики з визначення мотивів афіліації (А. Мехрабіан). Для правоохоронців з високим рівнем афіліації (29,92%) характерне «прагнення до прийняття групою». Зазвичай воно проявляється як бажання людини налагодити добрі, емоційно позитивні взаємини з іншими. Внутрішньо, або психологічно, воно виступає у вигляді почуття прихильності, вірності, а зовні – в товариськості, в прагненні співпрацювати

з іншими людьми, постійно бути разом з ними. Любов до людини – вищий духовний прояв цього мотиву. Стосунки між людьми, побудовані на основі афіліації, як правило, взаємні. В результаті задоволення мотиву афіліації між людьми складаються довірливі взаємовідносини, засновані на симпатії та взаємодопомозі. Домінування у людини мотиву афіліації породжує стиль спілкування з людьми, який характеризується впевненістю, невимушеністю та відкритістю.

Для учасників дослідження з низьким рівнем афіліації і відповідно високим рівнем страху нехтування групою (21,26%) характерні невпевненість, скутість, напруженість, страх бути неприйнятним, знехтуваним значущими людьми. Домінування цього мотиву створює перешкоду на шляху міжособистісного спілкування. Такі люди викликають недовіру до себе, вони самотні, у них недостатньо розвинені вміння і навички спілкування.

В учасників дослідження із середнім рівнем афіліації інтенсивність цих мотивів приблизно однакова, що може свідчити про наявність у них внутрішнього дискомфорту, напруженості. У деяких з них страх бути знехтуваним групою перешкоджає задоволенню їх потреби в прийнятті та спілкуванні з іншими людьми.

Результати виявлення рівня афіліації в учасників дослідження свідчать, що значна кількість правоохоронців мають високий рівень розвиненості мотиву «страх нехтування групою» і, відповідно можуть мати труднощі в реалізації копінг-поведінки, виборі конструктивних копінг-стратегій і моделей копінг-дій.

Особливості саморегуляції копінг-поведінки було досліджено з використанням методики «Стиль саморегуляції поведінки» (ССПМ) (В. І. Моросанова, О. М. Коноз). Аналіз отриманих результатів свідчить про наявність трьох типів ефективного профілю саморегуляції копінг-поведінки працівників органів внутрішніх справ. Ефективного рівня саморегуляції досягають правоохоронці з високим рівнем розвиненості переважно більшої регуляційних ланок; з приблизно однаковою кількістю піків високого та середнього рівнів; з наявністю у профілі показників низького рівня, при обов'язковій присутності показників високого рівня. Нами практично не виявлено профілів із низьким рівнем розвиненості всіх ланок, хоча низькі показники зустрічаються досить часто, але у деяких випадках поряд завжди високий та середній рівні розвитку інших ланок. Отримані нами результати дають підстави стверджувати про наявність відповідних компенсаторних механізмів у процесах саморегуляції копінг-поведінки правоохоронців.



Привертають увагу результати, отримані за шкалою «самостійність» та «програмування». У 25,99% досліджуваних показники самостійності знаходяться на низькому рівні і в такій ж кількості правоохоронців – на високому, при високих та середніх показниках інших ланок профілю саморегуляції. Водночас показники «програмування» знаходяться на високому рівні у 20,47% правоохоронців, при цьому 24,41% учасників дослідження показали низький рівень розвиненості цієї якості. Обидві ці функції у діяльності правоохоронця пов'язані з мірою їх впливу на процес службової діяльності, з межами їх самостійності в ньому та можливості програмувати свою діяльність. Отже, плануючи і програмуючи свою службову діяльність, вони обов'язково повинні враховувати думку керівництва, обов'язково координувати з ним свої дії і реально розуміти межу власної самостійності. Тому, як ми бачимо, у профілі саморегуляції за шкалою самостійності переважають середні показники. Нам здається, що ці показники перекликаються з даними за шкалою інтернальності суб'єктивного локус-контролю у службових відносинах, де інтернальність має дещо нижчі показники, ніж з інших шкал. При цьому слід пам'ятати, що значна кількість важких життєвих ситуацій у професійній діяльності виникає саме у взаємовідносинах з керівництвом.

Результати дослідження стилів саморегуляції копінг-поведінки свідчать про одночасний вибір певною частиною учасників дослідження різних рівнів розвитку регуляторних ланок (від низького до високого). Значній кількості правоохоронців притаманний гармонійний («гладкий») профіль саморегуляції, коли всі основні функції представлені на відносно високому рівні. Отже, в учасників дослідження зустрічаються два профілі саморегуляції: «гладкий» (з високим розвитком майже всіх функцій саморегуляції) та «шпилястий» (наявні як середні, так і високі показники). У цілому працівникам органів внутрішніх справ притаманний високий рівень свідомого планування та програмування копінг-поведінки, адекватність в оцінюванні результатів своїх дій, певна фіксація на невдачах, достатній рівень гнучкості й орієнтування в ситуації, стійкість і здатність не губитися в умовах невизначеності, творчість у підходах до розв'язання нетипових ситуацій, середній рівень самостійності, постійні зв'язки, контакти з керівництвом, наполегливість у досягненні власних цілей, точність і своєчасність у корекції власних помилок. Проте, значна кількість учасників дослідження (29,14%) потребує підвищення загального рівня саморегуляції копінг-поведінки.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.** За всіма психологічними характеристиками особистості, які були визначені у нашому дослідженні, в учасників виявлено наявність певного резерву для підвищення конструктивності своєї копінг-поведінки у професійній діяльності. Це дає можливість визначити основний зміст психолого-організаційної технології з формування конструктивної копінг-поведінки працівників органів внутрішніх справ у професійній діяльності, яка повинна містити вправи на розвиток емпатії, інтернальності, мотивації до досягнення успіху, афіліації, а також удосконалення стилю саморегуляції копінг-поведінки. Розроблення такої технології та експериментальна перевірка її ефективності повинно стати наступним кроком у пошуку шляхів підвищення конструктивності копінг-поведінки правоохоронців.

#### **Список використаних джерел**

1. Склень О. І. Психологічні особливості поведінкових стратегій подолання стресу в професійній діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.09 / О.І. Склень ; Ун-т цив. захисту України. – Х., 2008. – 22 с.
2. Самара О. Є. Психологічні особливості стратегій стресдолаючої поведінки співробітників МНС: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О.Є. Самара ; Одес. нац. ун-т ім. І.І. Мечникова. – О., 2010. – 16 с.
3. Сивогракова З. А. Психологічні особливості подолання студентами складних життєвих ситуацій: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / З.А. Сивогракова ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2010. – 20 с.
4. Кожанова М. В. Психологічні особливості прояву когнітивного дисонансу в професійній діяльності лікарів: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М.В. Кожанова ; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – К., 2010. – 22 с.
5. Плужник Я. А. Соціально-психологічні детермінанти організаційно-управлінських стресів: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Я. А. Плужник ; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля МОН України. – Луганськ, 2011. – 20 с.
6. Корнієнко І. О. Стратегії копінг-поведінки особистості студента в ситуації неспіху: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / І. О. Корнієнко ; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України АПН України. – К., 2010. – 20 с.

7. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. / Е.Р. Исаева. – СПб.: СПбГМУ, 2009. – 136 с.
8. Никольская И. М. Защита личности = Defense of personality : Психолог. механизмы / Р. М. Грановская, И. М. Никольская. – [СПб.] : Знание; Свет, 1999. – 347 с.
9. Сирота Н. А. Эффективные программы профилактики зависимости от наркотиков и других форм зависимого поведения / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский. – Казань : КНПО ВТИ, 2007. – 191 с.
10. Колесніченко Л.А. Психологічні особливості саморегуляції у професійній діяльності менеджерів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.А. Колесніченко ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2004. – 20 с.
11. Якимчук А. В. Розвиток у керівників оперативно-розшукових підрозділів Державної прикордонної служби України здатності до саморегуляції психічної стійкості в екстремальних умовах: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / А. В. Якимчук ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2010. – 20 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Sklen' O. I. Psihologichni osoblivosti povedinkovih strategij podolannja stresu v profesijnij dijal'nosti pracivnikov pozhezhno-rjatuval'nih pidrozdiliv MNS Ukraїni: avtoref. dis... kand. psihol. nauk: 19.00.09 / O.I. Sklen' ; Un-t civ. zahistu Ukraїni. – H., 2008. – 22 s.
2. Samara O. Є. Psihologichni osoblivosti strategij stresdolajuchoї povedinki spivrobotnikov MNS: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.01 / O.Є. Samara ; Odes. nac. un-t im. I.I. Mechnikova. – O., 2010. – 16 s.
3. Sivograkova Z. A. Psihologichni osoblivosti podolannja studentami skladnih zhittevih situacij: avtoref. dis... kand. psihol. nauk: 19.00.07 / Z.A. Sivograkova ; Nac. ped. un-t im. M.P.Dragomanova. – K., 2010. – 20 s.
4. Kozhanova M. V. Psihologichni osoblivosti projavu kognitivnogo disonansu v profesijnij dijal'nosti likariv: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.01 / M.V. Kozhanova ; In-t psihologii im. G.S.Kostjuka NAPN Ukraїni. – K., 2010. – 22 s.
5. Pluzhnik Ja. A. Social'no-psihologichni determinanti organizacijno-upravlins'kih stresiv: avtoref. dis. ... kand. psihol.

- nauk : 19.00.05 / Ja. A. Pluzhnik ; Shidnoukr. nac. un-t im. V. Dalja MON Ukraïni. – Lugans'k, 2011. – 20 s.
6. Kornienko I. O. Strategii koping-povedinki osobistosti studenta v situacii neuspihu: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / I. O. Kornienko ; In-t psihologii im. G.S.Kostjuka APN Ukraïni APN Ukraïni. – K., 2010. – 20 s.
  7. Isaeva E.R. Koping-povedenie i psihologicheskaja zashhita lichnosti v uslovijah zdorov'ja i bolezni. / E.R. Isaeva. – SPb.: SPbGMU, 2009. – 136 c.
  8. Nikol'skaja I. M. Zashhita lichnosti = Defense of personality : Psiholog. mehanizmy / R. M. Granovskaja, I. M. Nikol'skaja. – [SPb.] : Znanie, 1999. – 347 s.
  9. Sirota N. A. Jeffektivnye programmy profilaktiki zavisimosti ot narkotikov i drugih form zavisimogo povedenija / N. A. Sirota, V. M. Jaltonskij. – Kazan' : KNPO VTI, 2007. – 191 s.
  10. Kolesnichenko L.A. Psihologichni osoblivosti samoreguljacii u profesijnij dij'al'nosti menedzheriv: Avtoref. dis... kand. psihol. nauk: 19.00.07 / L.A. Kolesnichenko ; Centr. in-t pisljadiplom. ped. osviti APN Ukraïni. – K., 2004. – 20 s.
  11. Jakimchuk A. V. Rozvitok u kerivnikiv operativno-rozshukovih pidrozdiliv Derzhavnoï prikordonnoï sluzhbi Ukraïni zdatnosti do samoreguljacii psihichnoï stijkosti v ekstremal'nih umovah: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.09 / A. V. Jakimchuk ; Nac. akad. Derzh. prikordon. sluzhbi Ukraïni im. B. Hmel'nic'kogo. – Hmel'nic'kij, 2010. – 20 s.

**M.M. Didukh. Progress state of components of constructive coping behavior of police officers.** The article presents the results of experiments to investigate ascertaining factors providing constructive coping behavior of police officers in professional activities. It was determined that the selection of constructive coping behavior in the professional activities of police officers can influence the following factors: the level of empathy and internalities, formation of coping strategies, motivation to achieve success and avoid failure, the level of affiliation and style of self-coping behavior. According to the factors of empathy and partial position of internalities-externalities of a personality the level of the personality component development was defined. The analysis of the total assessment of the empathy level showed low level of empathy development and a significant indicator of the need for its development. There have been determined that the majority of respondents inclined to attribute great importance to external circumstances. This indicates a lack of personal component development and the availability of a reserve for the progress of these indicators. The motivational and operational component of coping behavior of police officers has been analysed. The level of development was

determined to be characterized by the following parameters: choice of the coping strategies, the level of motivation to achieve and avoid failures and the degree of affiliation. According to present research, at the same time some participants may choose different levels of progress of regulatory units; significant number chooses wide arsenal of coping strategies. Most respondents showed an average value of parameters to succeed. It is established that much of the police officers have a high level of intelligent motive based on «fear of neglect group», which may result to difficulties in choosing constructive coping strategies and models of coping actions. There have been revealed the presence of a specific reserve to enhance the constructiveness of a coping behaviour in the participants' professional activity by all psychological characteristics being defined in our study.

**Key words:** constructive coping behavior, patterns of coping behavior, affiliation, empathy, internality, externality, self-regulation.

*Received August 11, 2014*

*Revised September 22, 2014*

*Accepted October 16, 2014*

УДК 316.6

*О.Ю. Дмитренко*

*[birykovalena@mail.ru](mailto:birykovalena@mail.ru)*

## **Корекційна програма тренінгової форми: «Гендерна ідентичність як чинник психологічного благополуччя студентської молоді»**

---

Dmytrenko O.Y. Correctional program in training form: «Gender identity as a factor of students' psychological well-being» / O.Y. Dmytrenko // 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.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 143-160.

---

**О.Ю.Дмитренко. Корекційна програма тренінгової форми: «Гендерна ідентичність як чинник психологічного благополуччя студентської молоді».** У статті проаналізовано феномен гендерної ідентичності особистості як важливого чинника формування «Я» – концепції молоді, самореалізації, усвідомленні власної цінності та соціалізації у сучасному світі. Наголошено на важливості розуміння свого типу гендерної

ідентичності саме у юнацькому віці, оскільки це період формування світогляду, самосвідомості, характеру і життєвого самовизначення людини. Дуже часто до цього періоду розуміння своєї гендерної ідентичності у студентської молоді ще є несформованим. Визначено, що основною метою усвідомлення гендерної ідентичності є самопізнання особистості, прийняття себе як індивідуальності та використання переваг свого типу гендерної ідентичності для встановлення продуктивних і тесних соціальних зв'язків. Наведено результати попередніх досліджень стосовно рівня самооцінки та переживання самотності студентами різних типів гендерної ідентичності. Визначено основні детермінанти психологічного благополуччя особистості. Представлено корекційну програму розвитку компонентів гендерної ідентичності як чинника психологічного благополуччя серед студентської молоді. Розкрито завдання програми, обґрунтовано теоретико-методологічні засади. Охарактеризовано психотехнології та методи роботи. Окреслено основні напрямки програми: 1) усвідомлення студентами власного типу гендерної ідентичності; 2) розвиток усвідомлення андрогінного типу гендерної ідентичності як такого, що найбільше сприяє психологічному благополуччю особистості; 3) підвищення рівня самооцінки серед всіх типів гендерної ідентичності; 4) зниження суб'єктивного переживання самотності серед всіх типів гендерної ідентичності. Наведено короткий зміст занять.

**Ключові слова:** тип гендерної ідентичності, маскуліний тип, фемінінний тип, андрогінний тип, недиференційований тип, рівень самооцінки, переживання самотності, психологічне благополуччя, юнацький вік.

**Е.Ю. Дмитренко. Коррекционная программа тренинговой формы «Гендерная идентичность как фактор психологического благополучия студенческой молодежи».** В статье проанализирован феномен гендерной идентичности личности как важного компонента формирования «Я» – концепции молодежи, самореализации, осознания собственной ценности, а также социализации в современном мире. Отмечено важность понимания своего типа гендерной идентичности именно в юношеском возрасте, поскольку это период формирования мировоззрения, самосознания, характера и жизненного самоопределения человека. Очень часто к этому периоду понимание своей гендерной идентичности среди студенческой молодежи ещё не сформировано. Подчёркнуто, что основной целью осознания гендерной идентичности является самопознание личности, принятие себя как индивидуальности, а также использование преимуществ своего типа гендерной идентичности для установления продуктивных и тесных социальных взаимосвязей. Приведены результаты предыдущих исследований относительно уровня самооценки и переживания одиночества студентами разных типов гендерной идентичности. Определены основные детерминанты психологического благополучия личности. Представлено коррекционную программу развития компонентов гендерной идентичности как фактора психологического благополучия среди студенческой молодежи. Раскрыты зада-

ня програми, обоснованы теоретико-методологические принципы. Охарактеризованы психотехнологии и методы работы. Описаны основные направления программы: 1) осознание студентами собственного типа гендерной идентичности; 2) развитие осознания андрогинного типа гендерной идентичности как наиболее способствующего психологическому благополучию личности; 3) повышение уровня самооценки среди всех типов гендерной идентичности; 4) снижения субъективного переживания одиночества среди всех типов гендерной идентичности. Приведено короткое содержание занятий.

**Ключевые слова:** тип гендерной идентичности, маскулинный тип, фемининный тип, андрогинный тип, недифференцированный тип, уровень самооценки, переживание одиночества, психологическое благополучие, юношеский возраст.

**Постановка проблеми.** Демократичний, всебічний розвиток жінок і чоловіків як особистостей – одна з найважливіших умов розвитку суспільства. Неможливо досягнути розвиненого демократичного суспільства без урахування і розв’язання гендерного питання. Суспільний розвиток нашої країни багато в чому залежить від того, наскільки потенціал кожної людини буде реалізований. Закомплексована, без внутрішнього відчуття свободи особа ніколи не зможе повністю реалізувати себе.

Юнацький вік – це період формування світогляду, самосвідомості, характеру і життєвого самовизначення, якому сприяє розуміння своєї гендерної ідентичності. Дуже часто до цього періоду розуміння своєї гендерної ідентичності у студентської молоді ще є несформованим. Проте гендерна ідентичність має велике значення для особистості, поза нею не може бути повноцінної особистості ні в психологічному, ні в соціальному плані [9, с. 450].

Особливо ця проблема постає актуальною саме у юнацькому віці, коли молодь починає розширювати свої міжособистісні контакти, професійно та морально самовизначатися. Маючи на увазі все вищезазначене та враховуючи необхідність підготовки студентів до того, що їх чекає при виході на роботу, гендерна проблематика все частіше включається в навчальні дисципліни ВНЗ в якості розділів, факультативних чи обов’язкових курсів.

Розроблене нами корекційне заняття тренінгової форми включає в себе як теоретичну частину, так і практичні вправи, що направлені на розуміння студентською молоддю своєї гендерної ідентичності, цінності власного «Я», формування позитивного ставлення до своєї особи та інших, психологічного благополуччя.

Необхідність розробки такого корекційного заняття тренінгової форми було обумовлене результатами емпіричного досліджен-



ня, проведеного нами раніше, яке визначило низку проблемних моментів, зокрема: високий процент жінок-студенток маскулінного та фемінінного типу гендерної ідентичності мають середні показники суб'єктивного переживання самотності, що вимагає корекції з метою зниження рівня самотності. Також серед значної кількості студенток усіх типів гендерної ідентичності (фемінінний, маскуліний, андрогінний; (недиференційований тип не був визначений) виявлено занижений рівень самооцінки [7, с. 359-364].

Також було виявлено, що частина чоловіків-студентів не визначилися в своїй гендерній ідентичності та мають недиференційований тип гендерної ідентичності. Емпіричне дослідження показало, що серед чоловіків найвразливішою категорією є студенти з недиференційованим та фемінінним типом гендерної ідентичності, оскільки серед них спостерігався високий відсоток студентів з середнім рівнем суб'єктивного переживання самотності та низьким рівнем самооцінки. Проте серед обох статей андрогінного типу гендерної ідентичності було виявлено низький рівень самотності та високий рівень самооцінки [8, с. 414-423].

У попередніх дослідженнях нами було становлено статистично значущі зв'язки рівня самооцінки та самотності студентської молоді з психологічним благополуччям. Було виявлено, що низький рівень самооцінки та середній рівень самотності притаманний студентам, що увійшли до групи психологічно неблагополучної молоді. Психологічно благополучну групу склали студенти, які мають низький рівень самотності та високий і середній рівні самооцінки. У своїй більшості до складу психологічно благополучної групи увійшли представники андрогінного типу гендерної ідентичності. Тому, можемо інтерпретувати психологічне благополуччя як узагальнене переживання, що пов'язане з внутрішньо психологічними характеристиками особистості. Воно має особливе значення і являється важливою складовою частиною домінуючого психологічного стану людини [6, с. 318-330].

Усі вищезазначені чинники, безумовно, впливають на ефективність власної самореалізації студентської молоді в майбутньому. Тому дуже важливо саме у юнацькому віці визначитися з типом гендерної ідентичності та по можливості розвинути якості андрогінного типу гендерної ідентичності з метою кращої адаптації у соціальному середовищі.

На основі виявлених проблем та теоретичного аналізу зарубіжної та вітчизняної літератури нами було розроблене – це корекційне заняття тренінгової форми.

### **Результати теоретичного аналізу проблеми**

### **1. Мета та принципи проведення корекційної програми тренінгової форми.**

Розуміння особливостей типів гендерної ідентичності дає можливість особистості самореалізуватися в освоєнні різних сфер життєдіяльності, а не тільки у сферах, що відповідають гендерним стереотипам сучасного суспільства.

**Метою** корекційного заняття тренінгової форми є розвиток компонентів гендерної ідентичності серед студентської молоді як чинника психологічного благополуччя особистості.

В основу корекційної програми тренінгової форми покладено **припущення**, що досягти психологічного благополуччя серед представників різних типів гендерної ідентичності можна у результаті:

- усвідомлення власного типу гендерної ідентичності;
- розвитку андрогінного типу гендерної ідентичності;
- підвищення рівня самооцінки серед усіх типів гендерної ідентичності;
- зниження суб'єктивного переживання самотності серед всіх типів гендерної ідентичності.

**Цільова аудиторія і тривалість.** Дана корекційна програма тренінгової форми може бути включена в курс гендерної психології чи практикуму з гендерної психології на факультеті психології та інших факультетах вузів, також доцільним буде впровадження даного заняття і серед старших школярів у контексті гендерного виховання учнів. Результати проведення можуть бути використані соціальними психологами та психологами, що цікавляться гендерною проблематикою.

*Таблиця 1*

#### **Тематичний план проведення корекційної програми тренінгової форми «Гендерна ідентичність як чинник психологічного благополуччя студентської молоді»**

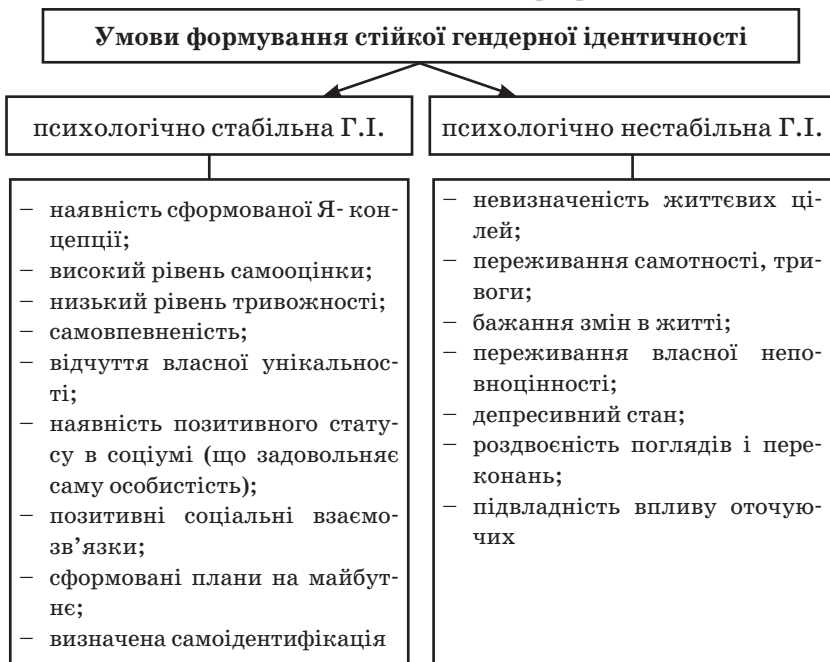
№	Назва теми	Лекції	Практичне заняття
1.	Вступ		
2.	Загальне поняття про гендерну ідентичність та її типи		
3.	Розвиток андрогінного типу гендерної ідентичності		
4.	Тип гендерної ідентичності та рівень самооцінки		
5.	Тип гендерної ідентичності та суб'єктивне переживання самотності особистості		
6.	Виконання індивідуального проекту		

**Основні принципи.** Розробка корекційної програми тренінгової форми здійснювалася на основі існуючих теоретико-методологічних матеріалів, авторської концепції умов формування стійкої гендерної ідентичності та на результатах емпіричного дослідження переживання самотності і рівня самооцінки в залежності від типу гендерної ідентичності студентської молоді.

Нагадаємо, що на формування стійкої, усвідомленої гендерної ідентичності можуть впливати багато факторів, що подається у схемі (рис. 1), розробленій автором.

Наведені вище блоки умов розвитку гендерної ідентичності дають зрозуміти, як можна сформуванати або стабілізувати (конкретно визначити) власний тип гендерної ідентичності, оскільки визначення власного типу гендерної ідентичності та свідоме його прийняття відіграють важливу роль у самоприйнятті, саморозвитку особистості та її соціальних взаємостосунках.

Особливо важливе значення в розробці корекційної програми мала теоретична та практична база технологій, які були розроблені лабораторією організаційної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України [13].



*Рис. 1. Умови формування стійкої гендерної ідентичності*

Нами було використано наступні інтерактивні техніки:

- криголами; «мозковий штурм»; незавершений диспут; аналіз соціальних ситуацій; навчально-рольова гра; психомалюнок.

У розробці цієї корекційної програми тренінгової форми ми опирались на технологічний підхід, розроблений лабораторією організаційної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Відповідно до цього підходу кожен розділ корекційної програми складається з двох компонентів: інформаційно-змістового та корекційно-розвиваючого, або трьох компонентів: інформаційно-змістового, діагностичного та корекційно-розвиваючого.

Діагностичні компоненти мають на меті проведення двох груп методик у залежності від цілей. Перша група методик направлена на виявлення особистісних характеристик, які необхідно враховувати в процесі проведення колекційної програми тренінгової форми і виявляють тип гендерної ідентичності особистості (методика С. Бем), рівень суб'єктивного переживання самотності (методика Д. Рассела та М. Фергюсона), рівень самооцінки (опитувальник С.В. Ковальова). Друга група методик стосується оцінки ефективності проведення корекційної програми тренінгової форми і включає розроблений нами опитувальник гендерної компетентності студентської молоді, анкетне опитування учасників щодо їх оцінки ефективності корекційної програми та рефлексивний аналіз.

*Таблиця 2*

**Методики діагностичних компонентів**

	1 зріз	2 зріз
1.	– Опитування щодо очікувань стосовно програми; – Опитувальник гендерної компетентності молоді	
2.	Методики С. Бем, Д. Рассела та М. Фергюсона, С. В. Ковальова	
3.		Опитувальник гендерної компетентності молоді, анкетне опитування, рефлексивний аналіз

Отже, лекційні блоки кожного розділу корекційної програми тренінгової форми розкривають інформаційно-змістовий компонент технології, а на практичних заняттях проводяться методики і вправи, пов'язані з діагностичним та корекційно-розвиваючим компонентами.

**2. Зміст і структура корекційної програми тренінгової форми.**

При розробці корекційної програми тренінгової форми ми поступово включали теоретично-інформаційні блоки від загальних до більш конкретних. Кожен розділ має мету і основні задачі, для розв'язання яких були використані відповідні інтерактивні техніки і вправи. Кожна вправа, у свою чергу, включає ціль, інструкцію, роздатковий матеріал (при необхідності), питання для обговорення.

**Вступна частина** корекційної програми тренінгової форми включає:

- криголам «Представлення» (розповідь про себе та свої хобі упродовж 1 хв.);
- вивчення очікувань учасників (учасники виконують вправу «Дерево очікувань» з метою виявлення сподівань учасників, актуалізації концепції тренінгу, ознайомлення зі змістом корекційної програми;
- визначення цілей і задач, загального формату роботи в процесі проведення заняття;
- визначення з групою стосовно правил роботи впродовж усього заняття за допомогою «мозкового штурму», правила фіксуються на фліпчартах і вивішуються;
- проведення першого діагностичного зрізу.

**1) Перший розділ: «Загальне поняття про гендерну ідентичність та її типи»**, який складається з інформаційно-змістового, діагностичного та корекційно-розвивального компонентів. Присвячений розумінню поняття ідентичності, змісту гендерної ідентичності, типів гендерної ідентичності особистості.

**Мета** даного розділу полягає у розвитку загальної гендерної психологічної компетентності особистості, визначення власного типу гендерної ідентичності, усвідомленні власних гендерних характеристик та розвиток толерантного ставлення людей інших типів гендерної ідентичності.

На основі мети було сформувано наступні **задачі**:

- формування розуміння сутності ідентичності особистості, зокрема гендерної ідентичності;
- усвідомлення власного типу гендерної ідентичності;
- розвиток толерантності до інших типів гендерної ідентичності.

**Інформаційно-змістовий компонент.** На основі аналізу наукової літератури розкривається зміст і сутність таких феноменів як ідентичність особистості, гендерна ідентичність. Звертається увага на важливість розвитку гендерної ідентичності особистості як важливого аспекту самосвідомості. Результатом сформованої

гендерної ідентичності виступає визначений тип гендерної ідентичності людини. Розкриваються компоненти гендерної ідентичності, а саме маскуліність та фемінінність, за ступенем прояву яких можна визначити тип гендерної ідентичності людини: маскуліний, фемініний, андрогінний чи недиференційований.

### *Діагностичний компонент*

Мета: визначення та розуміння учасниками свого типу гендерної ідентичності, усвідомлення власних індивідуально-психологічних характеристик (Методика С. Бем).

### *Корекційно-розвиваючий компонент*

1. Вправа «Сніжинка» [2, с.61].

Мета: навчитися бачити індивідуальні відмінності, цінити та враховувати їх.

2. Вправа «Ми в своїх рамках» [1, с.30].

Мета: допомогти групі глибше усвідомити, що ми всі різні, але рівні.

3. Вправа «Мій тип гендерної ідентичності» [10].

Мета: визначення типу гендерної ідентичності, виконання методики С. Бем.

4. Вправа «Моя найкраща гендерна риса» [4, с.119].

Мета: виявлення уявлень про себе в очах інших, усвідомлення власних гендерних характеристик.

5. Вправа «Я» – реальний, «Я» – ідеальний» [4, с. 73].

Мета: визначення власного типу гендерної ідентичності та настанови на гендерний розвиток в результаті порівняння «Я» – реального та «Я» – ідеального.

6. Вправа «Гендерна рамка» [3, с. 90].

Мета: усвідомлення міфічності гендерних стереотипів.

7. Вправа «Рекламний ролик» [4, с. 83].

Мета: створення позитивного толерантного ставлення до особистостей різних типів гендерної ідентичності та прийняття власного типу гендерної ідентичності (дівчатам і хлопцям пропонується створити рекламний ролик, в якому рекламується фемініний чоловік та фемінінна жінка, маскуліний чоловік та маскулінна жінка. Однією з умов є призначення на роль головного героя ролика особистості протилежного типу. Після підготовки завдання кожна група презентує свій ролик).

8. Рольова гра «Приїом на роботу» [4, с.102].

Мета: навчитися розуміти гендерну дискримінацію у професійній діяльності, винайдення шляхів її уникнення.

**2) Другий розділ: «Розвиток андрогінного типу гендерної ідентичності», який складається з інформаційно-змістового,**

корекційно-розвивального компонентів. Присвячений розумінню поняття гендерних характеристик та розвитку андрогінного типу гендерної ідентичності як найбільш ефективного у сучасному житті.

**Мета даного розділу полягає** у визначенні та усвідомленні особистих гендерних характеристик, відмінностей різних типів поведінки та вироблення шляхів розвитку андрогінної моделі поведінки.

**Задачі:**

- визначення власних гендерних характеристик;
- усвідомлення позитивних і негативних характеристик кожного типу гендерної ідентичності;
- формування андрогінного типу гендерної ідентичності.

**Інформаційно-змістовий компонент.** Розкривається поняття андрогінного типу гендерної ідентичності, що поєднує характеристики фемінінності та маскуліності. Зосереджується увага на ситуативній зумовленості прояву маскуліності чи фемінінності. Акцентується увага на понятті андрогінної особистості як такої, що виявляє велику різноманітність статево-рольової поведінки. Розкриваються переваги андрогінного типу гендерної ідентичності як для чоловіків, так і для жінок.

**Корекційно-розвиваючий компонент**

1. Вправа «Незавершена дискусія». Слабкі і сильні сторони кожного типу гендерної ідентичності, як слабкі сторони можна зробити сильними» [2, с. 63].

**Мета:** розвинути толерантне ставлення до кожного типу гендерної ідентичності.

2. Вправа «Мій тип гендерної ідентичності» [2, с. 63].

**Мета:** актуалізувати розуміння того, що значить мати той чи інший тип гендерної ідентичності.

3. Вправа «Що допомагає, а що заважає жити і творити у мінливому світі жінкам і чоловікам?» (Пропонується поділити папірець на три колонки вертикальною лінією. Першу частину відмітити знаком «+», а другу – знаком «-». Під знаком «+» перелічується те, що допомагає (у природі, в людях, у собі, в мінливому світі), а під знаком «-» – те, що не допомагає в мінливому світі. Потім усі зачитують свої записи вголос, і складається загальний список для групи. В третю колонку шляхом загальної дискусії та обговорення вписуємо ті особистісні характеристики та моделі поведінки людини, що в одних випадках (в сім'ї) допомагають, а в інших (на роботі) заважають [4, с. 78 (адаптована автором)].



**Мета:** усвідомлення свого досвіду життя та власної цінності у мінливому світі, вироблення шляхів уникнення перешкод для гармонійного самовідчуття.

4. Вправа «Типи гендерної ідентичності» (малюнок жінок і чоловіків різного типу гендерної ідентичності) [2, с. 62].

**Мета:** розвинути розуміння особливостей різних типів гендерної ідентичності.

5. Вправа «Чарівна крамниця» [2, с. 65; 4, с. 79]

**Мета:** розвиток позитивної оцінки різних особистісних якостей, обміркування того, що хотілося б змінити.

6. Мозковий штурм «Як розвинути андрогінний тип гендерної ідентичності?» [4, с. 73]

**Мета:** прийняття власних гендерних характеристик та усвідомлення шляхів формування андрогінного типу гендерної ідентичності та андрогінної моделі поведінки як найбільш ефективної у сучасних умовах.

**3) Третій розділ: «Тип гендерної ідентичності та рівень самооцінки студентської молоді»,** який складається з інформаційно-змістового, діагностичного та корекційно-розвивального компонентів. Присвячений розгляду поняття самооцінки особистості, аналізу рівнів самооцінки. Оскільки відповідно до психологічних умов, що впливають на формування гендерної ідентичності, адекватна самооцінка є важливою складовою успішного формування гендерної ідентичності особистості.

**Мета** даного розділу – визначення рівня самооцінки членів групи як важливої умови, що впливає на сформованість гендерної ідентичності. Розуміння учасниками різноманітності поглядів людей та усвідомлення «Я»-цінності при будь-яких умовах. Усвідомлення та позитивне сприйняття різноманітності людей, прийняття власної самоцінності, неповторності та потрібності світові.

Відповідно до мети були виділені наступні **задачі:**

- визначення рівня самооцінки;
- усвідомлення цінності та неповторності власної особистості;
- удосконалення самовідчуття особистості під час соціальної взаємодії;
- розвиток позитивного емоційного сприйняття своєї особистості.

**Інформаційно-змістовий компонент.** На основі аналізу наукової літератури розкриваються поняття самооцінки, фактори, що впливають на рівень самооцінки та значення самооцінки в контексті усвідомлення власної самоцінності. Прояв низької самооцінки розглядається як сукупність думок і поведінки, яка

заважає встановленню або підтримці задовільних соціальних взаємозв'язків, а невдачі у спілкуванні детермінуються внутрішніми індивідуально-психологічними факторами особистості.

### *Діагностичний компонент*

**Мета:** визначення та розуміння учасниками рівня самооцінки, проведення тесту-опитувальника на визначення рівня самооцінки С.В. Ковальова [14, с. 19].

### *Корекційно-розвиваючий компонент*

1. Вправа «Мої друзі та я» (Мої друзі сказали б про мене, що я...) [1, с. 41].

**Мета:** створення дружньої атмосфери в групі та введення в тему заняття.

2. Вправа «Будинок» (авторська розробка)

**Мета:** активізувати процеси символічного осмислення та вираження учасниками власного «Я». Учасникам пропонується уявити та намалювати самого себе та свою індивідуальність у вигляді будинку (враховуючи власний тип гендерної ідентичності). При аналізі психомалюнків звертається увага на зміст, форму, розміри будинків, ступінь їх «зручності», комфортності. Відбувається рефлексія, учасники-слухачі можуть виразити власне враження, почуття, які виникли під час презентації кожного будинку. Малюнки класифікуються відповідно до типів гендерної ідентичності, проводиться груповий аналіз, простежуються спільні (в групах) та відмінні (між групами) риси, особливості. На основі проведеної роботи робиться висновок про глибину знань та прийняття кожним із учасників власного «Я».

3. Вправа «Блопси» [1, с. 47].

**Мета:** визначити власну самооцінку або місце у соціумі.

4. Вправа «Коли я...» (тварина, рослина, пісня, явище природи)

**Мета:** самопізнання і самовираження; усвідомлення своєї неповторності й потреби світові [4, с. 79].

5. Вправа «Вихвалянки» (не хочу хвалитися, але я ...) [1, с. 56].

**Мета:** підвищення самооцінки, підвищення позитивізму в групі.

6. Вправа «Вірш про себе» [1, с. 124]

**Мета:** усвідомлення власної унікальності, усвідомлення власних життєвих цілей та шляхів їх досягнення.

7. Вправа «Набуття достоїнств» [5, с. 64-65] (адаптована автором з урахуванням типу гендерної ідентичності)

**Мета:** підвищення рівня самооцінки у представників різних типів гендерної ідентичності, увиразнити самосприйняття через повніше усвідомлення власних позитивних якостей з урахуван-

ням власного типу гендерної ідентичності. Розширити усвідомлення людиною того, як певні достоїнства, особливості, переваги певного типу гендерної ідентичності можуть використовуватися, щоб налагодити такі стосунки з іншими індивідами, які здатні задовольняти особистість. У цій справі пропонується відкрито обговорювати з іншими членами групи цінні якості представників кожного типу гендерної ідентичності. У справі не проситься хвалитися, лише бути реалістичним і відкритим щодо власних цінних якостей.

4) Четвертий розділ «*Тип гендерної ідентичності та суб'єктивне переживання самотності*» складається з інформаційно-змістового, діагностичного та корекційно-розвивального компонентів і розглядає питання, пов'язані з переживанням самотності особами різного типу гендерної ідентичності та попередження виникнення даного психологічного стану в людини будь-якого типу гендерної ідентичності.

**Мета** даного розділу – зниження рівня суб'єктивного переживання самотності серед студентської молоді різного типу гендерної ідентичності, вироблення стратегій його попередження.

Відповідно до мети, були поставлені наступні **задачі**:

- формування вмінь попереджати та протидіяти переживанню самотності;
- розвиток навиків міжособистісної взаємодії;
- подолання страху невдачі при встановленні контакту.

**Інформаційно-змістовий компонент.** На основі аналізу іноземної та вітчизняної літератури розглядаються особливості переживання самотності, причини, що впливають на його виникнення. Оскільки самотність – особистісний феномен, причинами якого можуть бути як соціальні, так і індивідуально-особистісні фактори, робиться акцент на тому, що на самотність впливають індивідуально-психологічні особливості характеру людини. Викремлюється важливість соціальних зв'язків індивіда, зокрема зразок або стандарт соціальних стосунків, до яких індивід прагне.

**Діагностичний компонент.**

**Мета:** визначення рівня суб'єктивного переживання самотності, проведення «Методики діагностики рівня переживання самотності» Д. Рассела та М. Фергюсона [11, с. 77-78].

**Корекційно-розвиваючий компонент:**

1. Вправа «Представлення» [1, с. 79].

**Мета:** формування установок на виявлення позитивних особистісних якостей, розвиток умінь представити себе та ввійти в первинний контакт з оточуючими.

2. Вправа «Акваріум» (авторська розробка).

**Мета:** розуміння власних потреб, аналіз умов особистої гармонії.

Уявіть себе рибою, намалуйте найкращі умови існування в акваріумі, які б були найприйнятніші для вас та в цілому вас задовольняли б.

3. Вправа «Самотність» [12, с. 65].

**Мета:** самоаналіз ситуацій виникнення відчуття самотності, розуміння та аналіз причин переживання самотності.

4. Вправа «Шляхи самотності» [12, с. 66].

**Мета:** аналіз моделей поведінки у ситуації переживання самотності, визначення ефективності різних моделей поведінки.

5. Вправа «Інвентар стосунків» [12, с. 68].

**Мета:** підготовка учасників до розуміння необхідності розширення або звуження кола близьких знайомих.

6. Вправа «У літаку» (авторська розробка).

**Мета:** розігрування ситуації знайомства, розвиток навичок соціальної взаємодії, встановлення первинного контакту.

7. Вправа «Вправа із сумкою» [5, с. 54].

**Мета:** сприяти зниженню рівня самотності, пов'язана з теорією, покладеною в основу «вікна Джохарі». Вона спрямована на ті якості, про які ви зазвичай говорите іншим (ваша відкрита зона), і про ті, які приховуєте від інших (ваша таємна зона).

8. Вправа «Уявні ситуації» [5, с. 124] (адаптована автором)

**Мета:** допомогти дізнатися більше нового про себе, можливостей прояву та вчинків кожного типу гендерної ідентичності за допомогою вашої уяви, а також розкрити інших учасників з нового, цікавого боку. Пропонуються уявні ситуації. Вони сприяють встановленню стосунків з самотніми людьми і надання допомоги тим, кому потрібна та чи інша підтримка, корекція проявів поведінки різних типів гендерної ідентичності, які не задовольняють власників певного типу гендерної ідентичності.

Наприкінці тренінгу в групі відбувається рефлексивний аналіз проведеної роботи, під час якого підводяться підсумки заняття, з'ясовують, чого навчилися, що зрозуміли, які важливі знання візьмуть із собою. Учасники свої думки фіксують на стікерах. Після того, як всі висловили свою думку, папірці прикріплюють на загальну дошку «досвіду».

**Висновки.** Ефективність проведення корекційної програми тренінгової форми «Гендерна ідентичність як чинник психологічного благополуччя студентської молоді» визначається за допомогою порівняльного аналізу гендерної компетентності мо-

лоді, що проводиться на початку та наприкінці заняття. Також важливо враховувати результати анкетного опитування учасників щодо їх оцінки ефективності навчальної програми, рефлексивний аналіз та якісний аналіз виконання вправ.

У результаті проведення корекційної програми тренінгової форми очікується підвищення гендерної компетентності молоді, усвідомлення власного типу гендерної ідентичності, розвиток усвідомлення андрогенного типу гендерної ідентичності як найбільш сприятливого психологічному благополуччю особистості, усвідомлення власної цінності, розвиток позитивного відношення до інших, формування характеристик, необхідних людині для гармонійного самовідчуття в різних сферах життя, а також набуття навиків, важливих для встановлення соціальних контактів та ефективної міжособистісної взаємодії і, як наслідок, підвищення рівня самооцінки та зниження рівня переживання самотності.

#### Список використаних джерел

1. Безпальча Р. Гендер і Ми. Інтегрування гендерного підходу в освіту та виховання: навч.-метод. посіб. для шк. та ст. молоді / Р. Безпальча, Т. Мельник. – К., 2009. – 160 с.
2. Бондаревська І.О. Гендерна ідентичність жінок-менеджерів: монографія / І. О. Бондаревська. – Дніпропетровськ: «Інновація», 2011. – 224 с.
3. Воронцова Т. В. Захисти себе від ВІЛ. Тренінги життєвих навичок: посібник для учнів старшого підліткового та юнацького віку / Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко. – К.: Освіта, 2013. – 168 с.
4. Городнова Н. Гендерний розвиток особистості: 2-е видання / Н. Городнова. – К.: Шк. світ, 2001. – 128 с.
5. Джонсон Д. В. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування / Д. В. Джонсон. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2003. – 288 с.
6. Дмитренко О. Ю. Взаємозв'язок психологічного благополуччя з типом гендерної ідентичності та індивідуально-психологічними характеристиками студентської молоді / О.Ю. Дмитренко // Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Том 11. – Вип.9. – К.: Фенікс, 2014. – С. 318-330.
7. Дмитренко О.Ю. Гендерна ідентичність як детермінанта самооцінки / О.Ю. Дмитренко // Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Вип.31-32. – 2011. – С.359-364.

8. Дмитренко О.Ю. Прояв суб'єктивного переживання самотності, самооцінки та депресивного стану в залежності від типу гендерної ідентичності та статі студентської молоді / Ю. Ю. Дмитренко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Ялта: РВВ КТУ, 2013. – Вип. 41. – Ч.3. – С. 414-423.
9. Москаленко В.В. Соціалізація особистості: монографія / В. Москаленко. – К.: Фенікс, 2013. – 540 с.
10. Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клещиной. – СПб.: Питер, 2002. – 478 с.
11. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты/ Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
12. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В.Г. Ромек. – СПб.: Речь, 2003. – 175 с.
13. Технології роботи організаційних психологів: Навчальний посібник для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-в післядипломної освіти / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
14. Шайгородский Ю. Ж. Точка отсчёта: методики личностной и социально-психологической диагностики учителя / Ю.Ж. Шайгородский. – Омск: Интеллектика, 1992. – 40 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bezpал'cha R. Gender i My. Integruvannja gendernogo pidhodu v osvitu ta vyhovannja: navch.-metod. posib. dlja shk. ta st. molodi / R. Bezpал'cha, T. Mel'nyk. – K., 2009. – 160 s.
2. Bondarevs'ka I.O. Genderna identychnist' zhinok-menedzheriv: monografija / I. O. Bondarevs'ka. – Dnipropetrovs'k: «Innovacija», 2011. – 224 s.
3. Voroncova T. V. Zahysty sebe vid VIL. Treningy zhyttjevyh navychok: posibnyk dlja uchniv starshogo pidlitkovogo ta junac'kogo viku / T. V. Voroncova, V. S. Ponomarenko. – K.: Osvita, 2013. – 168 s.
4. Gorodnova N. Gendernyj rozvytok osobystosti: 2-e vydannja / N. Gorodnova. – K.: Shk. svit, 2001. – 128 s.
5. Dzhonson D. V. Social'na psyhologija: trening mizhosobystynogo spilkuvannja / D. V. Dzhonson. – K.: Vyd. dim «KM Akademija», 2003. – 288s.
6. Dmytrenko O. Ju. Vzajemozv'jazok psyhologichnogo blagopoluchchja z typtom gendernoi' identychnosti ta indyvidual'no-psyhologichnymy harakterystykamy students'koi' molodi / O.Ju. Dmytrenko // Aktual'ni problemy psyhologii': zb.

- naukovykh prac' Instytutu psihologii' im. G.S. Kostjuka NAPN Ukraї'ny. Tom 11. – Vyp.9. – K.: Feniks, 2014. – S. 318- 330.
7. Dmytrenko O.Ju. Genderna identychnist' jak determinanta samoocinky / O.Ju. Dmytrenko // Aktual'ni problemy psihologii': zb. naukovykh prac' Instytutu psihologii' im. G.S. Kostjuka NAPN Ukraї'ny. Vyp.31-32. – 2011. – S.359-364.
  8. Dmytrenko O.Ju. Projav sub'jektyvnogo perezhyvannja samotnosti, samoocinky ta depresyvnogo stanu v zalezhnosti vid typu gendernoi' identychnosti ta stati students'koi' molodi / Ju. Ju. Dmytrenko // Problemy suchasnoi' pedagogichnoi' osvity. Ser.: Pedagogika i psihologija. – Zb. Statej: – Jalta: RVV KTU, 2013. – Vyp. 41. – Ch.3. – S. 414-423.
  9. Moskalenko V.V. Socializacija osobystosti: monografija / V. Moskalenko. – K.: Feniks, 2013. – 540 s.
  10. Praktikum po gendernoj psihologii / pod red. I. S. Klecinovj. – SPb.: Piter, 2002. – 478 s.
  11. Rajgorodskij D.Ja. Praktičeskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy/ D.Ja. Rajgorodskij. – Samara: Izdatel'skij dom «BAH-RAH-M», 2002. – 672 s.
  12. Romek V. G. Trening uverenosti v mezhlčnostnyh otnoshenijah / V.G. Romek. – SPb.: Rech', 2003. – 175 s.
  13. Tehnologii' roboty organizacijnyh psihologiv: Naval'nyj posibnyk dlja studentiv vyshh. navch. zakl. ta sluhachiv in-v pisljadyplojnoi' osvity / Za nauk. red. L.M. Karamushky. – K.: Firma «INKOS», 2005. – 366s.
  14. Shajgorodskij Ju. Zh. Tochka otscheta: metodiki lichnostnoj i social'no-psihologičeskoj diagnostiki uchitelja / Ju.Zh. Shajgorodskij. – Omsk: Intellektika, 1992. – 40 s.

**O.Y. Dmytrenko. Correctional program in training form: «Gender identity as a factor of students' psychological well-being».** The article deals with the analysis of the phenomenon of a personality's gender identity as an important factor of «Me»-conception formation among youth, self-realization, awareness of their own value and socialization in modern world. The special attention is concentrated on the importance of understanding of personal type of gender identity in youth age, as far as it is a period of the formation of person's world-outlook consciousness, temper and self-determination, it helps to understand person's gender identity. Before this period student's youth doesn't often have the understanding of gender identity. It is determined, that the principal aim of realizing gender identity is a personality's self-realization, the perception of every person as individuality, and using the advantages of certain gender identity type to establish close productive social connections. The results of



the studies concerning the level of self-appraisal and students' feelings of loneliness of different types of gender identity are presented in this article. We distinguished the basic determinants of psychological well-being of personality. The correctional program of gender identity components' development among the student youth as a fundamental factor of their psychological well-being is presented in the paper. We revealed the tasks of the program and grounded theoretical and methodological basis. Psychological technologies and methods of the work are characterized. In the article the main directions of the program are outlined. They are: 1) students' realization of a personal type of gender identity; 2) the development of the perception of androgynous type of gender identity as the most favourable for psychological well-being; 3) the rising of the level of self-appraisal among all types of gender identity; 4) the decrease of subjective feeling of loneliness among all types of gender identity.

**Key words:** type of gender identity, loneliness, self-appraisal, masculine type, feminine type, androgynous type, psychological well-being, youth age.

*Recieved August 6, 2014*

*Revised September 15, 2014*

*Accepted October 12, 2014*

**УДК 159.9.015: 159.9.019.2**

*О.В. Дробот*

*piterkiev@gmail.com*

## **Професійна установка як структурна складова професійної свідомості**

---

Drobot O.V. Professional orientation as a structural component of professional consciousness / O.V. Drobot // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 160-174.

---

**О.В. Дробот. Професійна установка як структурна складова професійної свідомості.** У статті розглянуто теоретичні положення професійної установки як складової професійної свідомості особистості, показано професійну установку як імовірність переходу активності професійної свідомості – внутрішньої діяльності – в професійну активність, безпосередньо – зовнішню діяльність й поведінку особистості. Зроблено аналіз того доробку, який внесли в науку Вюрцбурзька та Грузинська

школи психології. Зазначено, що їхні ідеї лягли в основу сучасного бачення професійної свідомості. Доведено, що усвідомлення може бути детерміноване неусвідомлюваними психічними утвореннями. Надбання психологічної школи Д.М. Узнадзе дозволяють екстраполювати їх у сферу професійної свідомості. Констатовано, що установка, на базі якої виникає спрямована діяльність, виступає як мета поведінки. Тому професійна установка виступає як імовірність переходу активності професійної свідомості, як внутрішньої діяльності, в професійну активність, поведінку і діяльність особистості. Зазначено, що професійні установки належать до групи установок деонтичних, тобто межують зі сферою моральної свідомості. Доведено, що досліджувана нами професійна установка як складова професійної свідомості дозволяє перевірити передбачення: про здійснення регулятивної функції професійної свідомості за допомогою професійних установок та орієнтацій; про те, що професійна установка є своєрідним механізмом переведення професійних вимог у дійсність, внутрішньої активності особистості професіонала – у зовні виражену діяльність; а також, що професійна установка особистості визначає смислові компоненти професійної культури і тому є можливість торкнутися ще не розроблених аспектів несвідомого.

**Ключові слова:** професійна установка, професійна свідомість, структурні компоненти професійної свідомості, соціальна установка, внутрішня діяльність.

**О.В. Дробот. Профессиональная установка как структурная составляющая профессионального сознания.** В статье рассмотрены теоретические положения профессиональной установки как составляющей профессионального сознания личности, представлена профессиональная установка как вероятность перехода активности профессионального сознания – внутренняя деятельность, в профессиональную активность – внешнюю деятельность и поведение личности. Проанализированы те наработки, которые внесли в науку Вюрцбургская и Грузинская школа психологии, отмечено, что их идеи легли в основу современного видения профессионального сознания. Доказано, что осознание может быть детерминировано неосознаваемыми психическими образованиями. Эти разработки психологической школы Д.М. Узнадзе позволяют экстраполировать их в сферу профессионального сознания. Констатировано, что установка, на базе которой возникает направленная деятельность, выступает, как цель поведения. Поэтому профессиональная установка определяется, как вероятность перехода активности профессионального сознания из внутренней деятельности, в профессиональную активность, поведение и деятельность личности. Отмечено, что профессиональные установки принадлежат к группе установок деонтичных, то есть граничат со сферой морального сознания. Доказано, что исследуемая нами профессиональная установка, как составляющая профессионального сознания, позволяет проверить предположение: об осуществлении регуляторной функции профессионального сознания с

помощью профессиональных установок и ориентаций; о том, что профессиональная установка является своеобразным механизмом переведения профессиональных требований в действительность, внутренней активности личности профессионала – во внешне выраженную деятельность; а также, что профессиональная установка личности определяет смысловые компоненты профессиональной культуры, и поэтому мы можем коснуться ещё не разработанных аспектов бессознательного.

**Ключевые слова:** профессиональная установка, профессиональное сознание, структурные компоненты профессионального сознания, социальная установка, внутренняя деятельность.

**Вступ.** Вюрцбургська школа психології (К. Бюлер [3], О. Кюльпе [7], О. Зельц [4], Н. Ах [21]), яка на початку ХХ ст. зосередила свою увагу на експериментальних дослідженнях свідомості, стала однією із видатних психологічних шкіл в якій ідеї функціоналізму набули подальшого розвитку. Тут на основі брентанівської ідеї активності й процесуальності свідомості було істотно розвинуте розуміння психічної функції як акту, спрямованого на зовнішній світ. Первинно й переважно такою функцією стало мислення [13].

Відомі праці наукової Вюрцбургської школи істотно збагатили уявлення про діяльність свідомості: набув експериментального підтвердження той факт, що усвідомлення може бути детерміноване неусвідомлюваними психічними утвореннями. У структурі свідомої діяльності з'явилися нові компоненти: установка; саме завдання, що скеровує процес пошуку рішення; позасенсорні компоненти [4]. Тим самим був спростований науковий міф про асоціації як про єдиний принцип роботи свідомості.

**Проблематика й мета дослідження.** Інноваційним продуктом діяльності школи стало встановлення факту існування особливих станів свідомості, які, залишаючись неусвідомлюваними в самому процесі свідомої діяльності, визначають напрямок і результат рішення когнітивних задач – «детермінувальної тенденції» (Н. Ах [21]), «антиципуючої схеми» (О. Зельц [4]). Н. Ах експериментально підтвердив залежність результатів розумового процесу від висхідного настроювання свідомості досліджуваного. «Детермінувальна тенденція» виникає як ефект неусвідомлюваного впливу раніше усвідомленого способу розуміння задачі. У ході рішення ця тенденція скеровує свідомий пошук, але при цьому не виявляє себе в усвідомленні [цит. за джер. № 6]

Продовжуючи використовувати в експериментальних дослідженнях інтроспективний метод (у варіанті «методу систематичного експериментального самопостереження», за Н. Ахом [21]),

представники Вюрцбурзької школи започаткували спробу подолати обмеженість методу інтроспекції, яка полягала у неможливості одночасно пережити щось і спостерігати за цим переживанням [14]. В експериментах [13] досліджуваним спочатку потрібно було виконати завдання (наприклад, зрозуміти пред'явлену складну фразу), а потім дати ретроспективний звіт про те, як відбувався процес розуміння, які етапи можна виділити в цьому процесі й т.п. Оскільки завжди є ризик своїм спостереженням за переживанням зруйнувати його, уважалося, що досліджуваний має бути «натренований» для наукових досліджень. При цьому, на відміну від експериментів Е. Тітченера, вюрцбурзьці вчили виділяти не сенсорну мозаїку свідомості, а етапи процесу мислення (у конкретному випадку – етапи розуміння складної фрази). У цих експериментах були віднайдені нові феномени, зокрема, явище «безобразного мислення» [13, с. 117].

Видатному вченому і представнику експериментальної психології ХХ ст. Д.М. Узнадзе [15] вдалося визначити істотні риси феномена установки, її види, фактори формування й механізми дії. «У випадку наявності певної потреби й ситуації для її задоволення, – писав Д.М. Узнадзе, – у суб'єкта виникає специфічний стан, який можна охарактеризувати як готовність, як установку до здійснення певної діяльності, спрямованої на задоволення його актуальної потреби». І далі: «Установка є модусом суб'єкта, цілісним станом, що принципово відрізняється в кожний даний момент його діяльності» [15, с. 29]. На підставі вихідних тез Д.М. Узнадзе став можливим у психології подальший розвиток його вчення. Динамічний енергетичний характер відрізняє установку від оцінного ставлення, яке саме по собі залишається споглядально-емоційним. Сьогодні під установкою розуміється сформована на основі минулого досвіду схильність сприймати й оцінювати певний об'єкт певним чином і готовність діяти відповідно до цієї оцінки [10]. Коли об'єктом установки служать різні професійні цінності, ми говоримо про професійні установки. У сукупності установки організуються в систему ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації – це стійка система установок, певним чином орієнтована на соціальні цінності, яка спрямовує поведінку людей стосовно цих цінностей в умовах їхньої складної взаємодії. Домінуючі установки утворюють спрямованість особистості, визначають її життєву позицію й характеризують змістовну сторону ціннісних орієнтацій [17].

Професійна орієнтація є інтегрованою сукупністю професійних установок індивіда або спільноти, яка безпосередньо формує внутрішній план, програму діяльності у професійно значущих си-

туаціях. Отже, регулятивна функція професійної свідомості здійснюється за допомогою професійних установок і орієнтації, що синтезують і стабілізують всі інші джерела професійної діяльності. Тому можемо відзначити та сформулювати **мету дослідження**: дослідити професійну установку як складову професійної свідомості, як своєрідний механізм переведення професійних вимог у дійсність – перехід активності професійної свідомості в професійну активність, а саме – зовнішню діяльність й поведінку професіонала.

**Розробка сучасного стану проблеми.** Теорія професійної установки особистості сьогодні переживає початкову стадію свого формування, тому можна скористатися визначенням соціальної установки (хоча ще й не зовсім чітко відмежованим від поняття «відношення»), що було вперше запропоноване У. Томасом і Ф. Знанецьким. Автори відзначали, що установка на соціальному рівні є стан особистості, що передує поведінці, стан, пов'язаний із «поняттями цінності, змісту, значення соціального об'єкта для особистості [22, с. 134-137].

Трикомпонентна рівнева структура атитуду була визначена М. Смітом: а) світоглядний рівень як результат розумових операцій (знання, уявлення); б) емоційний рівень – певна залученість особистості у відношення з дійсністю, зацікавленість; в) поведінковий рівень, зміст якого полягає в готовності діяти практично [цит. за джер. № 6]. Іноді до структури установки намагаються включити суто зовнішній критерій – поведінковий елемент. Поведінковий елемент, на нашу думку, має включатися не в структуру соціальної установки, а в програму її дослідження як індикатор зовнішнього прояву установки.

Ще одна, на наш погляд, п'ятикомпонентна структура установки заслугоує більшої уваги, запропонована Е.С. Чугуною [17] у застосуванні до професійної свідомості інженерів. Основні рівні установки тут такі: сензитивний, когнітивний, комунікативний, оцінний і практичний. Сензитивний елемент виражає або концентрує в собі емоційне ставлення особистості до професії. Когнітивний елемент відображає рівень пізнавальної активності особистості в плані її професійного розвитку. Комунікативний елемент визначає поведінковий аспект, перспективність взаємозв'язків професіонала з організацією з погляду соціального мікроклімату й самовираження особистості. Оцінний елемент виражає ступінь задоволеності особистості спеціальністю, взаєминами в мікрогрупі. Практичний елемент визначає психологічну готовність діяти в певному напрямку [17]. З представленої послідовності рівнів, як бачимо, при визначенні взаємозв'язків

перерахованих елементів соціально-психологічної установки за вихідне взято щаблі пізнавального процесу, який іде від чуттєвого до абстрактного. Низовою ланкою в цьому ланцюзі є сензитивний елемент, потім випливають когнітивний, комунікативний, оцінний та ін.

Поняття соціальної установки часто збігається за змістом із такими спорідненими до нього філософськими й соціологічними поняттями, як «стосунки», «орієнтація», «життєва позиція». Зіставлення, розмежування змісту зазначених понять – досить важливий крок у розкритті сутності соціальної, а потім і професійної установки як її складового компонента.

Г. Олпорт розшифровує поняття соціальної установки так: «Установка є станом психонервової готовності, що склався на базі досвіду й чинить керуючий й (або) динамічний вплив на реакції індивідуума щодо всіх об'єктів або ситуацій, з якими він пов'язаний» [цит. за Джер. № 19, с. 282].

Розглянемо взаємозв'язок між поняттям «установка» і спорідненим йому поняттям «відношення». Відношення розглядається в сенсі відбиття зв'язку особистості із середовищем у свідомості самої особистості. «Відношення людини, – зазначав В.М. М'ясищев, – у спеціальному психологічному сенсі являють собою свідому, цілісну, засновану на індивідуальному, суспільно-зумовленому досвіді систему тимчасових зв'язків людини як особистості-суб'єкта у всій дійсності з її окремими сторонами» [8, с. 150]. Відношення характеризують людину не як індивіда, але як особистість, це критерій рівня її свідомості. Установки первинні, відношення вторинні, установки існують і на досвідомому рівні як властивість не лише особистості, але й індивіда, і навіть тварин. Отже, установка більш універсальна, ніж відношення. В основі відношення лежить оцінка особистістю того чи іншого явища, у той час як установка характеризується більшістю її дослідників як стан психонервової готовності до дії, як налаштування почуттів, емоцій, оцінок і т.п. Відношення може виступати як складова частина установки, оскільки установка є цілісний стан суб'єкта, що передує прояву його активності. Установка є синтезуючим початком багатьох властивостей особистості, у тому числі й відносин [10].

У професійної діяльності людини існує й інший зв'язок між установкою й відношенням. Це відбувається у свідомості через властиву їй функцію цілепокладання [18]. Мета багато в чому визначається оцінками, відношенням людини до предмета праці, відношення часто стає однією з причин виникнення стану готовності до дії. У цьому випадку відношення виступає як основа, тіло,

на якому з'являється й діє установка. У цьому випадку причинно-наслідковий зв'язок між установкою й відношенням особистості виявляється як тенденція. У реальній же дійсності під впливом різних факторів цей зв'язок може порушитися, в результаті чого відношення й установка можуть виявитися різнополюсними. Так, схвальне ставлення до професії в цілому іноді уживається з установками на порушення професійних норм, вимог і правил.

Доцільно розглянути зміст поняття «цінність», що часто перетинається зі змістом поняття «установка». Цінність являє собою своєрідний орієнтир установки, об'єкт, на який вона звернена. Поняття цінності семантично близьке до понять оцінки й відношень. Тому на основі оцінок складається певне відношення особистості до об'єктів, усвідомлюваних нею як цінності, а позитивна оцінка особистості об'єкта дійсності сприяє виробленню нею відповідних соціальних установок. Самі ж установки при їхньому зіставленні з цінностями виступають як спрямованість, орієнтованість особистості. Саме тому в літературі терміни «установка» та «орієнтація» часто розглядаються як синоніми. «Система установок – система засвоєних індивідом значень, – зауважує Г.Л. Смирнов, – складається в ціннісній орієнтації особистості як конкретні відношення особистості до цінностей життя» [12, с. 41]. У зв'язку з таким істотним збігом змісту зазначених понять систему соціальних установок іноді називають ціннісними, або соціальними, орієнтаціями особистості. Це положення нам здається досить суперечливим. Орієнтація, спрямованість характеризують установку не тільки на соціальному рівні. Спрямованість або орієнтованість властива всім установкам особистості, вона виявляється у всіх видах активності, у всіх учинках. На думку Г.Л. Смирнова, «вирішальний вплив на поведінку людей, а через їхнє посередництво на поведінку індивідів, чинять соціальні умови й соціальна спрямованість свідомості людей» [там само, с. 48].

Отже, ціннісна орієнтація – істотна, але не єдина риса соціальної установки. Механізм установок набагато складніший. Тому не можна стверджувати, що і професійні ціннісні орієнтації являють собою систему жорстко фіксованих установок особистості: вони близькі за значенням, взаємоуточнювальні, але не тотожні один до одного поняття.

Для уточнення характеристики такого складного явища, як установка, вдамося до ще одного терміна – «об'єктивація». Видатний вчений Ш.О. Надірашвілі [9] роз'яснює зміст об'єктивації в такий спосіб: на вищому рівні психічної активності взаємини людини з дійсністю набувають вигляду суб'єктно-об'єктних від-



носин, у цей час дійсність перетворюється для індивіда в об'єкт пізнання, а сам він стає суб'єктом. Завдяки об'єктивації особистість має можливість орієнтуватися в новій обстановці. Ш.О. Надірашвілі стверджує, що об'єктивація виражає взаємозв'язок між свідомістю й соціальними установками особистості. У процесі об'єктивації особистість одержує інформацію, що дозволяє їй глянути на себе з боку й дати оцінку своєму «я». Об'єктивація сприяє виробленню установок особистості на свою поведінку (діяльність), вона характеризує рівень не індивіда, а особистості. На основі об'єктивації відбувається прогнозування, передбачення можливих актів поведінки.

На нашу думку, об'єктивація у сфері професійної діяльності тісно пов'язана з участю свідомості у формуванні і діяльності установок. Професійна свідомість відіграє активну роль тільки на початковій стадії процесу формування професійних установок. Проте, досить часто фіксовані професійні установки цілком усвідомлюються, особливо рефлексивними суб'єктами. На основі усвідомлення реалій професії і конкретної ділової ситуації, на основі вироблення плану, визначення мети дії, ставлення до об'єкта праці у людини з'являється установка на прояв професійної активності.

Оцінки, як елементи професійної свідомості, відіграють провідну роль, скеровуючи активність людини в діловій професійній ситуації. Вони формують установки на різні види професійної трудової активності. Той факт, що у психіці установка – явище первинне, а відношення – вторинне, не означає заперечення ролі відношення в процесах керування соціальними установками. Розкриваючи зміст особистості як цілісної структури, В.О. Ядов [20] виділяє ставлення особистості до умов її соціальної діяльності як головну системотвірну ознаку цієї структури.

Втілення основних положень концепції В.О. Ядова в галузь нашого дослідження дозволяє осмислити теорію соціальної установки в контексті установки професійної. Професійна установка виникає й закріплюється на фундаменті відношень особистості до об'єктів і суб'єктів професійної діяльності. Ставлення стає внутрішнім компонентом професійної установки, коли людина діє як особистість, наділена високими професійними потребами. Критерієм наявності або відсутності професійних установок виступає професійна діяльність (поведінка) особистості.

**Обґрунтування результатів дослідження.** Професійна діяльність – діяльність суспільно очевидна, на відміну від внутрішньої, наприклад, розумової діяльності, яка не виходить за межі внутрішнього світу. Тому логічно припустити, що вироблення ставлень,

опінок, висновків і т.п. – це здебільшого внутрішня імпліцитна робота, іноді не співпадаюча з реальними діями професіонала, які піддаються обліку або спостереженню. Внутрішня діяльність – одна з найважливіших умов формування професійної свідомості [1]. У професіонала внутрішній бік діяльності його свідомості виступає компонентом професійної установки, а зовнішній біг – її критерієм. Так, зокрема, у ході дослідження Е.С. Чугуновою соціально-психологічних установок інженерів було виявлено, що у професійних установках відбивається позиція суб'єкта стосовно спеціальності й конкретної діяльності, яка може бути позитивною, негативною або індиферентною [17]. Дана позиція – внутрішній структурний елемент установки на трудову активність.

Можемо стверджувати, що в цілому, професійні установки належать до групи деонтичних установок. Термін «деонтичний» запозичений з етики. Він пов'язаний з деонтичною етикою І. Канта і, ширше, – з деонтологією як розділом етики, у якому розглядаються проблеми обов'язку і належного. Деонтичні установки діють в особливих ситуаціях, характерних тим, що, по-перше, особистості ставляться певні обов'язки (соціально значущі нормативні вимоги), а по-друге, формується установка особистості стосовно цих вимог, по-третє, складаються об'єктивні умови для реалізації належного поведінки. Саме така ситуація визначається як деонтична [5].

Складовою частиною в професійну установку особистості входить осмислена й схвалена особистістю професійна норма. Разом із професійною нормою професійна свідомість визначається й іншими ідеальними компонентами професійної культури: професійними уявленнями, образами, оцінками, уявленнями про ідеал у професії [11].

Дослідження професійної установки нерозривно пов'язане з проблемами аналізу професійної свідомості, професійної діяльності, соціальної активності. Цей зв'язок полягає в тому, що професійна установка виступає як імовірність переходу активності професійної свідомості як внутрішньої діяльності в професійну активність, поведінку особистості [1;2]

У динамічному аспекті свідомості професійна установка особистості визначається як регулятор ділової поведінки професіонала. Поняття професійної установки вводиться з метою прогнозування активності особистості в діловій сфері. «Поведінка, – вказує О.С. Прангішвілі, – визначена наперед у цілісному стані індивіда – в установці. Отже, установка, на базі якої виникає діяльність із певною спрямованістю, виступає як мета поведінки» [11, с. 96]. Оскільки загальні правила, програма по-

ведінки професіонала полягають у більш широкому понятті професійної культури, то й завдання прогнозування професійної поведінки окремої особистості трохи полегшується. У зв'язку з цим цікавим є результат дослідження впливу професійних культурних норм на установки [17]. Аналіз праці інженерів показує, наприклад, що чим вище нормативна вимога, тим слабкіша суб'єктивна установка; чим вищий діапазон прийняття самостійних рішень, тим напруженіша соціальна установка. Виявлено Е.С. Чугуновою обернено пропорційна залежність між вимогою норми й силою установки особистості свідчить про особливу значущість особистісної установки й відносну її самостійність як у процесі виконання людиною трудових функцій, так і в інших сферах її життєдіяльності [ те ж саме]. Професійні установки розрізняються за ступенем їхньої фіксованості, закріпленості, визначеності. Як правило, установки діляться на фіксовані й актуально-моментальні [1]. Останні виникають і реалізуються в кожний момент діяльності особистості. Чіткі межі ступеня фіксованості професійної установки виявити складно.

Отже, підсумовуючи аналіз того доробку, який внесли в науку Вюрцбургська та Грузинська школи психології, зазначимо, що їхні ідеї лягли в основу сучасного бачення професійної свідомості. Вюрцбургські експерименти дозволити передбачити у структурі професійної свідомості такі структурні складові, як установка, завдання, позасенсорні компоненти. Також доведено, що усвідомлення може бути детерміноване неусвідомлюваними психічними утвореннями. Надбання психологічної школи Д.М. Узнадзе дозволяють екстраполювати їх у сферу професійної свідомості. Наприклад, регулятивна функція професійної свідомості здійснюється за допомогою професійних установок й орієнтацій, які концентрують у собі всі інші джерела професійної діяльності.

**Висновки.** Установка, на базі якої виникає спрямована діяльність, виступає як мета поведінки. Тому професійна установка імовірністю переходу активності професійної свідомості, як внутрішньої діяльності, в професійну активність, поведінку і діяльність особистості. Професійні установки належать до групи установок деонтичних, тобто межують зі сферою моральної свідомості. Структура установки у професійній свідомості включає такі рівні: сензитивний, когнітивний, комунікативний, оцінний і праксичний [6; 11]. Професійна свідомість, поряд з професійною установкою особистості визначають також професійні норми, образи, оцінки, уявлення про ідеал у професії, тобто смислові компоненти професійної культури. Професійні установки особистості

виконують функції регулятора діяльності особистості в трудових процесах, а саме: у процесі пізнання змісту професійних норм і безпосередньо в процесі праці [6].

Отже, досліджувана нами професійна установка як складова професійної свідомості дозволяє перевірити передбачення: про здійснення регулятивної функції професійної свідомості за допомогою професійних установок та орієнтацій; про те, що професійна установка є своєрідним механізмом переведення професійних вимог у дійсність, внутрішньої активності особистості професіонала – у зовні виражену діяльність; а також те, що професійна установка особистості визначає смислові компоненти професійної культури і можливості торкнутися ще не розроблених аспектів несвідомого.

### **Список використаних джерел**

1. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1979. – 151 с.
2. Бедненко А.В. Манипулятивная установка в профессиональной деятельности менеджера / Алла Викторовна Бедненко: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. – Москва, 2003. – 187 с.
3. Бюлер К. Теория языка / К. Бюлер. – М.: Прогресс, 1993. – 502 с.
4. Зельц О. Законы продуктивной и репродуктивной духовной деятельности / О. Зельц // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. – М., 2008. – 311 с.
5. Кант И. Лекции по этике / И. Кант. – М.: Республика, 2000. – 431 с.
6. Климов Е.А. Психология профессионала/ Е.А. Климов // Избранные психологические труды. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МО-ДЭК, 1996. – 400 с.
7. Кюльпе О. Современная психология мышления / О. Кюльпе // Новые идеи в философии. – 1914. – № 16. – С. 19-26.
8. Мясичев В.Н. Сознание как единство отражения действительности и отношений к ней человека / В. Н. Мясичев // Проблемы сознания : Материалы симпозиума. – М., 1966. – С. 126-132.
9. Надирашвили Ш.А. Закономерности формирования и действия установки различных уровней / Ш.А. Надирашвили // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – Т.1. – С. 111-122.
10. Общая психология. Словарь / Под. ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь:

- в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.
11. Прангишвили А.С. Существует ли дилемма «бессознательное или установка»? / А.С. Прангишвили, Ф.В. Бассин, П.Б. Шошин // Вопросы психологии. – 1984. – №6. – С. 95-101.
  12. Смирнов Г.Л. Советский человек: формирование социального типа личности / Г.Л. Смирнов. – 3-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1980. – 463 с.
  13. Соколова Е.Е. Введение в психологию / Е.Е. Соколова // Общая психология / Под ред. Б. С. Братуся. – В 7 томах. – Том 1. – М.: Академия, 2007. – 352 с.
  14. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – СПб.: Питер, 2002. – 591 с.
  15. Трофімов Ю.Л. Методологічні проблеми дослідження ціннісно-сислової сфери людини / Ю.Л. Трофімов, В.В. Пушкар // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – Вип.17. Психологічні науки / Ред.: О.Ф.Явоненко. – Чернігів: ЧДПУ, 2002. – С. 114-117.
  16. Узнадзе Д.И. Экспериментальные основы исследования установки / Д.И. Узнадзе // Психологические исследования. – М., 1966. – 229 с.
  17. Чугунова Э.С. Социально-психологические установки инженеров и их влияние на профессиональную деятельность / Э.С. Чугунова // Научная организация труда и управления в научно-исследовательских и проектных учреждениях. – М.: Знание, 1984. – С.40-51.
  18. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю.М. Швалб. – К.: Миллениум, 2003. – 152 с.
  19. Шихирев П.Н. Социальная установка как предмет социально-психологического исследования / П.Н. Шихирев // Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Отв. ред. Е. В. Шорохова, М. И. Бобнева. М.: Наука, 1976. – 368 с.
  20. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1975. – С. 89-105.
  21. Ach N.K. Das Kompensation-oder Produktionsgesetz der Identifikation. Ein psychologisches Grundgesetz / N.K. Ach // Bericht über den 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg, Jena, 1931.
  22. Thomas U. The polish peasant in Europe and America / U. Thomas, F. Znaniecki. – Chic, 1918-1920, VOLUME IV,

DISORGANIZATION AND REORGANIZATION IN POLAND,  
THE GORHAM PRESS, BOSTON. U. S. A.

**Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Asmolov A.G. Dejatel'nost' i ustanovka / Asmolov A.G. – M.: MGU, 1979. – 151 s.
2. Bednenko A.V. Manipuljativnaja ustanovka v professional'noj dejatel'nosti menedzhera / Alla Viktorovna Bednenko: dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.05. – Moskva, 2003. – 187.
3. Bjuler K. Teorija jazyka / K. Bjuler. – M.: Progress, 1993. – 502 s.
4. Zel'c O. Zakony produktivnoj i reproduktivnoj duhovnoj dejatel'nosti / O. Zel'c // Hrestomatija po obshhej psihologii. Psihologija myshlenija / Pod red. Ju.B. Gippenrejter, V.F. Spiridonova, M.V. Falikman, V.V. Petuhova. – M., 2008. – 311 s.
5. Kant I. Lekcii po jetike / I. Kant. – M.: Respublika, 2000. – 431 s.
6. Klimov E.A. Psihologija professionala/ E.A. Klimov // Izbrannye psihologicheskie trudy. – M.: Institut prakticheskoy psihologii; Voronezh: NPO MO-DJeK, 1996. – 400 s.
7. Kjul'pe O. Sovremennaja psihologija myshlenija / O. Kjul'pe // Novye idei v filosofii. – 1914. – № 16. – S. 19-26.
8. Mjasishhev V.N. Soznanie kak edinstvo otrazhenija dejstvitel'nosti i otnoshenij k nej cheloveka / V. N. Mjasishhev // Problemy soznaniya : Materialy simpoziuma. – M., 1966. – S. 126-132.
9. Nadirashvili Sh.A. Zakonomernosti formirovanija i dejstvija ustanovki razlichnyh urovnej / Sh.A. Nadirashvili // Bessoznatel'noe: priroda, funkcii, metody issledovanija. – Tbilisi: Mecniereba, 1978. – T.1. – S. 111-122.
10. Obshhaja psihologija. Slovar' / Pod. red. A.V. Petrovskogo // Psihologicheskij leksikon. Jenciklopedicheskij slovar': v shesti tomah / Red.-sost. L.A. Karpenko; Pod obshh. red. A.V. Petrovskogo. – M.: PER SJe, 2005. – 251 s.
11. Prangishvili A.S. Sushhestvuet li dilemma «bessoznatel'noe ili ustanovka»? / A.S. Prangishvili, F.V. Bassin, P.B. Shoshin // Voprosy psihologii. – 1984. – №6. – S. 95-101.
12. Smirnov G.L. Sovetskij chelovek: formirovanie social'nogo tipa lichnosti / G.L. Smirnov. – 3-e izd., dop. – M.: Politizdat, 1980. – 463 s.
13. Sokolova E.E. Vvedenie v psihologiju / E.E. Sokolova // Obshhaja psihologija / Pod red.B. S. Bratusja. – V 7 tomah. – Tom 1. – M : Akademija, 2007. – 352 s.

14. Solso R. Kognitivnaja psihologija / R. Solso. – SPb. : Piter, 2002. – 591 s.
15. Trofimov Ju.L. Metodologichni problemy doslidzhennja cinnisno-smyslovoi sfery ljudyny / Ju.L. Trofimov, V.V. Pushkar // Visnyk Chernigivs'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu. – Vyp.17. Psihologichni nauky / Red.: O.F.Javonenko. – Chernigiv: ChDPU, 2002. – S. 114-117.
16. Uznadze D.I. Jeksperimental'nye osnovy issledovanija ustanovki / D.I. Uznadze // Psihologicheskie issledovanija. – M., 1966. – 229 s.
17. Chugunova Je.S. Social'no-psihologicheskie ustanovki inzhenarov i ih vlijanie na professional'nuju dejatel'nost' / Je.S. Chugunova // Nauchnaja organizacija truda i upravlenija v nauchno-issledovatel'skih i proektnyh uchrezhdenijah. – M.: Znanie, 1984. – S.40-51.
18. Shvalb Ju.M. Celepolagajushhee soznanie (psihologicheskie modeli i issledovanija) / Ju.M. Shvalb. – K. : Millenium, 2003. – 152 s.
19. Shihirev P.N. Social'naja ustanovka kak predmet social'no-psihologicheskogo issledovanija / P.N. Shihirev // Psihologicheskie problemy social'noj reguljaciji povedenija / Otv.red. E. V. Shorohova, M. I. Bobneva. M.: Nauka, 1976. – 368 s.
20. Jadov V.A. O dispozicionnoj reguljaciji social'nogo povedenija lichnosti / V.A. Jadov // Metodologicheskie problemy social'noj psihologii / Pod red. E.V. Shorohovoj. – M.: Nauka, 1975. – S. 89-105.
21. Ach N.K. Das Kompensation-oder Produktionsgesetz der Identifikation. Ein psychologisches Grundgesetz // Bericht über den 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg, Jena, 1931.
22. Thomas U., Znaniecki F. The polish peasant in Europe and America. – Chic, 1918-1920, volume IV, DISORGANIZATION AND REORGANIZATION IN POLAND, THE GORHAM PRESS, BOSTON. U. S. A.

**O.V. Drobot. Professional orientation as a structural component of professional consciousness.** In the article theoretical positions of the professional orientation are considered as a component of a personality's professional consciousness, the professional setting is provided as probability of transition of activity of professional consciousness – internal activity, in professional activity, namely – external activity, behavior of the personality. The contribution of the Wurzburg and Georgian schools of psychology to the science was analyzed. It is worth noting that their ideas formed the



core of today's vision of professional consciousness. It was proved that perception may be determined by unperceivable psychic formations. The legacy of D.M. Uznadze's school of psychology allows for their extrapolation to the sphere of professional consciousness. It was ascertained that orientation on the basis of which purposeful activity occurs serves as a goal of conduct. Therefore, professional orientation represents a probability of transition of active professional consciousness as an inner activity to professional activity, conduct and activity of personality. It was emphasized that professional orientations belong to the group of deontic orientations, thus bordering the sphere of moral consciousness. It was proved that professional orientation as a component of professional consciousness studied in this work allows to verify the prediction: regarding performance of professional consciousness's regulatory function using professional orientations; that professional orientation represents a kind of mechanism of turning professional requirements into reality and inner activity of professional's personality into externally-expressed activity; and that personality's professional orientation determines semantic components of professional culture, and therefore, provides an opportunity to touch upon the unstudied aspects of the unconsciously.

**Key words:** professional orientation, professional consciousness, structural components of professional consciousness, social orientation, internal activity.

*Recieved August 26, 2014*

*Revised September 18, 2014*

*Accepted October 19, 2014*

**УДК 159.923:658.8-051**

*Ю.В. Дроздова*  
fast777@bigmir.net

## **Порівняльний аналіз результатів апробації комплексної психологічної програми регуляції самовизначення особистості**

---

Drozдова Y.V. Comparative analysis of approbation results of the comprehensive psychological program on self-determination regulation of the personality / Y.V. Drozdova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 174-185.

**Ю.В. Дроздова. Порівняльний аналіз результатів апробації комплексної психологічної програми регуляції самовизначення особистості.** У статті представлено порівняльний аналіз результатів апробації комплексної психологічної програми регуляції самовизначення майбутніх фахівців торговельного підприємництва. Стосовно розвитку професійного самовизначення у торговельно-підприємницькій сфері діяльності, то у прямій постановці психологічні умови розвитку самовизначення майбутніх фахівців не вивчались, що зумовило актуальність дослідження і необхідність розробки та апробації психологічної програми розвитку. Отже, практична значущість і недостатня розробленість проблеми розвитку професійного самовизначення майбутніх фахівців торговельного підприємництва психологічними засобами зумовили вибір наукового дослідження.

У підсумку, за результатами порівняльного аналізу обох експериментальних і контрольних груп випускників і першокурсників зроблено висновки, за якими визначено загальні закономірності, які полягають у тому, що у другому обстеженні випускників і першокурсників зафіксовано істотні позитивні зміни у порівнянні з фоновими і контрольними даними. З'ясовано, що ці позитивні зміни відбуваються за рахунок суттєвого зниження низького рівня емоційно-вольового компонента, що свідчить про ефективність застосування комплексної психологічної програми регуляції емоційно-вольового компонента самовизначення майбутніх фахівців торговельного підприємництва. Водночас зроблено висновок щодо особливостей результатів порівняльного аналізу контрольних груп, який виявляється тим, що у випускників показник високого рівня емоційно-вольового компонента суттєво перевищує аналогічні дані першокурсників, а низький його рівень майже вдвічі нижчий у першокурсників в першому і другому обстеженнях. Але наявність низького рівня у третини першокурсників і шостої частини випускників свідчить про труднощі самовизначення у першокурсників і випускників, що є показанням до застосування психологічної програми розвитку самовизначення в процесі професійного навчання.

**Ключові слова:** апробація, психологічна програма, розвиток, самовизначення, першокурсники, випускники, торговельне підприємство.

**Ю.В. Дроздова. Сравнительный анализ результатов апробации комплексной психологической программы регуляции самоопределения личности.** В статье представлены сравнительный анализ результатов апробации комплексной психологической программы регуляции самоопределения будущих специалистов торгового предпринимательства. Что касается развития профессионального самоопределения в торгово-предпринимательской сфере деятельности, то в прямой постановке психологические условия развития самоопределения будущих специалистов не изучались, что обусловило актуальность исследования и необходимость разработки и апробации психологической программы. Итак, практическая значимость и недостаточная разработанность проблемы

развития профессионального самоопределения будущих специалистов торгового предпринимательства психологическими средствами обусловили выбор научного исследования.

В итоге, по результатам сравнительного анализа обеих экспериментальных и контрольных групп выпускников и первокурсников сделаны выводы, по которым определены общие закономерности, которые заключаются в том, что во втором обследовании выпускников и первокурсников зафиксировано существенные положительные изменения по сравнению с фоновыми и контрольными данными. Выяснено, что эти позитивные изменения происходят за счет существенного снижения низкого уровня эмоционально-волевого компонента свидетельствует об эффективности применения комплексной психологической программы регуляции эмоционально-волевого компонента самоопределения будущих специалистов торгового предпринимательства. Одновременно сделан вывод об особенностях результатов сравнительного анализа контрольных групп, который оказывается тем, что у выпускников показатель высокого уровня эмоционально-волевого компонента существенно превышает аналогичные данные первокурсников, а низкий его уровень почти вдвое ниже у первокурсников в первом и втором обследовании. Но наличие низкого уровня в трети первокурсников и шестой части выпускников свидетельствует о трудностях самоопределения соответственно в первокурсников и выпускников, является показанием к применению психологической программы развития самоопределения в процессе профессионального обучения.

**Ключевые слова:** апробация, психологическая программа, развитие, самоопределение, первокурсники, выпускники, торговое предпринимательство.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах розвитку і реформування життєдіяльності нашого суспільства об'єктивно постає необхідність докорінних змін традиційної системи професіогенезу в напрямку розвитку компонентів професійного самовизначення особистості з урахуванням внутрішніх механізмів її саморозвитку.

Невірний і випадковий вибір професії призводить у майбутньому до небажаних наслідків: низької продуктивності праці; помилок і браку в роботі; незадоволення і пригніченого стану людини (психічні розлади); економічних втрат на переучування та перекваліфікацію. Натомість правильний і своєчасний вибір професії у подальшому в 2-2,5 рази зменшує плінність кадрів; на 10-15% підвищує продуктивність праці; в 1,5-2 рази знижує вартість підготовки кадрів [3, 4, 7, 10, 12].

Дослідження виконано в межах комплексних науково-дослідницьких тем Київського національного торговельно-економічного університету на 2014-2016 роки: «Психологічні осо-

близькості самовизначення особистості в торговельній сфері» та «Психологічне забезпечення професійної діяльності працівників підприємств».

**Аналіз останніх досліджень.** Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблема самовизначення особистості досить глибоко представлена у роботах багатьох закордонних авторів, які присвятили свої дослідження теоретико-методологічним проблемам цього процесу [10, 12]. Ідеї особистісного зростання в напрямку самовизначення особистості знайшли широке відображення в роботах російських вчених [1, 2, 6]. Вагомий внесок в Україні в теоретичні і практичні проблеми професійного розвитку особистості внесли такі вчені: Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, Є.А. Мілерян, Л.М. Карамушка, В.В. Клименко, М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, С.М. Миронець, В.І. Осьодло, М.В. Савчин, Л.Ф. Вербицька [3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13].

У вітчизняній і зарубіжній психології досліджувалися лише окремі аспекти професійного самовизначення особистості, а у прямій постановці щодо з'ясування особливостей професійного самовизначення у сфері торговельного підприємництва таких робіт не виявлено. Існує певна термінологічна невизначеність цього поняття. Майже відсутні теоретичні та практичні розробки проблеми професійного самовизначення під час навчання молоді у вищих навчальних закладах освіти. Тому, дослідження індивідуально-психологічного простору особистості, розвитку її суб'єктивної активності надасть феномену професійного самовизначення єдиного стрижневого смислу та дозволить позитивно впливати на цей процес.

Особливого значення ця проблема набуває з огляду аналізу підприємницької діяльності в Україні, що свідчить про незадовільний стан в у підприємстві, адже рентабельність підприємницької діяльності у цілому за останні 5 років становить 0,6% до 4,4%, а у третини – вона збиткова [12].

Отже, це вказує не тільки на виняткову роль підприємницької діяльності в розвитку країни, а й про актуальність вивчення психологічних проблем професійної підготовки та становлення майбутніх фахівців торговельного підприємництва.

**Мета статті** полягає у визначенні ефективності апробації комплексної психологічної програми регуляції самовизначення майбутніх фахівців торговельного підприємництва (ТПП).

**Виклад основного матеріалу.** З метою з'ясування ефективності комплексної психологічної програми регуляції самовизначення майбутніх фахівців ТПП проведено експериментальне

дослідження. У ньому взяли участь 68 випускників і 84 першокурсники, з яких створено по дві групи. Одна група в кількості 24 випускників була контрольною, а інша із 44 осіб була експериментальною. Обидві групи обстежували двічі, виявляючи фонові показники (відповідно Кв - 1 і Ев -1) та в другому обстеженні фіксували зміни, які відбулися в експериментальній групі після впливу комплексної психокорекційної програми (Ев -2) та у контрольній (Кв -2). Серед першокурсників у контрольну групу ввійшли 38 студентів (Кп -1 і Кп -2) і 46 – в експериментальну (Еп -1 і Еп -2).

Порівняльний аналіз ефективності психокорекційних методів здійснювався за результатами, отриманими до і після формуючого експерименту в експериментальній та контрольній групах, а також у порівнянні безпосередньо з показниками відповідної контрольної групи.

Співставлення узагальнених показників структури компонентів самовизначення (F-1 – мотиваційного; F-2 – професійного спрямування; F-3 – індивідуально-психологічного; F-4 – емоційно-вольового) до і після експериментальних і контрольних даних дозволило виявити наявність статистично значущих відмінностей.

Аналіз рівня розвитку мотиваційного компонента самовизначення випускників показує статистично значущі зміни ( $p < 0,05 - 0,01$ ), які відбулись у групі випускників після застосування комплексної психологічної програми.

Про ефективність впливу психокорекційної програми в експериментальній групі (Ев2) свідчить те, що істотно зменшилася кількість випускників із середнім рівнем розвитку мотиваційного компонента самовизначення (на 18,3%), порівняно з фоновими даними і на 12%, порівняно з контрольною групою (Кв2). Стосовно результатів першого і другого обстеження випускників контрольної групи (Кв1 і Кв2), з'ясовано, що в другому обстеженні випускників контрольної групи з'явилася незначна кількість осіб із низьким рівнем мотиваційного компонента (3,5%), а також неістотно зменшилася кількість обстежуваних з середнім рівнем розвитку мотиваційного компонента (на 6,9% та збільшилася на 3,4% з високим рівнем розвитку мотиваційного компонента самовизначення. За статистичними критеріями ця різниця виявилася статистично незначною та може бути доказом і показником того, що з цієї категорією випускників необхідно проводити психологічну роботу. Отже, суттєво значимі позитивні зміни у випускників експериментальної групи, як у порівнян-

ні з фоновими даними, так і з результатами контрольної групи обстежуваних свідчить про ефективність впливу комплексної психологічної програми. Водночас результати контрольної групи випускників вказують на необхідність безперервної психологічної допомоги щодо позитивного розвитку мотиваційного компонента самовизначення випускників. Порівняльний аналіз ефективності застосування комплексної психокорекційної програми самовизначення у першокурсників має свої особливості.

Отже, загальні закономірності ефективності позитивного впливу формування мотиваційного компонента в експериментальній групі випускників і першокурсників полягають у зростанні позитивних індивідуального та соціального значимих мотивів і групи безпосередніх мотивів торговельно-підприємницької діяльності (ТПД). Для контрольних груп загальним є те, що фонові показники відповідних груп практично однакові. Особливості полягають у тому, що в Ев1 і Ев2 не відмічено низького рівня показників. У той же час у першокурсників Еп1 і Еп2 та Кп1 і Кп2 спостерігається низький рівень мотиваційного компонента. Наявність у третини першокурсників контрольної групи, а також більше 20% низького рівня мотиваційного компонента вказує на необхідність психологічної допомоги першокурсникам.

Аналіз показників рівня розвитку професійних здібностей до ТПД в експериментальній групі випускників свідчить про те, що в результаті апробації психологічної програми самовизначення суттєво підвищився показник високого рівня розвитку компонента професійних здібностей як у порівнянні з фоновими даними (перше обстеження на 14%), так і у порівнянні з контрольною групою випускників (на 10,5%, при  $p < 0,05$ ) при суттєво нижчих показниках кількості осіб із низьким рівнем вираженості цього показника, порівняно з фоновими даними першого обстеження і другого цієї ж експериментальної групи з 10% до 2,1%, також у порівнянні другого обстеження експериментальної групи (2,1%) і другого обстеження контрольної групи (9,7%). Для випускників контрольної групи притаманно те, що високий і середній рівні несуттєво, але збільшилися з 65,1% до 69,3%, за рахунок респондентів із середнім рівнем. У другому обстеженні показник знизився на 3,7% і практично не знизився у співставленні з низьким рівнем (Кв1=10,2% і Кв2=9,7%).

У результаті психологічної допомоги (Ев2) кількість випускників з високим рівнем розвитку компонента професійного спрямування істотно зросла за рахунок зниження середнього та

особливо низького рівня. При цьому, у контрольній групі випускників у другому обстеженні, порівнянні з першим істотних змін не виявлено. Отримані результати свідчать про ефективність апробації комплексної психологічної програми самовизначення, що виявилось в істотному зростанні кількості респондентів з високим рівнем розвитку компонента професіоналізму в структурі самовизначення майбутніх працівників ТПП, а також істотне зниження з низьким його рівнем. У контрольній групі не зафіксовано істотних змін між показниками першого і другого обстежень, а наявність у третьої частини випускників контрольної групи низького і середнього рівнів розвитку компонента професійного спрямування свідчить про необхідність психологічної допомоги випускникам цієї групи.

Отже, загальні закономірності порівняльного аналізу результатів обох експериментальних груп полягають в істотному зростанні високого рівня компонента професійного спрямування самовизначення відбувається за рахунок низького його рівня і щодо майбутнього розвитку потенційно психологічна робота має проводитись з особами середнього рівня професійного компонента. Для контрольних груп спільним є те, що в обох випадках суттєво не змінюються показники усіх рівнів, що теж підтверджує необхідність використання психологічної програми для оптимізації професійного компонента самовизначення майбутніх фахівців ТПП.

Порівняльний аналіз розвитку індивідуально-психологічного компонента в структурі самовизначення майбутніх фахівців ТПП показав ефективність застосування комплексної психологічної програми стосовно індивідуально-психологічного компонента в обстежуваних обох груп. Так, у випускників спостерігається істотне зростання високого рівня індивідуально-психологічного компонента експериментальної групи на 24,9% за рахунок зниження низького та середнього рівнів ( $p < 0,05 - 0,01$ ). Аналогічне зростання спостерігається у порівнянні з результатами контрольної групи випускників (відмічається з 65,1% до 81% в експериментальній групі і з 64,5% до 66,8%), що свідчить про ефективність застосування психологічної програми в експериментальній групі випускників. Співставлення показників індивідуально-психологічного компонента експериментальної групи першокурсників показує, що високий його рівень у першому обстеженні (42,9%) зріс до 69,4% у другому, середній і низький, порівняно з фоновими показниками, відповідно знизився на 12,4% і 14,7% (при  $p < 0,05$ ), що свідчить про



ефективність психокорекційної роботи з першокурсниками. Цей факт підтверджується і порівнянням результатів другого обстеження експериментальної групи і контрольної групи, де визначено, що високий результат в Еп2 на 25,2% перевищує результат в Кп2; середній в Еп2 на 15,7% нижчий, ніж в Кп2 і низький Еп2 на 10% нижчий в Кп2.

Отже, порівняльний аналіз результатів експериментальних і контрольних груп випускників і першокурсників дає можливість визначити закономірності щодо розвитку індивідуально-психологічного компонента в структурі самовизначення майбутніх фахівців ТПП. В обох експериментальних групах високий рівень розвитку індивідуально-психологічного компонента визначається істотним впливом психологічної програми на осіб з низьким і середнім рівнем його розвитку. При цьому, відмінність полягає у якісних та особливо кількісних показниках, які у групі Ев2 зафіксовано на високому рівні 81%, а у групі Еп2 на рівні 69,4%. Водночас, в Ев2 з середнім і низьким рівнем спостерігаються відповідно 16,1% і 2,9%, тобто п'ята частина обстежуваних випускників, а у групі Еп2 з середнім рівнем – 19,9 і низьким 10,7%, тобто третина першокурсників, що свідчить про високий рівень ефективності комплексної психологічної програми в експериментальній групі випускників і дещо нижчий рівень у першокурсників експериментальної групи, що підтверджує загальну тезу щодо необхідності пролонгованого і безперервного психологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців ТПП.

За результатами наступного порівняльного аналізу першого та другого обстежень експериментальних і контрольних груп випускників і першокурсників здійснено співставлення за емоційно-вольовим компонентом у структурі самовизначення як майбутніх фахівців ТПП. З аналізу даних експериментальної групи випускників встановлено, що показник емоційно-вольового компонента самовизначення у майбутніх фахівців під впливом комплексної психологічної програми високий рівень змістився з 31,7% до 51,2 (на 20,5%, при  $p < 0,05$ ), а її низький рівень знизився вдвічі (17,2% до 8,2%) і середній знизився з 51,1% до 40,6%  $p < 0,05$ ). Водночас спостерігаються суттєві відмінності осіб високого рівня між даними Ев2 (51,2%) і Кв2 (31,3%), а також середнього рівня показників емоційно-вольової сфери обстежуваних між групами Ев2 (40,6%) і Кв2 (54,0%), що у сукупності вказує на ефективність корекції емоційно-вольового компонента у самовизначенні випускни-

ків як майбутніх фахівців ТПП. Водночас, наявність 68,7% обстежуваних відповідно з середнім (54%) і низьким рівнями емоційно-вольового компоненту (14,7%) у контрольній групі випускників свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи щодо зміни емоційно-вольового компонента студентів. Порівняльний аналіз аналогічних показників емоційно-вольового компонента самовизначення в експериментальній групі першокурсників свідчить, що високий і середній рівні емоційно-вольового компонента збільшився у 20% випускників та низький рівень зафіксовано у 2,7 разів менше (з 32,3% до 12,1%), порівняно з фоновими показниками, що свідчить про ефективність комплексної програми психологічної корекції самовизначення у першокурсників стосовно розвитку емоційно-вольового компонента самовизначення.

**Висновки.** Отже, істотно вищі показники емоційно-вольового компоненту самовизначення майбутніх фахівців ТПП – першокурсників експериментальної групи виявлено у другому обстеженні, порівняно з фоновим показником високого і середнього рівнів першого обстеження та у співставленні з другим обстеженням контрольної групи, а також істотне зниження низького рівня показника емоційно-вольового компонента в експериментальній групі в другому обстеженні у сукупності свідчать про суттєвий позитивний результат застосування комплексної психологічної програми компоненту самовизначення в обстежуваних першокурсників.

За результатами порівняльного аналізу обох експериментальних і контрольних груп випускників і першокурсників визначено загальні закономірності, які полягають у тому, що в другому обстеженні випускників і першокурсників зафіксовано істотні позитивні зміни, порівняно з фоновими і контрольними даними. Окрім того, ці позитивні зміни відбуваються за рахунок суттєвого зниження низького рівня емоційно-вольового компонента, що свідчить про ефективність застосування комплексної психологічної програми регуляції емоційно-вольового компонента самовизначення майбутніх фахівців ТПП. Особливість порівняльного аналізу контрольних груп виявляється в тому, що у випускників показник високого рівня емоційно-вольового компонента суттєво перевищує аналогічні дані першокурсників, а низький його рівень майже вдвічі нижчий у першокурсників в першому і другому обстеженнях, але наявність низького рівня у третини першокурсників і шостої частини випускників свідчить про труднощі адаптаційного входжен-

ня і труднощі процесу адаптації відповідно у першокурсників і випускників, що є показанням до надання психологічної допомоги студентам у процесі професійної підготовки з метою стабілізації емоційно-вольової сфери і підвищення стійкості обстежуваних до стресу.

**Перспектива подальшого дослідження** полягає у з'ясуванні інтегральних оцінок самовизначення майбутніх фахівців торговельного підприємництва за його структурними компонентами та визначенні індивідуальних підходів за інтенсивністю і насиченістю психологічних засобів щодо розвитку професійного самовизначення в професіогенезі особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М. : Наука, 1997. – 380 с.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. – М., ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
3. Карамушка Л.М. Психология подготовки будущих менеджеров до управління змінами в організації : монографія / Л.М. Карамушка, М.В. Москальов. – К. – Львів : Сполом, 2011. – 216 с.
4. Карамушка Л.М. Мотивація підприємницької діяльності : монографія / Л.М. Карамушка, Н.Ю. Худякова. – К. – Львів : Сполом, 2011. – 208 с.
5. Клименко В.В. Психофізіологічні механізми праксису людини: монографія / В.В. Клименко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 640 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
7. Корольчук М.С. Психофізіологія діяльності: Підручник для студентів вищ. навч. закладів / М.С. Корольчук. – К. : Ельга; Ніка-Центр, 2012. – 400 с.
8. Крайнюк В.М. Психология стрессостойкости / В.М. Крайнюк. – К. : Ніка-центр, 2009. – 406 с.
9. Максименко С. Д. Метод дослідження особистості / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №7. – С. 1–8.
10. Максименко С.Д. Про предмет економічної психології та її місце в системі підготовки фахівців в Україні / С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка, О.В. Креденцер // Актуальні проблеми психології. Том 1: Економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія : зб. наукових праць

Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – Вип. 11. – С. 3-9.

11. Миронець С.М. Негативні психічні стани рятувальників в умови виникнення надзвичайних ситуацій : монографія / С.М. Миронець, О.В. Тімченко. – Київ: «Видавництво» «Август Трейд» 2007. – 168 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Anan'ev B.G. O problemah sovremennogo chelovekoznanija / B.G. Anan'ev. – М. : Nauka, 1997. – 380 s.
2. Bodrov V.A. Psihologija professional'noj prigodnosti / V. A. Bodrov. – М., PERSJe, 2001. – 511 s.
3. Karamushka L.M. Psihologija pidgotovky majbutnih menedzheriv do upravlinnja zminamy v organizacii' : mogografija / L.M. Karamushka, M.V. Moskal'ov. – К. – L'viv : Spolom, 2011. – 216 s.
4. Karamushka L.M. Motyvacija pidpryjemnyč'koi' dijal'nosti : monografija / L.M. Karamushka, N.Ju. Hudjakova. – К. – L'viv : Spolom, 2011. – 208 s.
5. Klymenko V.V. Psihofiziologichni mehanizmy praksysu ljudy. Monografija / V.V. Klymenko. – К. : Vydavnyčyj Dim «Slovo», 2013. – 640 s.
6. Klimov E. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija / E. A. Klimov. – Rostov-na-Donu: Feniks, 1996. – 512 s.
7. Korol'čuk M.S. Psihofiziologija dijal'nosti: Pidručnyk dlja studentiv vyshh. navch. zakladiv / M.S. Korol'čuk. – К. : El'ga ; Nika-Centr, 2012. – 400 s.
8. Krajnjuk V.M. Psihologija stresostijkosti / V.M. Krajnjuk. – К. : Nika-centr, 2009. – 406 s.
9. Maksymenko S. D. Metod doslidzhennja osobystosti / S. D. Maksymenko // Praktyčna psihologija ta social'na robota. – 2004. – №7. – S. 1–8.
10. Maksymenko S.D. Pro predmet ekonomichnoi' psihologii' ta i'i' misce v systemi pidgotovky fahivciv v Ukrai'ni / S.D. Maksymenko, L.M. Karamushka, O.V. Kredencer // Aktual'ni problemy psihologii'. Tom 1: Ekonomichna psihologija. Organizacijna psihologija. Social'na psihologija : zb. naukovyh prac' Instytutu psihologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukrai'ny / za red. S.D. Maksymenko, L.M. Karamushka. – К. : Milenium, 2003. – Vyp. 11. – S. 3-9.

11. Myronec' S.M. Negatyvni psyhichni stany rjatuval'nykiv v umovy vynyknennja nadzvyčajnyh sytuacij : monografija / S.M. Myronec', O.V. Timchenko. Kyi'v: «Vydavnytstvo» «Avgust Trejd», 2007. – 168 s.

**Y.V. Drozdova. Comparative analysis of approbation results of the comprehensive psychological program on self-determination regulation of the personality.** The article presents the comparative analysis of approbation results of the comprehensive psychological program on self-determination regulation of future trade business experts. In reference to the development of professional self-determination in a commercial and entrepreneurial business, in direct regulation psychological conditions of the development of future specialists' self-determination were not studied that caused the relevance of research and necessity of development and approbation of the psychological program. So, the practical importance and an insufficient readiness of the problem on the professional self-determination development of future experts in trade business by psychological means caused a choice of scientific research.

On the results of the comparative analysis of both experimental and control groups of graduates and first-year students we got the general regularities that in the second inspection of graduates and first-year students essential positive changes in comparison with background and control data have been recorded. It is found out that these positive changes happen due to essential decrease in low level of an emotional and strong-willed component that testifies to efficiency of application of the comprehensive psychological program of regulation of an emotional and strong-willed component of future experts' self-determination in trade business. At the same time, the conclusion is drawn on features of results of the comparative analysis of control groups which shows that for graduates the indicator of high level of an emotional and strong-willed component significantly exceeds similar data of first-year students, and its low level is almost twice lower for the first-year students in the first and second inspections. But existence of low level in the third part of the first-year students and the sixth part of graduates testifies about self-determination difficulties respectively in the first-year students and graduates, is the indication to application of the psychological program of self-determination development in the course of professional education.

**Key words:** approbation, psychological program, development, self-determination, first-year students, graduates, trade business.

*Received August 26, 2014*

*Revised September 18, 2014*

*Accepted October 19, 2014*

*О.Б. Єгорова*

*elena.gritsenko@mail.ru*

*Г.С. Кизим*

*kizimania@yandex.ru*

*Н.І. Ільїнська*

*n.ilinskaja2015@yandex.ru*

## **Прояв девіантної поведінки студентів-психологів із вираженою функціональною асиметрією головного мозку**

---

Yehorova O.B. Display of deviant conduct of students of psychology with expressed functional asymmetry of brain / O.B. Yehorova, H.S. Kyzym, N.I. Ilinska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 186-198.

---

**О.Б. Єгорова, Г.С. Кизим, Н.І. Ільїнська. Прояв девіантної поведінки студентів-психологів із вираженою функціональною асиметрією головного мозку.** Проаналізовано основні підходи та визначення девіантної поведінки, що існують у сучасній науці. Проведено аналіз концепцій і напрямів психологічних досліджень, що займаються вивченням даного феномена. Встановлено, що найбільша частина інформації в літературних джерелах присвячена аналізу прояву девіантності у дітей і підлітків. Встановлено, що вивченню особливостей прояву девіантної поведінки юнаків із вираженою функціональною асиметрією головного мозку присвячено надзвичайно мало досліджень.

Проведено психодіагностичне обстеження осіб, які навчаються на психологічних факультетах. Встановлено, що серед студентів переважає група респондентів із логічним мисленням («розумовий» тип); найменша кількість досліджуваних мають ведучу праву півкулю («художній» тип); третина осіб зі всієї вибірки поєднують у собі ознаки логічного й художнього мислення та утворюють групу «середнього» типу.

Досліджено особливості невротичних реакцій, агресивних тенденцій та негативних емоційних переживань у майбутніх психологів. Визначено, що чим більше проявляється правопівкульна асиметрія, тим вищий рівень афективної нестійкості та соціальної неадаптивності юнаків. Встановлено, що у студентів з ведучою лівою півкулею під час спіл-

O.B. Yehorova – the scientific contribution of the co-author is 40% ,

H.S. Kyzym – the scientific contribution of the co-author is 40% ,

N.I. Ilinska – the scientific contribution of the co-author is 20% .

кування агресивні тенденції дуже рідкі через здатність гальмувати свою агресію. Показано, що представники «середнього» типу найбільш ворожі, агресивні комунікативно, схильні до спонтанності агресії й до провакації агресії в оточуючих, стикаються з труднощами у спілкуванні.

Зроблено висновок про необхідність враховувати показники девіантності молоді при організації соціально-психологічної служби у ВНЗ. Представлено перспективні шляхи подальшого дослідження.

**Ключові слова:** девіантна поведінка, норма, виражена функціональна асиметрія головного мозку, психологічні теорії, особистість, студент-психолог.

**Е.Б. Егорова, А.С. Кизим, Н.И. Ильинская. Проявление девиантного поведения студентов-психологов с выраженной функциональной асимметрией головного мозга.** Проанализированы основные подходы и определения девиантного поведения, существующие в современной науке. Проведён анализ концепций и направлений психологических исследований, занимающихся изучением данного феномена. Установлено, что наибольшая часть информации в литературных источниках посвящена анализу проявления девиантности у детей и подростков. Изучению особенностей проявления девиантного поведения юношей с выраженной функциональной асимметрией головного мозга посвящено чрезвычайно мало исследований.

Проведено психодіагностическе дослідження осіб, навчаючихся на психологічних факультетах. Встановлено, що серед студентів переважає група респондентів з логічним мисленням («мыслительный» тип); найменша чисельність испытуємих мають ведуче праве півшар'є («художественный» тип); третя частина дослідюємих з'єднує в собі ознаки логічного і художественного мислення і утворює групу «середнього» типу.

Дослідювані особливості невротических реакцій, агресивних тенденцій і негативних емоціональних переживаній у будучих психологів. Виявлено, що чим більше проявляється правопівшарна асиметрія, тим вище рівень афективної неустійчivosti і соціальної неадаптивності юношей.

Встановлено, що у студентів з ведучим лівим півшар'єм во время общення агресивні тенденції крайне рідкі из-за способности тормозить свою агресію. Показано, що представителі «середнього» типу найбільш ворожі, агресивні комунікативно, схильні до спонтанності агресії і до провакації агресії у оточуючих, зустрічаються з труднощами в общенні.

Сделан вывод о необходимости учитывать показатели девиантности молодёжи при организации социально-психологической службы в вузе. Представлены перспективные пути дальнейшего исследования.

**Ключевые слова:** девиантное поведение, норма, выраженная функциональная асимметрия головного мозга, психологические теории, личность, студент-психолог.



### **Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.**

Для періоду соціальної нестабільності, який переживає наше суспільство, характерні значні зміни в системі цінностей. Деякі з цих змін можуть стати підґрунтям до розвитку девіантної поведінки юнаків [4; 5; 9].

Юність – лише початок дорослого життя, тому іноді сприймається як чернетка, яку можна відкласти вбік і почати писати все заново. Відчуття того, що все життя попереду дає можливість все спробувати, помилитися та вести пошуки з легкою душею далі.

Залучення юнака в один із видів девіантної дії підвищує ймовірність його залучення також і в інший вид дії, тому що різні форми девіантної поведінки взаємозалежні та пов'язані між собою. Пияцтво, вживання наркотиків, агресивність і протиправна поведінка утворюють єдиний блок (Кон І.С., 1989).

Девіантна поведінка як поведінка, що відхиляється від прийнятих у суспільстві норм, має різні причини виникнення. Так, до соціальних причин відхилень у поведінці юнаків відносяться: засвоєння жорстких манер поведінки; педагогічна занедбаність; труднощі соціальної адаптації в колективах, що поєднується з пошуком визнання в альтернативних асоціальних групах з ідеалами агресивної поведінки та насильства [4; 5].

Психологічними причинами девіантної виступають внутрішні конфлікти, втрата сенсу життя, спотворена пізнавальна активність тощо [4; 9].

Біологічним фоном, на якому існує юнацька девіантність, є: велика кількість різноманітних психічних аномалій (40 – 60%); ускладнені пологи; органічна патологія тощо [4].

Міжпівкульна асиметрія – одна з фундаментальних закономірностей організації мозку людини [8, с. 254-255]. Серед великої кількості робіт, присвячених проблемам міжпівкульної асиметрії, простежується два рівні аналізу даних, що представляються. У одній частині випадків предметом дослідження стають власне мозкові механізми, що зумовлюють ті або інші асиметрії, а в іншій – розглядаються результати, що добре ідентифікуються, і феномени цієї асиметрії [6; 7]. Взаємозв'язок між функціональною асиметрією мозку та девіантною поведінкою учнів вивчений недостатньо.

За даними, представленими в науковій літературі, можна зробити висновок, що серед вступників на психологічну спеціальність досить багато осіб, що відчувають у себе наявність пси-

хологічних проблем і бажають навчитися їх вирішувати. Певну частку серед психологів становлять представники іншого крайнього типу: упевнені у своїй перевазі, орієнтовані на «престижну освіту». Отже, спостерігаємо, що в психологію приходять люди, які не готові виконувати покладену на них місію [1; 2; 3]. Саме тому дуже важливим є подолання та профілактика проявів девіантної поведінки у майбутніх психологів з вираженою функціональною асиметрією головного мозку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор.**

У закордонній науці психологія девіантної (від лат. *deviatio* – відхилення) поведінки склалась як самостійна наукова й навчальна дисципліна. В Україні ця наука не має такого теоретичного й емпіричного досвіду, вона на шляху становлення й розвитку. Проте, ні в закордонних, ні у вітчизняних авторів немає єдиної точки зору на визначення поняття «девіантна поведінка» [4].

Одні автори (Шнейдер Л.Б., 2005) пов'язують девіантну поведінку з психічними аномаліями: проблемну поведінку часто називають *девіантною*, поведінкою з відхиленням, яка включає дві великі категорії: поведінку з відхиленням від норм психічного здоров'я (до цієї групи входять астеніки, шизоїди, епілептоїди та особи з акцентуованим характером) та поведінку, що порушує певні соціальні, правові й культурні норми (делінквентна, кримінальна та аморальна поведінка) [9, с. 10-11].

Інші дослідники (Змановська О.В., 2004) пропонують розглядати девіантну поведінку в межах медичної норми (розмежовуючи девіантну поведінку звичайної людини та *девіантну поведінку психічно хворих* як патологічну поведінку з відхиленням від медичних норм) [4, с. 10-11].

Немає єдиного погляду на зв'язок поведінки з відхиленням та кримінальністю. Так, у «Психологічному тлумачному словнику найсучасніших термінів» (2009), під девіантною поведінкою розуміють кримінальність та кримінально не карану аморальну поведінку: систематичне пияцтво, корисливість [8, с. 334]. В роботі [9] автор пропонує розглядати девіантну, делінквентну (протиправну) та кримінальну (злочинну) поведінку.

*Девіантними* можуть бути не тільки дії, але й *ідеї*. *Девіантною особистістю* (або *девіантом*) називають людину, яка не просто одноразово і випадково відхилилася від норми поведінки, а постійно демонструє девіантну поведінку соціально – негативного характеру [9, с. 9-10]. В процесі соціалізації юнака може

проявитися *девіантна адаптація* як самореалізація за допомогою виходу за межі існуючих соціальних вимог і норм [4].

Девіантну поведінку пов'язують з рівнем свідомості, визначаючи види девіації: свідомі, несвідомі, первинні та вторинні (Лебединська К.С., 1988). Поведінкові *девіації* розглядають з точки зору їх впливу на соціум: *негативні*, наприклад, вживання наркотиків, *позитивні*, наприклад, соціальна творчість, і *соціально – нейтральні*, наприклад, жебрацтво (Клейберг Ю.А., 2001).

Визначають *структуру девіантної поведінки*, виділяючи її клінічні форми: 1) індивідуальні девіації, 2) групові девіації, 3) сімейні девіації (Кондрашенко В.Г, 1989). Аналізують девіантні форми поведінки залежно від тривалості в часі: *тимчасові* та *постійні девіації* (Менделевич В.Д., 2005). Пов'язують відхилення у поведінці з плануванням та організацією: *стихийні, сплановані девіації, структуровані та неструктуровані девіації* (Лічко А.С., 1983).

Девіантну поведінку розглядають як дезадаптивну. Так, під поведінкою з відхиленням (девіантною) розуміють стійку поведінку людини, що відхиляється від найбільш важливих соціальних норм, заподіює реальний збиток суспільству або самій особі, а також супроводжується її соціальною дезадаптацією (Змановська О.В., 2004).

І, нарешті, девіантну поведінку нерідко пов'язують із реакцією суспільства на неї, й тоді визначають її як відхилення від групової норми, що спричиняє ізоляцію, лікування, тюремне ув'язнення або інше покарання порушника [4].

Цікавим, на наш погляд, є аналіз причин девіантності поведінки. За В. Франклом, поведінка з відхиленням (або «масова невротична тріада»: депресія, наркоманія, агресія) виникає тому, що люди пригнічують свою духовність, уникають відповідальності та пошуку сенсу. Агресивними люди стають лише тоді, коли їх охоплюють почуття спустошення та відчуття, що їх життя немає сенсу. Молодь явно страждає від відсутності позитивних зразків для наслідування (цит. за [4])

А. Маслоу наголошує на тому, якщо в силу різних причин нормальна самоактуалізація через любов, творчість та духовність неможлива, вона може бути замінена самовираженням через девіантну поведінку (цит. за [4]).

Н.І. Косенков (1997) соціальну дезадаптацію пов'язує з функціональною асиметрією мозку, коли вона виходить у критичну зону (цит. за [6]).

Звичайно, функціональна асиметрія півкуль відома давно: люди діляться на правшій і лівшій, майже у всіх нас є провідне око і провідне вухо; за мову відовідає або ліва (у правшій), або права півкуля (Хомська Є.Д., 1987).

І.П. Павлов в результаті експериментальних даних виділяв такі специфічні типи людей: «художній», «мисленевий» та «змішаний». Дана типологія пов'язана з учінням, за яким вища нервова діяльність людини характеризується наявністю 2-х сигнальних систем: першої сигнальної системи – образної, емоційної і другої – пов'язаної з відбиттям цих образів за допомогою слова – сигналу сигналів. Відносна перевага першої сигнальної системи характеризує художній тип, відносна перевага другої – мисленевий тип, рівне їх представництво – середній тип людей [7, с. 280-281].

У дослідженні Є.С. Гольдшмідт було показано, що значні зміни в співвідношенні асиметрій або вихід її за оптимальні межі веде до розпаду або перевантаження функціональних систем різними формами дезадаптації.

Попередньо проведений аналіз наявних у сучасній психології теоретичних положень дослідження проблеми девіантної поведінки засвідчує, що все ще відсутнє однозначне розуміння та трактування поняття «девіантність». Проблемним залишається також питання щодо прояву девіантної поведінки у юнаків з вираженою функціональною асиметрією головного мозку [4; 6].

**Мета статті** – розкрити сутність девіантності та дослідити відмінності у прояві девіантної поведінки студентів – психологів «художнього», «розумового» й «середнього» типів, за І.П. Павловим.

**Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.**

Дослідження проводилось на базі вищих навчальних закладів Донецької області. Експериментальну вибірку склали студенти психологічних факультетів кількістю 58 осіб віком від 19 до 21 року.

Для вирішення експериментальних завдань були використані наступні методи: спостереження, бесіда, авторська анкета; психодіагностичні методи дослідження (методика О. Лурія «Ведуча півкуля мозку»; опитувальник невротичних реакцій (або ОНР); опитувальник «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» В. Бойка; шкала ворожості Кука – Медлей; малюнка проба «Дім. Дерево. Людина» Дж. Бака, в модифікації Г. Хоментгаустика); ступінь вірогідності визначалася за допомогою t- критерію Ст'юдента.

Так, за методикою *О. Лурія «Ведуча півкуля мозку»*, серед студентів переважає група респондентів (43 %) з логічним мисленням («розумовий» тип). Найменша кількість досліджуваних (26 %) мають ведучу праву півкулю («художній» тип). 30 % осіб з нашої вибірки в рівній мірі поєднують в собі ознаки логічного й художнього мислення та утворюють групу «середнього» типу.

Як показала *авторська анкета*, до складу усіх трьох груп входять чоловіки й жінки; на масиві нашої вибірки у жінок переважає логічне мислення. Абсолютній більшості юнаків (від 60,0% до 71%) подобається навчатися у вузі, що вказує на вірно обрані факультети. В той же час, опитані намагаються критично ставитися до себе й оцінюють свою особу як агресивну: найбільш агресивними вважають себе представники 3 групи (71,4%).

Можливо, агресивність наших досліджуваних пов'язана з родинною ситуацією. Але як би то ні було, серед студентів є такі, що не хочуть іноді йти додому. Серед юнаків зі змішаним типом мислення таких більше третини (42,8%). Поступливіший характер мають представники групи «лівопівкульних».

Проаналізувавши результати респондентів за «*Опитувальником невротичних реакцій*» (були обрані окремі шкали), можна побачити деякі закономірності якостей особистості, які мають першорядне значення у виникненні девіантної поведінки.

Студенти усіх трьох груп схильні до паління. При цьому у «мислителів» та представників «середнього типу» схильність низького рівня, у «художників» – середнього ( $p < 0,10$ ).

Вживання алкоголю – це потреба допінгу для гарного самопочуття, іноді у вигляді пива зранку, іноді бувають періоди щоденного вживання. У представників групи 1, групи 2 й групи 3 рівень вживання алкоголю дорівнює низькому рівню (не значимо).

Рівень афективної нестійкості юнаків свідчить про афективну збудливість, психічну нестійкість і нездатність використовувати свої розумові здібності. Можна відзначити, що у «лівопівкульних» студентів ці показники зменшуються, а в групі «правопівкульних» – більш виражені (не значимо).

Соціальна неадаптивність проявляється у порушенні пристосування індивіда до умов соціального середовища, і має таку ж тенденцію: чим більше проявляється правопівкульна асиметрія, тим вищий рівень соціальної неадаптивності у майбутніх психологів ( $p < 0,05$ ).

Завдяки методиці «*Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності*» було виявлено низку фактів (див. табл. 1).

Комунікативна агресивність як прагнення до наступальних і насильницьких дій, направлених на нанесення морального збитку об'єкту спілкування, – найбільш типова для представників «середнього» типу (не значимо). Також студенти цієї групи не передбачені в ході спілкування через спонтанну агресивність (СА), яка виникає під впливом внутрішніх причин ( $p < 0,05$ )

Нездатність гальмувати агресію (НГА) пов'язана з несформованістю самоконтролю і найбільш проявляється у студентів – «художників»; найкраще володіють своїми агресивними імпульсами «мислителі» ( $p < 0,10$ ). Найчастіше з «невмінням перемикати агресію на діяльність або неживі предмети» (НПА) стикаються наші «мислителі» (не значимо), що, можливо, пов'язано з ригідністю психіки та потребує додаткового дослідження.

Анонімна агресія (АнА) проявляється у тому, що людина намагається стримуватися на роботі, а вдома бути нестриманою, дозволяє собі злість, гнів там, де її ніхто не знає. В усіх групах вона низького рівня, але переважає у представників «середнього» типу (не значимо). Провокація агресії (ПА) в оточуючих може виникати, коли одна людина викликає в іншій гнів, роздратування, «гостра» на язик; різка й категорична; найбільшими «провокаторами» виявилися особи з середнім типом мислення, поступливіші – з логічним (не значимо).

Схильність до відбитої агресії (СВА) – це здатність не стримуватися, відповісти на хамство хамством та намагатися «з'ясувати відносини» з оточуючими, і переважає у «мислителів» ( $p < 0,05$ ). А ось аутоагресія (АА) переважає у представників «середнього типу» (не значимо) і пов'язана з малоцінністю особистості.

Таблиця 1

## Середні показники комунікативної агресивності студентів

№	Шкали	Середні показники в групах, %			t – критерій Ст'юдента	Значимість показників
		1	2	3		
1	СА	40,0	30,0	<b>60,0</b>	2,673	$p < 0,05$
2	НГА	<b>36,7</b>	24,0	31,4	1,951	$p < 0,10$
3	НПА	60,0	<b>66,0</b>	48,6	1,465	не значимо
4	АнА	30,0	10,0	<b>31,4</b>	1,463	не значимо
5	ПА	46,7	46,0	<b>51,4</b>	0,426	не значимо
6	СВА	53,3	<b>56,0</b>	54,2	1,785	$p < 0,05$
7	АА	36,7	42,0	<b>48,6</b>	0,209	не значимо
8	РиА	16,7	<b>18,0</b>	17,1	0,156	не значимо

9	ЗА	23,3	16,0	20,0	0,944	не значимо
10	РА	50,0	32,0	54,3	1,309	не значимо
Загальне $X_{\text{сер.}}$		38,3	30,3	43,4	0,866	не значимо

Ритуалізація агресії (РиА) розглядається як маніпуляція іншими за допомогою використання агресії, частіше використовують її «логіки» (не значимо).

До задоволення від агресії (ЗА), до бажання посваритися з кимсь більш схильні особи з художнім типом мислення (не значимо). Розплата за агресію (РА) як усвідомлення людиною своєї грубості та її наслідків переважає у представників «середнього типу» (не значимо).

Досить цікава тенденція спостерігається при аналізі результатів за методикою «Шкала ворожості».

Так, було виявлено у студентів всіх груп середній рівень цинізму з тенденцією до високого; найвищий рівень – у «художників», що проявляється у недовір'ї до страждаючих, до дружби взагалі, у недовір'ї в порядність інших, у недовір'ї до людей (не значимо). Агресивність виступає як готовність до агресивної поведінки, проявляється у грубості, порушенні принципів, настирливості, – у «мислителів» вона підвищена ( $p < 0,001$ ). Людина з яскраво вираженою ворожістю має досвід розчарування в інших людях, злораді невдачам у неприємних для неї осіб, гарячиться через деякі звички своїх рідних, проявляє непоступливість; найбільш ворожими (не значимо) виявилися студенти «середнього» типу.

За методикою «Дім. Дерево. Людина» вивчалися негативні емоційні переживання студентів – психологів.

У таблиці 2 показано: особи з логічним мисленням найбільш незахищені ( $p < 0,10$ ), що може супроводжуватися невротами, неадекватною самооцінкою, нереалістичним рівнем домагань тощо. У юнаків з ведучою правою півкулею головного мозку ( $p < 0,10$ ) переважає тривожність (або готовність до переживання тривоги та страху). Недовіра до себе як сумнів щодо своїх думок, висловлювань, дій та вчинків виявлені в осіб «середнього» типу ( $p < 0,001$ ).

До почуття неповноцінності більш схильні «художники» (не значимо).

Ворожа людина намагається змусити інших поводитися так, щоб їхня поведінка відповідала її нереалістичним очікуванням; частіше такі індивіди бувають серед студентів «середнього типу» ( $p < 0,10$ ). Конфліктність є схильністю людини до серйозної розбіжності, до гострої суперечки з оточуючими через психічний



стан невдачі, і переважає в осіб з художнім складом мислення (не значимо).

**Таблиця 2**

**Середні показники негативних емоційних переживань юнаків**

Шкали	Середні показники в групах, %			t – критерій Ст’юдента	Значимість показників
	1	2	3		
Незахищеність	15,8	<b>23,8</b>	20,6	1,963	p<0,10
Тривожність	<b>31,0</b>	30,3	22,0	1,826	p<0,10
Недовіра до себе	21,3	11,6	<b>40,9</b>	5,335	p<0,001
Неповноцінність	<b>18,3</b>	16,0	14,3	0,741	не значимо
Ворожість	14,2	21,5	<b>28,6</b>	1,820	p<0,10
Конфліктність	<b>18,0</b>	14,4	8,6	1,000	не значимо
Труднощі спілкування	24,7	19,6	<b>25,3</b>	0,885	не значимо
Депресивність	13,5	9,0	<b>16,7</b>	1,839	p<0,10
X сер.	<b>19,6</b>	18,3	17,7	1,005	не значимо

З труднощами спілкування стикаються майбутні психологи «середнього» типу (не значимо); можна відзначити також, що у них схильність до депресії збільшується, в той час, як у лівопівкульних осіб показник депресивності зменшується (не значимо)

На основі результатів дослідження ми можемо описати девіантну поведінку студентів – психологів з вираженою функціональною асиметрією головного мозку.

Юнаки з ведучою правою півкулею (група 1) – «художники», за І.П. Павловим. Їх характерне образне мислення, під час творчої діяльності менше стомлюються; схильні до паління, іноді вживають алкоголь для підняття настрою, афективно не стійкі та соціально не адаптивні. Помірно проявляють комунікативну агресивність. Не вміють перемикаати агресію на діяльність або неживі предмети, схильні до агресії та розплати за агресію. Часто цинічні та ворожі. Переважає тривожність і конфліктність, які проявляються на низькому рівні.

Групу 2 складають студенти з ведучою лівою півкулею – «мислителі». Логічне мислення, здатні до виконання механічної роботи. Серед девіацій бувають поодинокі випадки паління, занадто рідкі – вживання алкоголю; емоційно стійкі та досить добре адаптовані до соціального середовища. Під час спілкування агресивні тенденції спостерігаються дуже рідко, тому що здатні гальмувати свою агресію, не використовують агресію для впли-

ву на інших, не отримують задоволення від агресії. Часто стикаються з проблемами через невміння перемикати свою агресію на діяльність або неживі предмети, можуть відповісти агресією на агресію чи злитися на себе, та швидко заспокоюються. В той же час мають підвищену готовність до агресивної поведінки, яка може проявитися у грубості, порушенні принципів, настирливості тощо. Негативні емоційні переживання не типові, та іноді виникають стани незахищеності й тривожності, з якими вони самостійно справляються.

I, насамкінець, група 3, до якої входять представники «*середнього*» типу. У майбутніх психологів цієї групи є баланс сигнальних систем, тобто вони проявляють якості першого та другого типів. Більшості респондентів подобається навчання у вузі, в той же час серед них більший відсоток агресивних та таких, які мають проблеми в родині. Не типовим є вживання тютюну та алкоголю; часто бувають емоційні зриви та порушення соціальної адаптації. Серед всієї вибірки вони найбільш агресивні комунікативно. Типові спонтанність агресії, провокація агресії в оточуючих, аутоагресія та розплата за агресію. Найбільш ворожі. В більшій мірі не довіряють собі та стикаються з труднощами у спілкуванні.

Нами запропоновано психологічний тренінг [3; 5] для корекції й профілактики девіантної поведінки у студентів – психологів.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.**

Аналізуючи вищесказане, можна відзначити, що:

- проблема особливостей прояву девіантної поведінки у студентської молоді є однією з актуальних на сучасному етапі;
- мають місце відмінності у прояві девіантної поведінки студентів – психологів з певним типом функціональної асиметрії головного мозку, що дає можливість змінити акценти в організації соціально – психологічної служби у ВНЗ в майбутньому;
- вивчення взаємозв'язку вираженої функціональної асиметрії головного мозку з відповідальністю юнаків є перспективою нашого дослідження.

#### **Список використаних джерел**

1. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика / А.Ф. Бондаренко // Психологический журнал. – 1993. – №1. – С. 63-77.
2. Дмитренко А.К. Мотиваційні та світоглядні аспекти вибору професії психолога / А.К. Дмитренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 31-33.

3. Долинська Ю.Г. Проблеми особистісно – професійного зростання майбутніх практичних психологів / Ю.Г Долинська // Психологія на перетині тисячоліть: Зб. наук. праць: в 3-х т. – К.: Гнозис. – Т. 1. – 1998. – С.429-437.
4. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учебное пособие / Елена Валерьевна Змановская. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
5. Кон И.С. Психология ранней юности: книга для учителя / Игорь Семенович Кон – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
6. Малкина-Пых И.Г. Теория функциональной асимметрии мозга / И.Г. Малкина-Пых // Психосоматика. – М.: Эксмо, 2004. – С. 39-44.
7. Павлов И.П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга / И.П. Павлов // Хрестоматия по психологии. – М.: Просвещение, 1987. – С. 280-281
8. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів [уклад. В.Б. Шапар та ін.]. – Х.: Прапор, 2009. – 672 с.
9. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Лидия Бернгардовна Шнейдер. – М.: Академический проект; Трикста, 2005. – 336 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bondarenko A.F. Lichnostnoe i professional'noe samoopredelenie otechestvennogo psihologa-praktika / A.F. Bondarenko // Psihologicheskij zhurnal. – 1993. – №1. – S. 63-77.
2. Dmytrenko A.K. Motyvatsijni ta svitogljadni aspekty vyboru profesiji psihologa / A.K. Dmytrenko // Praktychna psihologija ta sotsial'na robota. – 2002. – № 4. – S. 31-33.
3. Dolyn's'ka Ju.G. Problemy osobystisnogo profesijnogo zrostannja majbutnih praktychnyh psihologiv / Ju.G. Dolyn's'ka // Psihologija ha peretyni tysjacholit': Zb. nauk. prats': v 3-x t. – К.: Gnozys. – Т. 1. – 1998. – S.429-437.
4. Zmanovskaja E.V. Deviantologija: (Psihologija otklonjajushchegosja povedenija): Uchebnoe posobie / Elena Valer'evna Zmanovskaja. – М.: Akademija, 2004. – 288 s.
5. Kon I.S. Psihologija rannej junosti: kniga dlja uchitelja / Igor' Semjonovich Kon. – М.: Prosveshchenie, 1989. – 255 s.
6. Malkina-Pyh I.G. Teorija funktsional'noj asimmetrii mozga / I.G. Malkina-Pyh // Psihosomatika. – М.: Eksmo, 2004. – S. 39-44.

7. Pavlov I.P. Lektsii o rabote bol'shikh polusharij golovnogo mozga / I.P. Pavlov // Hrestomatija po psihologii. – М.: Prosveshchenie, 1987. – S. 280-281.
8. Psihologichnyj tlumachnyj slovnyk najsuchashishyh terminiv [uklad. V.B. Shapar ta in.]. – H.: Prapor, 2009. – 672 s.
9. Shnejder L.B. Deviantnoe povedenie detej i podrostkov / Lidija Bergardovna Shnejder – М.: Akademicheskij proekt; Triksta, 2005. – 336 s.

**O.B. Yehorova, H.S. Kyzym, N.I. Ilinska. Display of deviant conduct of students of psychology with expressed functional asymmetry of brain.** The basic approaches and definitions of deviant conduct, existing in modern science are examined. The analysis of conceptions and directions of psychological researches of this phenomenon is conducted.

It is established that most information in literature is devoted to analysis of manifestation of deviations in children and teenagers. Very little researches are noted to be devoted to the study of problem of deviant conduct of youths with expressed functional asymmetry of brain.

Psychological diagnostic study of students of psychological faculties has been conducted. It has been established that the group of respondents with logic thought («thought» type) prevails among students; minimal part of examinees has leading right hemisphere («artistic» type); the third part of massive of students has signs of logic and artist thought and constructs the group of «middle» type.

Features of neurotic reactions, aggressive tendencies and negative emotions at future psychologists have been studied. It is revealed that the higher right hemisphere asymmetry is the higher the level of emotional instability and social non-adaptiveness of youths is. It is established that as the students with a leading left hemisphere can break their aggression, their aggressive tendencies during intercourse are extremely rare. It is displayed that the representatives of «middle» type are most hostile, aggressive in communication, inclined to spontaneity of aggression and to provocation of aggression at surround people, meet with difficulties in intercourse.

A conclusion has been done about a necessity to take into account the indexes of young people deviation for organization of social and psychological service in the higher educational establishment. The perspective ways of further research are presented.

**Key words:** deviant conduct, norm, expressed functional asymmetry of brain, psychological theories, personality, student of psychology.

*Received August 16, 2014;  
Revised September 04, 2014;  
Accepted October 11, 2014.*

## Особливості фрустраційної ТОЛЕРАНТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

---

Yeremenko T.B. Features of frustration tolerance in adolescence / T.B. Yeremenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 199-211.

---

**Т.Б. Єременко. Особливості фрустраційної толерантності в юнацькому віці.** Досліджено особистісні характеристики та стилі реагування на ситуації фрустрації осіб юнацького віку, що страждають на психосоматичні розлади або мають високий ризик їх розвитку, а також осіб із групи порівняння. Розглянуто фрустрацію як одну із моделей поведінки, що породжена агресією. Представлено результати досліджень психосоматичних проявів агресії в юнацькому віці на прикладі даних методики рисуночної фрустрації С. Розенцвейга. Описано механізми соматизації в залежності від рівня фрустраційної толерантності, зосереджуючи увагу на таких системах як бронхолегенева та кишково-шлункова. Окреслено відмінності в характеристиках агресивності в підлітків з психосоматичною патологією та осіб із групи порівняння, що починаються на їх здатності до соціальної адаптації та формування стратегій поведінки. Визначено особливості напрямку реакцій у досліджуваних за допомогою методики рисуночної фрустрації С. Розенцвейга. Виявлено переважно інтропунітивний напрям реагування на ситуації фрустрації разом із «фіксацією на самозахисті» у респондентів, що страждають на захворювання бронхолегеневої системи, та переважно інтропунітивний напрям реагування на ситуації фрустрації разом із «фіксацією на перешкоді» у респондентів, що страждають на захворювання кишково-шлункової системи. При порівнянні показників фрустраційної толерантності осіб з психосоматичними розладами та досліджених групи порівняння констатовано достовірні відмінності характеристик напрямку реакцій та коефіцієнта групової адаптації. Доведено, що характеристики фрустраційної толерантності відповідають ознакам суб'єктивно-орієнтованого стилю поведінки особи у складних життєвих ситуаціях.

**Ключові слова:** психосоматичні розлади, фрустраційна толерантність, методика рисуночної фрустрації С. Розенцвейга.

**Т.Б. Єременко. Особенности фрустрационной толерантности в юношеском возрасте.** Определены личностные характеристики и стили реагирования на ситуации фрустрации лиц юношеского возраста, которые имеют психосоматические расстройства или высокий риск их

© Т.Б. Єременко

развития, а также личностей из группы сравнения. Рассмотрено фрустрацию как одну из моделей поведения, рождённую агрессией. Представлено результаты исследования психосоматических проявлений агрессии в юношеском возрасте на примере данных методики рисуночной фрустрации С. Розенцвейга. Описаны механизмы соматизации в зависимости от уровня фрустрационной толерантности, исходя из таких систем как бронхолегочная и желудочно-кишечная. Очерчены отличия в характеристиках агрессивности у подростков с психосоматической патологией, а также личностей с группы сравнения, что отображаются на их способности к социальной адаптации и формирования стратегий поведения. Определены особенности направления реакции у испытуемых с помощью методики рисуночной фрустрации С. Розенцвейга. Обнаружено преобладание интрапунитивного направления реакции на ситуации фрустрации вместе с «фиксацией на самозащите» у респондентов, которые подвержены заболеваниям бронхолегочной системы, а также преобладание интрапунитивного направления реакции на ситуации фрустрации вместе с «фиксацией на препятствии» у респондентов, которые подвержены заболеваниям желудочно-кишечной системы. При сравнении показателей фрустрационной толерантности личностей с психосоматическими расстройствами и испытуемых группы сравнения констатировано достоверные отличия характеристик направления реакций и коэффициента групповой адаптации. Доказано, что характеристики фрустрационной толерантности отвечают показателям субъективно-ориентированного стиля поведения личности в сложных жизненных ситуациях.

**Ключевые слова:** психосоматические расстройства, фрустрационная толерантность, методика рисуночной фрустрации С. Розенцвейга.

**Обґрунтування актуальності обраної теми.** Особливо вразливою категорією щодо несприятливих зовнішніх впливів є особи молодого віку, які в силу вікової психологічної незрілості та відсутності необхідного життєвого досвіду більш піддатливі соціальної дезадаптації. Стресогенна дія несприятливих політичних, економічних та соціальних чинників зумовлює високий ризик порушення психологічної рівноваги особистості. Психологічний дистрес обов'язково супроводжується соматичними проявами. Отже, соматичні скарги у підлітків можуть бути одним із способів переживання емоційного дистреса і повідомлення про нього. Вважається, що процес соматизації емоційного дистреса є типовим, якщо не універсальним механізмом реагування у дитячому віці. Однак, такий факт не може пояснити появи низки психосоматичних розладів у дитячому і підлітковому віці та особливостей їх перебігу. Тому сьогодні в Україні спостерігається зростання частоти граничних нервово-психічних і психосоматичних розладів у дітей та підлітків. Теорій стосовно причин і методів

профілактики існує безліч. Але у нашому дослідженні зосереджена увага на розгляді двох категорій захворювань (бронхолегеневої та кишково-шлункової систем) крізь призму агресії. Згідно з теорією фрустрації – агресії, агресія розглядається як одна з моделей поведінки, породжена фрустрацією. Оскільки сьогодні не існує єдиного погляду на дану проблематику, дослідження, спрямовані на систематизацію та аналіз цього складного явища, не втрачають актуальності. При цьому вивчення механізмів і наслідків агресивності у підлітковому (старшому шкільному) віці набуває особливої значущості.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Психосоматичні розлади становлять актуальну проблему для медичної психології не одне десятиріччя. Сучасні теорії патогенезу психосоматичних розладів базуються на багатофакторному підході. Соматична та психологічна (особистісна) схильність, чинники навколишнього середовища та їх суб'єктивне сприйняття, психологічні та соціальні впливи в їх різноманітні та взаємодоповненні – все це є факторами психосоматичної патології (Ю.А. Александровський, А.Б. Холмогорова) [1, 2]. Попри значний інтерес до цієї проблематики та наявність численних моделей розвитку психосоматичних розладів (Ф. Александер, В. Бройтігам, Ю.М. Губачов, В.Д. Тополянський) [3, 4, 5, 6], питання пояснювальних концепцій формування психосоматичної патології у підлітковому віці лишається актуальним для загальної медицини, психіатрії і медичної психології (Ю.Ф. Антропов, Д.М. Ісаєв) [7, 8]. Одним із перспективних напрямів вивчення етіопатогенезу психосоматичних розладів в юнацькому віці в останні роки вважається встановлення взаємозв'язків між певними стабільними особистісними характеристиками – алекситимією, типом реагування на фрустрацію, агресивністю – та схильністю до розвитку психосоматичних захворювань (К. Ізард, О.Ф. Макарова) [9, 10].

Проблема агресивної поведінки привертає увагу представників різних галузей науково-практичної діяльності. Категорія «агресія» знайшла відображення у теоріях З. Фрейда, К. Лоренца, Б. Скінера, Е. Аронсона. Суттєвою особливістю розроблених цими авторами концепцій є одновимірний підхід до вивчення феномена агресії. Серед найбільш вагомих модифікацій класичних теорій агресії слід зазначити концепції Е. Фромма, А. Берковіца, С. Грофа, Р. Берона, А. Баса та ін. Пошук в цьому напрямі продовжено російськими та українськими вченими (Н.В. Алікіна, М.В. Алфімова, О.Б. Бовть, С.В. Васьківська, В.А. Глушаков, Ю.А. Дроздов, М.Д. Левітов, С.Д. Максименко, О.М. Морозов,



О.А. Реан, Т.В. Рум'янцева, О.А. Чабан та ін. ), які розробляли різні аспекти теорії агресії. Значний науковий інтерес до цієї проблематики зумовлений особливою соціальною значущістю феномена агресивності та важливістю результатів його вивчення для багатьох галузей науки, зокрема, для кримінології, педагогіки, психології та медицини.

**Стаття має на меті** демонстрацію результатів дисертаційного дослідження особливостей фрустраційної толерантності, специфіки реагування на ситуації фрустрації та рівень адаптації осіб юнацького віку, які страждають на психосоматичні захворювання.

**Дослідження та результати.** В рамках дисертаційного дослідження психосоматичних проявів агресії в юнацькому віці одним із аспектів розгляду стала фрустраційна толерантність. Методика рисуночної фрустрації С. Розенцвейга в модифікації НДІ ім. В.М. Бехтерева використовувалася для дослідження характеру емоційних реакції на ситуації фрустрації.

У дослідженні взяли участь 102 особи. Експериментальну групу склали 60 учнів 10–11 класів віком 15–17 років, серед яких було 34 (56,7%) дівчини та 26 (43,3%) хлопців. За віком досліджені розподілились таким чином: 15 років – 28 (46,7%) учнів, 16 років – 20 (33,3%) учнів, 17 років – 12 (20,0%) учнів. Середня тривалість захворювання в осіб експериментальної групи становила  $5,7 \pm 3,3$  роки; середня частота звернень до поліклініки в зв'язку із загостренням даного захворювання протягом попереднього року –  $7,2 \pm 2,1$ ; середня частота госпіталізацій з приводу даного захворювання за попередній рік –  $3,1 \pm 1,2$ .

До групи порівняння увійшли 42 учні 10–11 класів віком 15–17 років, які не перебували на амбулаторному обліку з приводу захворювань бронхолегенової системи або шлунково-кишкового тракту. Критерієм відбору до групи порівняння були також відомості про поодинокі (не більше 3 разів на рік) пропуски занять у зв'язку із будь-якими захворюваннями. Група порівняння відповідала експериментальній за ознаками «вік» і «стать».

При формуванні експериментальної групи до уваги бралася низка даних медичної документації, що дозволяли зробити припущення про наявність в підлітків психосоматичних розладів:

- частота та сезонний характер звернень до медичних закладів: відвідування поліклініки більше 5 разів протягом навчального року і відсутність звернень влітку;

- сезонне загострення бронхолегеневої патології (бронхіальної астми, бронхітів з астматичним компонентом), погіршення соматичного стану восени та навесні;
- відсутність стійкого ефекту медикаментозного лікування гастриту;
- погіршення стану, виявлення виразкової хвороби шлунку або виразкової хвороби дванадцятипалої кишки після певного періоду активного лікування хронічного гастриту або гастродуоденіту;
- наявність частих загострень дискінезій шлунково-кишкового тракту;
- незначна ефективність амбулаторного лікування, часті госпіталізації (більше 2 раз на рік) з приводу захворювань бронхолегеневих та (або) шлунково-кишкових захворювань.

В експериментальній групі було 33 (55,0%) особи з захворюваннями бронхолегеневої системи і 27 (45,0%) осіб із захворюваннями шлунково-кишкового тракту.

При вивченні напряму реакцій у юнаків, що страждають на захворювання бронхолегеневої системи, за допомогою методики рисуночної фрустрації С. Розенцвейга виявлено переважно інтропунітивний напрям реагування (13, або 86,7% спостережень). Ця підгрупа досліджених мала значне перевищення середньонормативного показника за субшкалою «інтропунітивні реакції». Решта респондентів (13,3%) мали показники напряму реакцій, що не дозволяють чітко вказати на перевагу того чи іншого типу реагування.

Аналіз реакцій за типом дозволяє стверджувати, що в юнаків з патологією БЛС переважає «фіксація на самозахисті»: підвищення середньонормативних показників за субшкалою ED виявлено у всіх досліджених, при цьому значне перевищення нормативних значень зафіксовано в 14 (93,3%) респондентів. При цьому показник реакції «з фіксацією на задоволенні потреби» у 80,0% (12) обстежених є значно меншим за середньонормативний.

Отже, досліджуваним юнакам з бронхолегеневими захворюваннями психосоматичної природи властиве прийняття відповідальності за подолання складних ситуацій, тенденція до самозвинування та захисту власного «Я». За даними тестування можна припустити відсутність застосування конструктивних стратегій подолання із залученням зовнішньої допомоги, характерних для осіб із типом реакцій «з фіксацією на задоволенні потреб».

Це припущення підтверджують показники коефіцієнта групової адаптації (КГА): його значення відповідає середньостатистичному лише в одного з досліджених із захворюваннями БЛС (6,7%), а в решти (14, або 93,3%) є значно меншим за нормативне.

Схожий тип реагування на ситуації фрустрації виявлено і в підгрупі дівчат із захворюваннями бронхолегеневої системи. У всіх досліджуваних показник інтропунітивності є більшим за нормативний зі значним перевищенням середньонормативного значення в половині випадків. Значення показника екстрапунітивного напрямку реагування наближені до середньостатистичного лише у 2 (16,7%) досліджених, а в решти він помірно або значно знижений. У дівчат із захворюваннями БЛС виявлено також зниження показників імпульсивного напрямку реагування (зменшення значень М, порівняно із середньонормативним, зафіксовано в 9, або 75,5% випадків).

Подібно до юнаків найбільш поширеним типом реакції на фрустрацію в дівчат з патологією БЛС є реакція з фіксацією на самозахисті: у всіх випадках показник ED є вищим за нормативний з помірним відхиленням від норми у 33,3% (4) досліджених і зі значним перевищенням середньостатистичного показника у половини (6) обстежених дівчат. Значення КГА є нижчим за середньостатистичне у 9 (75,0%) респонденток із захворюваннями бронхолегеневої системи.

Дослідження юнаків із захворюваннями шлунково-кишкового тракту психосоматичної природи дозволило виявити переважання інтропунітивного спрямування реакцій на фрустрації у переважної більшості респондентів (9, або 81,8% випадків).

На відміну від підгрупи осіб чоловічої статі із захворюваннями БЛС, тип реакції «з фіксацією на самозахисті» не є переважно характерним для юнаків із патологією шлунково-кишкового тракту: помірне підвищення показника ED виявлено у 27,3% (3) досліджуваних, в решти він суттєво не відрізняється від середньонормативного. При цьому в 63,7% (7) юнаків із патологією ШКТ зафіксовано значне підвищення показника OD (типу реакції «з фіксацією на перешкоді»). Показник, що характеризує реакцію «з фіксацією на задоволенні потреби», знижений у всіх досліджених юнаків із захворюваннями ШКТ. Ці характеристики типу та напрямку реагування на ситуації фрустрації суттєво позначаються на показниках групової адаптації, що є нижчими за нормативний у 9 (81,8%) обстежуваних цієї підгрупи.

У дівчат із захворюванням ШКТ також виявлено підвищення показника інтропунітивного напрямку реагування в усіх результатах тестування. Показник, що характеризує екстрапунітивний напрям реагування, виявився зниженим у 68,2% (15) досліджених. В 13,6% (3) випадків зафіксовано близькі до середньонормативного показники імпунітивного напрямку реагування, в решті досліджуваних дівчат цей показник помірно або значно знижений.

Згідно з даними аналізу характеристик реакцій на фрустрацію за типом в більшості випадків (18, або 81,8% дівчат з патологією ШКТ) підвищено показник реакції «з фіксацією на перешкоді». Поряд із тим, у всіх досліджуваних жіночої статі виявлено незначне або помірне підвищення показника реакції «з фіксацією на самозахисті». Показник, що визначає тип реакції «з фіксацією на задоволенні потреби», суттєво знижений у 17 (77,3%) дівчат цієї підгрупи. Відповідно, коефіцієнт групової адаптації є нижчим за норму майже у всіх (20, або 90,9%) дівчат з порушеннями функції шлунково-кишкового тракту психосоматичного походження.

Порівнюючи характеристики реакцій на фрустрацію в досліджуваних осіб з бронхолегеневою патологією та захворюваннями й розладами функції шлунково-кишкового психосоматичної природи, слід зазначити, що в обох підгрупах переважає інтропунітивний напрям реагування, з яким пов'язане усвідомлення власної відповідальності за розв'язання проблеми або самозвинувачення. При цьому у підлітків із захворюваннями шлунково-кишкового тракту переважають реакції «з фіксацією на перешкоді», а в підлітків із патологією бронхолегеневої системи – реакції «з фіксацією на самозахисті». Порівняно із середньонормативними, в обох підгрупах виявлено значне зниження показників екстрапунітивного та підвищення інтропунітивного напрямку реагування.

Водночас за типом реакцій, порівняно з нормативними даними, виявлено достовірне підвищення показників «фіксації на перешкоді» (OD) у підлітків із захворюваннями ШКТ та показників «фіксації на самозахисті» (ED) у досліджених із захворюваннями БЛС. В обох підгрупах знижені показники реакції «з фіксацією на задоволенні потреби» (NP).

Означені тенденції призводять до застосування неконструктивних стратегій подолання, або копінг-стратегій – про це свідчить зниження коефіцієнта групової адаптації, що становить для групи осіб із психосоматичними розладами  $47,8 \pm 8,0$  і є до-

стовірно ( $p < 0,01$ ) нижчим за середньонормативне значення КГА (62,1).

При дослідженні фрустраційної толерантності респондентів групи порівняння було виявлено наступне: практично у всіх юнаків цієї групи переважає екстрапунітивний напрям реагування, що відповідає співвідношенню середньонормативних характеристик реакцій за напрямом.

Помірно знижене значення показника I виявлено у 4 (21,1%), незначне зниження M – у 5 (26,3%), а помірно підвищене – у 6 (31,6%) юнаків з групи порівняння.

Розподіл показників реакцій на фрустрацію за типом у юнаків групи порівняння також відповідає середньо нормативному у юнацькому середовищі:

- лише в 4 (21,1%) респондентів чоловічої статі відзначено зниження показника реакції «з фіксацією на задоволенні потреби»;
- 3 (15,8%) виявили помірно підвищення показника реакції «з фіксацією на перешкоді».

Значення коефіцієнта групової адаптації у юнаків групи порівняння наближається до середньонормативних значень у більшості (13, або 68,4%) досліджених юнаків групи порівняння, у 5 (26,3%) він помірно знижений, і у 1 (5,3%) – помірно підвищений.

Дівчата групи порівняння також характеризуються показниками фрустраційної толерантності, що суттєво не відрізняються від середньонормативних. Лише у 5 (26,1%) респонденток виявлено помірно зниження, і в 2 (8,7%) – помірно підвищення показника екстрапунітивного напрямку реагування (E). Показник I помірно перевищує середньонормативне по групі значення у 9 (39,1%) досліджених, лише в двох випадках (8,7%) зафіксовано його незначне зниження. Показники M помірно знижені у 5 (21,7%) і помірно підвищені у 8 (34,8%) дівчат.

Тип реагування на реакції фрустрації за даними методики С. Розенцвейга у дівчат групи порівняння характеризується такими показниками:

- в 3 (13,0%) виявлено помірно підвищення показника реакції «з фіксацією на перешкоді»;
- в 4 (17,4%) – «з фіксацією на самозахисті», у 1 (4,3%) – з фіксацією на задоволенні потреби».

Помірно зниження цих показників виявлено відповідно у 1 (4,3%), 3 (13,0%) і 5 (21,7%) особи жіночої статі з групи порівняння.

Коефіцієнт групової адаптації є близьким до нормативного значення в 20 (86,9%), і в 3 (13,1%) осіб жіночої статі з групи порівняння він помірно знижений.

Отже, за всіма показниками фрустраційної толерантності група порівняння суттєво не відрізняється від середньонормативних характеристик реагування, що свідчить про здатність до формування адекватних стратегій копінг-поведінки, притаманну досліджуванам цієї групи.

При порівнянні показників фрустраційної толерантності осіб з психосоматичними розладами та досліджуваних групи порівняння виявлено достовірні відмінності характеристик на пряму реакцій та коефіцієнта групової адаптації. На відміну від групи порівняння, підлітки із захворюваннями бронхолегеневої системи та розладами шлунково-кишкового тракту психосоматичної природи частіше схильні до інтропунітивних і рідше – до екстрапунітивних реакцій. Відповідно, вони характеризуються нижчими показниками коефіцієнта групової адаптації, що свідчить про неадаптивність копінг-стратегій в ситуаціях фрустрації, спричинену, ймовірно, незрілістю (інфантильністю) патернів реагування на складні життєві ситуації.

Слід зазначити, що загальний напрям реагування на ситуацію фрустрації в осіб з психосоматичними розладами є подібним у дівчат та юнаків – як в осіб жіночої, так і в осіб чоловічої статі виявлено достовірну відмінність показників Е, І та КГА від відповідних у досліджуваних групи порівняння. Однак, як зазначено вище, особливості фрустраційної толерантності є дещо відмінними в підгрупах осіб із бронхолегеневими захворюваннями і з захворюваннями шлунково-кишкового тракту, отже їх «профілі» фрустраційної толерантності відзначаються різними тенденціями співвідношення окремих субшкал і, відповідно, по-різному відхиляються від середньонормативних показників і характеристик групи порівняння.

З метою вивчення зв'язків між агресивністю підлітків та їх адаптивністю використано метод кореляційного аналізу. Для осіб з групи порівняння виявлено негативний кореляційний зв'язок між КГА та індексом агресивності ( $r = -0,34$ ;  $p < 0,05$ ), в групі осіб з психосоматичними розладами такого зв'язку не виявлено ( $r = -0,12$ ;  $p = 0,27$ ). Однак, КГА підлітків з експериментальної групи статистично достовірно зворотно пов'язаний із індексом ворожості ( $r = -0,45$ ;  $p < 0,01$ ), що свідчить про взаємозалежність між зниженою фрустраційною толерантністю і «невираженою назовні» складовою агресивності в осіб із психосоматичними розладами.

Отже, порівняно з групою контролю, в осіб експериментальної групи виявлено специфічні особливості реагування на ситуації фрустрації, що характеризуються поєднанням інтрапунітивного напряму реагування з підвищеними показниками «фіксації на самозахисті» в осіб з бронхолегеневою патологією і підвищеними показниками фіксації на перешкоді – в осіб з патологією шлунково-кишкового тракту, а також тенденцією до зниження показників реакції «з фіксацією на задоволенні потреби» у всіх підлітків експериментальної групи. Такі характеристики фрустраційної толерантності відповідають ознакам суб'єктивно-орієнтованого стилю поведінки особи у складних життєвих ситуаціях за Lazarus R. (1991). Цей стиль характеризується браком здатності до самостійного аналізу події, невмінням шукати і використовувати додаткову інформацію та (або) допомогу інших для розв'язання проблеми. Відбитком «незрілості» копінг-стратегій, застосовуваних особами експериментальної групи в складних життєвих ситуаціях, є зниження показників коефіцієнта групової адаптації.

Беручи до уваги особистісні особливості досліджуваних експериментальної групи та показники їхньої агресивності, слід констатувати наявність специфічних умов для виникнення в них психосоматичних розладів. За низької фрустраційної толерантності з фіксацією на перешкоді та самозахисті, підвищеними тенденціями до самозвинувачування і надмірної відповідальності їм притаманні накопичення агресивного потенціалу, утруднення його поведінкового відреагування та висока імовірність спрямування агресивних імпульсів «всередину» з фіксацією на певних органах-мішенях. На думку окремих авторів, соматизація агресивності в подібних випадках виступає еквівалентом саморуйнівної поведінки.

**Висновки.** Особи юнацького віку з психосоматичними розладами, маючи низьку фрустраційну толерантність і високу ймовірність відкритої агресії, не здатні відреагувати на агресивні імпульси через адекватні емоційно-поведінкові реакції. Відмінності в характеристиках агресивності у підлітків із психосоматичною патологією та осіб з групи порівняння позначаються на їх здатності до соціальної адаптації. Для осіб з групи порівняння встановлено негативний кореляційний зв'язок між коефіцієнтом групової адаптації (КГА) та індексом агресивності, а для підлітків з експериментальної групи – негативний кореляційний зв'язок між КГА та індексом ворожості, що свідчить про взаємозалежність між зниженою фрустраційною толерантністю



і «невираженою назовні» складовою агресивності в осіб із психосоматичними розладами.

На відмунну від досліджуваних групи порівняння, у підлітків експериментальної групи виявлено специфічні особливості реагування на ситуації фрустрації, що характеризуються поєднанням інтрапунітивного напрямку реагування з підвищеними показниками «фіксації на самозахисті» в осіб з бронхолегеневою патологією і підвищеними показниками фіксації на перешкоді – в осіб з патологією шлунково-кишкового тракту, а також тенденцією до зниження показників реакції «з фіксацією на задоволенні потреби» у всіх підлітків експериментальної групи. Такі характеристики фрустраційної толерантності відповідають ознакам суб'єктивно-орієнтованого стилю поведінки особи у складних життєвих ситуаціях за Lazarus R. (1991), якому притаманні брак здатності до самостійного аналізу події, невміння шукати і використовувати додаткову інформацію та (або) допомогу інших для розв'язання проблеми. Відбитком «незрілості» копінг-стратегій, застосовуваних особами експериментальної групи в складних життєвих ситуаціях, є зниження показників коефіцієнта групової адаптації.

Низька фрустраційна толерантність із порушенням адаптації, накопичення агресивного потенціалу підлітків експериментальної групи зумовлюють високу ймовірність тенденцій до аутоагресії через механізм соматизації зі спрямуванням руйнівних імпульсів на певні системи або органи-мішені.

#### **Список використаних джерел**

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение / Ф. Александер; [пер. с англ. С. Могилевского] – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 352 с. (Серия «Психология без границ»).
2. Александровский Ю.А. Социальные факторы и пограничные психические расстройства / Ю.А. Александровский // Руководство по социальной психиатрии : [под ред. Т.Б. Дмитриевой.]. – М.: Медицина, 2001. – С. 177–194.
3. Антропов Ю.Ф. Психосоматические расстройства у детей и подростков (клиника, патогенез, систематика и дифференцированная терапия) / Ю.Ф. Антропов. – М., 1997. – 198 с.
4. Бройтигам В. Психосоматическая медицина: Краткий учебник / В. Бройтигам, П. Кристиан, Михаэль фон Рад ; [пер. с нем. Г.А. Обухова, А.В. Бруенка; Предисл. В.Г. Остроглазова.]. – М.: ГЭОТАР МЕДИЦИНА, 1999. – 376 с.

5. Губачев Ю. М. Клинико-физиологические основы психосоматических заболеваний / Ю.М. Губачев, Е.М. Стабровский. – Л.: Медицина, 1981. – 216 с.
6. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард; [пер. с англ.]. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с. (Серия «Мастера психологии»)
7. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста / Д.Н. Исаев. – СПб., 2000. – 507 с.
8. Макарова О.Ф. Подростки: агрессивность и психосоматика / О.Ф. Макарова // Журнал практического психолога. – 1999. – № 7–8. – С. 37 – 40.
9. Терлецька Л.Г. Вікова психологія і психодіагностика / Л.Г. Терлецька. – К.: АПСВ, 2004. – Ч. II. – 222 с.
10. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. – Минск: Ильин, 1996. – 187 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Aleksander F. Psihosomaticheskaja medicina. Principy i prakticheskoe primenenie / F. Aleksander; [per. s angl. S. Mogilevskogo] – M.: JeKSMO-Press, 2002. – 352 s. (Serija «Psihologija bez granic»).
2. Aleksandrovskij Ju.A. Social'nye faktory i pogranichnye psihicheskoe rasstrojstva / Ju.A. Aleksandrovskij // Rukovodstvo po social'noj psixiatrii : [pod red. T.B. Dmitrievoj.]. – M.: Medicina, 2001. – S. 177–194.
3. Antropov Ju.F. Psihosomaticheskie rasstrojstva u detej i podrostkov (klinika, patogeneza, sistematika i differencirovannaja terapija) / Ju.F. Antropov. – M., 1997. – 198 s.
4. Brojtigam V. Psihosomaticheskaja medicina: Kratkij uchenik / V. Brojtigam, Kristian P., Mihajel' fon Rad ; [per s nem. G.A. Obuhova, A.V. Bruenka; Predisl. V.G. Ostroglazova.] . – M.: GJeOTAR MEDICINA, 1999. – 376 s.
5. Gubachev Ju. M. Kliniko-fiziologicheskie osnovy psihosomaticheskix zabojevanij / Gubachev Ju.M., Stabrovskij E.M. – L.: Medicina, 1981. – 216 s.
6. Izard K.Je. Psihologija jemocij / K.Je. Izard; [per. s angl.]. – SPb.: Piter, 1999. – 464 s. (Serija «Mastera psihologii»).
7. Isaev D.N. Psihosomaticheskaja medicina detskogo vozrasta / D.N. Isaev. – SPb., 2000. – 507 s.
8. Makarova O.F. Podrostki: agresivnost' i psihosomatika / O.F. Makarova // Zhurnal prakticheskogo psihologa. – 1999. – № 7–8. – S. 37 – 40.

9. Terlec'ka L.G. Vikova psihologija i psihodiagnostika / L.G. Terlec'ka. – K.: APSV, 2004. – Ch. II. – 222 s.
10. Furmanov I.A. Detskaja agresivnost': psihodiagnostika i korekcija / I.A. Furmanov. – Minsk: Il'in, 1996. – 187 s.

**T.B. Yeremenko. Features of frustration tolerance in adolescence.**

The article envisages personal characteristics and styles of response to situations of frustration of persons in youthful age who suffer from psychosomatic disorders or at high risk of their development, as well as those from the comparison group. The frustration is considered as one of the behavior models generated by aggression. There are presented the results of studies of psychosomatic manifestations of aggression in adolescence by data of Rosenzweig Frustration Test. The somatization mechanisms are described depending on the level of frustration tolerance, focusing on such systems as bronchopulmonary and gastrointestinal. There have been outlined the differences in the characteristics of aggression in adolescents with psychosomatic disorders and those from comparison groups, affecting their capacity for social adaptation and formation of behavioral strategies. The features of the reactions direction are determined by data of Rosenzweig Frustration Test. It is found mainly extraggressive direction of response to situations of frustration with «fixation on self-defense» of the respondents, who suffer from bronchopulmonary disease, and mainly extraggressive direction of response to situations of frustration with «fixation on the obstacle» of the respondents, who suffer from gastrointestinal disease systems. In comparison with the indicators of frustration tolerance of people with psychosomatic disorders and people of the comparison group it is ascertained significant differences between characteristics of reactions direction and coefficient of group adaptation. The frustration tolerance characteristics are proved to correspond to the attributes of subjectively oriented behaviors in difficult situations. The persons in adolescence with psychosomatic disorders, with a low frustration tolerance and a high probability of open aggression are proved not to respond to aggressive impulses through adequate emotional and behavioral responses.

**Key words:** psychosomatic disorders, frustration tolerance, Rosenzweig Frustration Test.

*Received August 12, 2014*

*Revised September 19, 2014*

*Accepted October 21, 2014*

## **Возможности оценки социального влияния на представление о теле у девушек в юношеском возрасте**

---

Zarzhyska O.A. Possibilities of appraisal of social influences on the representation about the body among young girls / Zarzhyska O.A. // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 212-231.

---

**О.А. Заржицкая. Возможности оценки социального влияния на уявление про тело у дівчат в юнацькому віці.** У статті проаналізовано сучасний стан дослідження проблеми соціального впливу на формування уявлення про тіло в юнацькому віці за матеріалом зарубіжних досліджень. Виділено склад і роль агентів соціалізації в становленні уявлення про тіло серед дівчат юнацького віку, а також їх значимість у формуванні порушень харчової поведінки як відображення інтерналізованої моделі «худого» тіла. Проведений у статті аналіз існуючих зарубіжних досліджень показав, що домінуючий у західному суспільстві соціокультурний ідеал «худого» тіла, трансльований за допомогою агентів соціалізації (ЗМІ, сім'я, однолітки), стає одним із факторів ризику розвитку порушень харчової поведінки серед молоді. Як найбільш перспективною методикою оцінки особливостей соціального впливу на уявлення про тіло автором для адаптації, стандартизації та апробації обрано опитувальник «Оцінка соціального впливу на естетичну модель тіла» («ОСВЕМТ») («Cuestionario de Influencias sobre el Modelo Estetico Corporal» – «СІМЕС») Дж. Торо, М. Саламеро, Е. Мартінес. Методика пройшла адаптацію і стандартизацію в низці країн та проявила хороші психометричні властивості, високий рівень надійності, валідності і сензитивності відносно групи хворих на анорексію і групи ризику розвитку порушень харчової поведінки. В ході проведеного дослідження отримано адаптовану версію опитувальника, відповідно психометрическим стандартам. Під час роботи з методикою здійснено стандартизацію, перевірку узгодженості та тест-ретестової надійності, змістовної конструктивної, дискримінативної валідності. У результаті проведених процедур зроблено висновок, що російськомовний варіант методики валідний, надійний та може використовуватися в дослідницьких цілях і практичній роботі психолога.

**Ключові слова:** соціалізація, соціальний вплив, агенти соціалізації, соціальна модель тіла.

**О.А. Заржицкая.** Возможности оценки социального влияния на представление о теле у девушек в юношеском возрасте. В статье проанализировано современное состояние исследования проблемы социального влияния на формирование представления о теле в юношеском возрасте по материалу зарубежных исследований. Выделен состав и роль агентов социализации в становлении представления о теле среди девушек юношеского возраста, а также их значимость в формировании нарушений пищевого поведения как отражения интернализованной модели «худого» тела. Проведённый в статье анализ существующих зарубежных исследований показал, что доминирующий в западном обществе социокультурный идеал «худого» тела, транслируемый посредством агентов социализации (СМИ, семья, сверстники), становится одним из факторов риска развития нарушений пищевого поведения среди молодежи. В качестве наиболее перспективной методики оценки особенностей социального влияния на представление о теле автором для адаптации, стандартизации и апробации выбран опросник «Оценка социального влияния на эстетическую модель тела» («ОСВЭМТ») («Cuestionario de Influencias sobre el Modelo Estetico Corporal» – «СІМЕС») Дж. Торо, М. Саламеро, Е. Мартинез. В настоящее время методика прошла в ряде стран адаптацию и стандартизацию и проявила хорошие психометрические свойства, высокий уровень надёжности, валидности и сензитивности в отношении группы больных анорексией и группы риска развития нарушений пищевого поведения. В ходе проведенного исследования получена адаптированная версия опросника, соответствующая психометрическим стандартам. В процессе работы с методикой осуществлена стандартизация, проверка согласованности и тест-ретестовой надёжности, содержательной конструктивной, дискриминативной валидности. В результате проведенных исследований сделан вывод, что русскоязычный вариант методики валиден, надёжен, может использоваться в исследовательских целях и практической работе психолога.

**Ключевые слова:** социализация, социальное влияние, агенты социализации, социальная модель тела.

**Постановка проблемы.** Одним из важнейших критериев баланса стабильности общества является поддержание человеческого потенциала, который образует социальную систему. Имеется в виду не только обеспечение воспроизводства населения, выживаемости, прожиточного минимума, здоровья людей, но и создание условий для их личностного развития. Для подростков и молодежи это в первую очередь означает предоставление возможностей успешной социализации, выступающей в качестве важнейшего фактора нормального функционирования и стабильности общества, необходимой преемственности в его развитии.

Проблема социализации личности является одной из основных в социальной психологии, изучающей установленные и действующие в обществе механизмы передачи социального опыта от поколения к поколению, соотношения процессов и институтов социализации. Изучение психологических проблем молодежи в современных социальных условиях стало новым аспектом традиционного анализа тех факторов социального окружения, которые влияют на социальное развитие. Одной из центральных проблем социализации молодых людей остаётся оценка степени влияния и контроля норм и ценностей культуры, средств массовой информации, молодёжной субкультуры на развитие личности. Особое значение при этом имеет влияние социокультурного фактора на становление отношения к собственному телу, которое не только в подростковом возрасте, но и в период ранней взрослости значимо коррелирует с личностными и социальными параметрами представлений о себе. Проблему формирования восприятия, оценки и отношения к собственному телу в процессе социального развития Тищенко, Е.Т. Соколова, В.В. Николаева, Г.А. Арина, И.М. Быховская, Жаров, Визитей, связывают с социокультурным становлением такого феномена как телесность путём означения, символизации и смыслового опосредования «природного» тела.

В современной зарубежной психологии социокультурный подход достаточно распространён в анализе особенностей представлений о собственном теле. Основное положение данного подхода состоит в акцентировании роли социетальных факторов в развитии и поддержании представлений о теле посредством формирования особой культуры – культуры внешнего вида (культуры внешности, культуры «внешней» телесности – «appearance culture»), через призму которой происходит оценка, усиление и моделирование культурных идеалов красоты и идеалов формы тела [1]. Медиа образы при этом принимаются как центральные элементы культуры внешности и определены в качестве мощного фактора, определяющего основные социальные стандарты внешности [2; 3]. В то же время, ряд исследований рассматривают современные СМИ как один из нескольких аспектов культуры «внешней» телесности, который может потенциально формировать развитие интернализации социальных идеалов внешности [4; 5; 6]. Среди социокультурного влияния, усиливающего эффект доминирующей социальной модели тела, возможно выделить и фактор семейного влияния [7], и эффект социального давления, критической оценки со стороны сверстников [8; 9].

Таким образом, на сегодняшний день можно выделить три основных социальных агента процесса социализации, оказывающих значительное влияние на формирование представлений о теле: медиа (СМИ), сверстники, родители [10; 4; 11; 5]. Достаточно много исследований посвящено анализу значимости каждого агента и их соотношения в целом на формирование представлений о теле для различных возрастных периодов развития человека [11; 3; 8]. Особую актуальность имеют работы по установлению степени влияния каждого из перечисленных агентов социализации на интернализацию модели социального идеала «худого» тела среди молодежи. Представление о модели «худого» тела формируется в процессе социализации, когда личность принимает или акцептирует социальные нормы относительно внешней привлекательности человека и пытается воспроизвести в собственном поведении подобный социальный идеал. Интернализация «идеала худобы» влечет за собой усиление неудовлетворенностью телом и пищевой патологией, особенно в случае с подростками и детьми, что было подтверждено в исследованиях, проведенных в Америке и Австралии среди лиц женского пола от 9 до 30 лет [12]. В современной культуре, худощавое телосложение превозносится в такой степени, что значительное число молодых людей проявляют высокий уровень неудовлетворенности своей фигурой и весом. Именно этот факт увеличивает частоту нарушений пищевого поведения и риска развития связанных с этим заболеваний. В этом случае СМИ, семья, сверстники рассматриваются уже как факторы риска в отношении развития нарушений пищевого поведения [12].

Наряду с развитием на государственном уровне условий становления национальной самобытности белорусского народа, национального самосознания, национальной культуры, интенсивно продолжают насаждаться в различных зарубежных СМИ: через печатную продукцию, кинофильмы, реалисти- и ток-шоу доминирующие в западной культуре «телесные идеалы», стереотипы внешности, поведения, с которыми молодежь знакомится через различные информационные ресурсы. В то же время, многочисленные исследования в области психологии, проведённые в различных странах – Англии, Америке, Мексике, Бразилии, Португалии, Колумбии, Испании, Австралии и др. показали, что доминирующий в западном обществе социокультурный идеал «худого» тела, транслируемый посредством агентов социализации (СМИ, семья, сверстники), становится одним из факторов риска развития нарушений пищевого поведения среди молодёжи.



Отечественная психологическая служба ещё не имеет достаточно адаптированного и стандартизированного диагностического материала, способного адекватно и быстро выявить аспекты негативного социального влияния на становление представлений о теле у современной молодёжи. В русскоязычной психологической литературе, несмотря на признание важности и значимости данной проблемы, недостаточно представлен диагностический материал для оценки степени и особенностей влияния социального фактора на формирование представления о теле человека среди лиц подросткового и юношеского возраста.

**Целью** данной работы выступило создание русскоязычной версии опросника «Оценки социального влияния на эстетическую модель тела» (ОСВЭМТ) с последующей апробацией и стандартизацией.

**Материал и методы.** Анализ современных зарубежных исследований по проблеме оценки социального влияния на развитие представлений о теле у молодёжи и по проблеме нарушений пищевого поведения как крайней формы социального давления на представление об идеальном теле, позволил установить круг методик. В настоящее время методики прошли в ряде стран адаптацию и стандартизацию и проявили хорошие психометрические свойства, высокий уровень надежности, валидности и сензитивности в отношении группы больных анорексией и группы риска развития нарушений пищевого поведения.

Одной из таких методик является опросник «Оценки социального влияния на эстетическую модель тела» (Cuestionario de Influencias sobre el Modelo Estetico Corporal – CIMES) испанских специалистов, длительное время работающих с подростками и лицами юношеского возраста, имеющими нарушения пищевого поведения [13]. Данный опросник прошёл адаптацию в таких странах как Бразилия, Испания, Португалия, Колумбия, Мексика. Опросник включён в обзоры ряда специализированных англоязычных монографий и справочных пособий по проблеме нарушения пищевого поведения среди молодёжи.

Исходная версия опросника имеет две формы – полную (CIMES-40 – 40 вопросов) и сокращенную (CIMES-26 – 26 вопросов). Обе версии опросника – полная CIMES-40 и сокращенная версия CIMES-26 – являются чувствительными по отношению к проявлениям нарушения пищевого поведения (чувствительность CIMES-40 – 81,4%, CIMES-26 – 83,1%).

Полная версия опросника включает 40 утверждений, которые при его конструировании организованы авторами по следующим

шкалам: 10 утверждений вошли в шкалу «Реклама продуктов для снижения веса», 8 утверждений составили шкалу «Практики снижения веса – собственные и используемые подругами», по 2 утверждения вошли в шкалы: «Практики снижения веса членами твоей семьи», «Информация о питании», «Модель фигуры: кинематограф, балет, гимнастика», 16 утверждений составили шкалу «Отношение, практики и переживания субъекта по поводу снижения веса и своего тела». Каждое утверждение в опроснике имеет 3 возможных ответа, словесное выражение которых варьирует в зависимости от содержания пункта опросника.

Исходная полная версия опросника «Оценка социального влияния на эстетическую модель тела» (ОСВЭМТ) проходила апробацию и стандартизацию на выборке, состоявшей из 675 лиц женского пола подросткового и юношеского возраста (г. Барселона, Испания), возраст от 12 до 24 лет, в данную группу вошли учащиеся школ, университетов и работающие. Вторую группу в исследовании составили девочки-подростки и девушки, больные анорексией (10 пациентов стационара и 49 пациентов, состоящие на диспансерном учёте в состоянии ремиссии). Средний возраст по группе составил  $15,8 \pm 2,3$  года. Средний уровень снижения веса по группе составил  $26,2 \pm 11,1\%$ . Эмпирическая валидность опросника проверялась на основании значений t-критерия Стьюдента между группой здоровых девочек и девушек, и группой лиц, больных анорексией; для оценки структурной валидности опросника использовался метод факторного анализа и анализ внутренней согласованности пунктов опросника. Результаты стандартизации и адаптации исходной версии опросника показали возможность использования его в качестве скринингового метода для оценки особенностей социального влияния на представления о теле, диагностики нарушений пищевого поведения в целом и анорексии в частности. В результате факторного анализа была сформирована сокращённая версия опросника СИМЕС-26, оставшиеся 26 утверждений полной версии были реорганизованы в пять основных шкал: «Давление социальной модели/Дистресс, связанный с образом тела» (8 утверждений), «Влияние рекламы» (8 утверждений), «Влияние вербальных сообщений» (3 утверждения), «Влияние социальных моделей» (4 утверждения) и «Влияние социальных ситуаций» (3 утверждения).

Настоящее исследование имело целью разработать русскоязычную версию опросника «Оценки социального влияния на эстетическую модель тела» (ОСВЭМТ) для лиц юношеского возраста, не имеющих нарушений пищевого поведения, оце-

нить его психометрические показатели, выявить внутреннюю структуру и степень согласованности шкал. В исходную версию опросника СИМЕС-26 не вошло ряд важных для оценки особенностей социального влияния на формирование представлений о теле у молодежи пунктов исходных восьми шкал опросника СИМЕС-40. В связи с этим было принято решение об адаптации и стандартизации исходной полной версии опросника СИМЕС-40 и выявлении внутренней структуры опросника, более характерной для отечественной выборки.

**Исследование психометрических свойств опросника.** Апробация и стандартизация полной версии опросника проходила несколько этапов.

*Первый этап* состоял в русскоязычной адаптации опросника. Опросник «ОСВЭМТ» был переведён с испанского языка на русский язык. Затем был выполнен обратный перевод полученных на русском языке формулировок пунктов и инструкции на испанский язык соответственно. Для сопоставления наборов формулировок пунктов и инструкций использовался метод экспертных оценок. В качестве экспертов выступили билингвы, достаточно хорошо владеющие специфической психологической терминологией. В результате данного исследования были уточнены формулировки утверждений опросника.

*Второй этап* состоял в проверке содержательной валидности субшкал теста. Утверждения из уточнённой на первом этапе версии опросника были предложены для экспертной оценки четырьмя экспертами-психологами. Результаты экспертной оценки фиксировались в письменной форме. С этой целью была разработана «Анкета экспертной оценки», в которой экспертам предлагалось проранжировать утверждения субшкал опросника по степени их соответствия именно этим шкалам. Рейтинговая шкала состояла из трёх пунктов: «0» – «не соответствует ни в малейшей степени» до «2» – «абсолютное соответствие». На основании анализа полученных результатов рассчитывался средний рейтинг для каждого утверждения, который учитывался при анализе внутренней структуры русскоязычной версии опросника на последующих этапах работы.

*Третий этап* работы состоял в проведении пилотажного исследования с целью проверки такого показателя как дискриминативность опросника. Данная версия была предложена для заполнения 115 испытуемым, случайным образом опрошенным, студентам и работающим в возрасте от 18 до 24 лет. Для оценки дискриминативности использовался коэффициент  $\delta$  Фергюсо-

на [14, 204]. Анализ полученных результатов выявил, что для пунктов опросника, согласно проведенным расчётам, данный коэффициент находится в диапазоне от 0,73 до 0,84 и отражает удовлетворительную дискриминативность теста и служит показателем эмпирической валидности теста.

*Четвертый* этап состоял в определении конструктивной валидности опросника. Первоначальный объем выборки был увеличен до 227 человек. Выборку исследования составили студенты и работающие девушки в возрасте 16 – 24 лет. Массив данных, полученных на выборке 227 человек был подвергнут процедуре эксплораторного (разведывательного) факторного анализа. Расчеты проводились с использованием статистического программного пакета SPSS 12.0, Statistica 6.

Конструктивная валидность рассчитывалась нами с использованием эксплораторного факторного анализа методом косого вращения (метод Direct oblimin). На первом этапе было выделено 11 факторов. Процент объясняемой дисперсии 69%. При оценке утверждений опросника по каждому фактору использовались следующие критерии [15; 14; 16]:

- уровень факторной нагрузки должен быть не ниже 0,3;
- утверждение не должно иметь равных нагрузок по нескольким факторам.

Согласно данным критериям 14 утверждений были признаны буферными, несущими одинаково неинформативные нагрузки по выделенным факторам. На основании проведенного анализа полученных результатов, в основе неоднозначных и низких факторных нагрузок данных пунктов можно выделить две основные возможные причины – несоответствие исходных пунктов опросника некоторым особенностям современной белорусской действительности и специфика белорусской молодежной выборки, ни один представитель которой не имел выраженного нарушения пищевого поведения.

Проведение второго цикла факторного анализа после удаления буферных пунктов из исходной матрицы позволило выделить пять факторов, которые описывают 72% процента объясненной дисперсии. Результаты эксплораторного факторного анализа следующие. По критерию Кайзера число факторов равно 5, по критерию Р. Кеттелла число факторов равно 5. Детерминант положителен, критерий Кайзера-Мелькина-Олькина КМО равен 0,728. Значение критерия Бартлетта указывает на достоверное отклонение от сферичности ( $\text{Chi}^2 = 1543,636$ ;  $p=0.0$ ;  $df=300$ ). Результаты эксплораторного анализа представлены в таблице 1.

Таблиця 1

**Результаты эксплораторного факторного анализа и показатели синхронной надежности шкал первичных данных методики (n=227)**

Субшкала «Влияние вербальных сообщений/ тревожность по поводу образа тела» Собственное значение фактора = 6,2, фактор объясняет 40,6% дисперсии, коэффициент $\alpha$ Кронбаха для шкалы = 0,880.			
Стимульный материал	Факторная нагрузка	КИ	Значение $\alpha$ Кронбаха, если пункт удален
10. Обсуждаете ли Вы с членами своей семьи конкретные способы снижения веса или продукты для снижения веса?	-0,819	0,739	0,851
4. Когда смотрите выступления балерин и гимнасток, чувствуете ли вы зависть относительно того, как выглядят их тело?	0,695	0,701	0,858
23. Привлекают ли Ваше внимание реклама, книги, журналы, статьи о калориях?	0,618	0,688	0,860
19. Вам интересны разговоры и высказанные мнения по поводу веса, калорий, фигуры и т.д.?	0,557	0,677	0,862
13. Вы когда-нибудь использовали диету для снижения веса?	0,516	0,722	0,855
11. Когда Вы видите себя в зеркале или в отражении витрины магазина, Вас это огорчает, поскольку считаете, что выглядите полной?	0,436	0,618	0,871
Субшкала «Влияние сверстников», собственное значение фактора = 4,2, фактор объясняет 11,6 % дисперсии, коэффициент $\alpha$ Кронбаха для шкалы = 0,827.			
30. Есть ли у Вас подруги или одноклассницы, которые используют физические упражнения для того чтобы похудеть?	0,800	0,637	0,777
2. У вас есть хотя бы несколько друзей или знакомых, которые сейчас придерживаются диеты?	0,798	0,588	0,789
27. Есть ли у Вас друзья, которые беспокоятся или озабочены весом тела или своей фигурой?	-0,785	0,696	0,767

7. Часто ли ваши одноклассницы и подружки говорят о весе и форме тела?	0,680	0,674	0,768
18. Считаете ли Вы, что Ваши одноклассницы и подружки чрезмерно озабочены видом своих ягодич и бёдер?	-0,610	0,536	0,802
14. Ваши одноклассницы или подружки обсуждают рекламу товаров и продуктов для снижения веса?	-0,578	0,597	0,818
Субшкала «Влияние рекламы», Собственное значение фактора = 6,2, фактор объясняет 6,7% дисперсии, коэффициент $\alpha$ Кронбаха для шкалы = 0,915			
21. Вдохновляла ли Вас реклама на то чтобы стать более стройной (худой), чем Вы есть сейчас?	0,878	0,717	0,901
8. Привлекают ли Ваше внимание витрины аптек, на которых представлены продукты для снижения веса?	0,822	0,885	0,865
6. Привлекает ли ваше внимание телевизионная реклама продуктов для снижения веса?	0,806	0,856	0,870
15. Привлекает ли Ваше внимание в журналах реклама товаров для снижения веса?	-0,697	0,781	0,888
28. Вы когда-нибудь чувствовали, что готовы «сесть» на диету, когда видели рекламу продуктов для снижения веса?	-0,560	0,642	0,909
Субшкала «Влияние модели социального идеала худого тела», Собственное значение фактора = 5,2, фактор объясняет 6,2 % дисперсии, коэффициент $\alpha$ Кронбаха для шкалы = .861.			
26. Вам интересны статьи и заметки в журналах, в которых обсуждаются вопросы о весе, снижении веса и контроле за весом?	-0,721	0,612	0,838
9. Когда вы видите рекламу низкокалорийных напитков, у вас возникает желание купить их?	0,671	0,763	0,798
16. Завидуете ли Вы телосложению моделей, которые появляются на показах моды или в рекламе одежды?	0,602	0,740	0,806
37. Привлекает ли Ваше внимание как выглядят девушки в узких джинсах, облегочающей одежде и женском белье на фотографиях и в рекламе?	-0,545	0,744	0,803
29. Вы обеспокоены тем, какого размера Ваши ягодичы и бедра?	0,398	0,524	0,854

Субшкала «Влияние социальных ситуаций», собственное значение фактора = 4,1, фактор объясняет 5,4 % дисперсии, коэффициент $\alpha$ Кронбаха для шкалы = .804.			
3. Когда вы едите с другими людьми, вы обращаете внимание на количество пищи, которое они съедают?	0,840	0,427	0,651
40. Если вас приглашают в ресторан (кафе), беспокоитесь ли Вы о том, сколько еды Вы вынуждены будете съесть?	0,682	0,519	0,798
17. Вы расстраиваетесь, когда Вас называют «пухленькая», «упитанная», «девушка в теле» или подобными выражениями, несмотря на то, что эти комментарии высказываются как комплимент по отношению к Вам?	-0,528	0,568	0,710

Таким образом, при проведении эксплораторного факторного анализа мы выявили то же количество факторов, что и в исходной сокращенной версии опросника СИМЕС-26, хотя процент объясненной дисперсии в нашем случае выше (72% против 52,7%). Тем не менее, произошла и некоторая реорганизация факторной структуры по сравнению с СИМЕС-26. Был удален один пункт (25), который имел незначимые факторные нагрузки по трем факторам.

В первую шкалу опросника ОСВЭМТ (первый фактор) вошли 3 пункта первой шкалы (4, 13, 11) «Дистресс по поводу образа тела», 2 пункта (19, 23) третьей шкалы «Влияние вербальных сообщений» СИМЕС-26 и 1 пункт (10) шкалы «Социальное влияние семьи» СИМЕС-40, отсутствовавший в СИМЕС-26, но по содержанию входящий в шкалу «Влияние вербальных сообщений на тревожность по поводу образа тела». Согласно смысловому содержанию пунктов первой шкалы ОСВЭМТ ее название совпадает с названием третьей шкалы версии опросника СИМЕС-26.

Вторую шкалу опросника ОСВЭМТ составили 6 пунктов (30, 2, 27, 7, 18, 14) шкалы «Влияние сверстников» из полной версии СИМЕС-40, отсутствовавшие, кроме пункта 27, в версии СИМЕС-26. Название шкалы было оставлено в соответствии с названием шкалы СИМЕС-40 «Влияние сверстников».

В третью шкалу опросника ОСВЭМТ включены 5 пунктов (21, 8, 6, 15, 28) из 8 второй шкалы «Влияние рекламы» опросника СИМЕС-26, 2 пункта которой (33, 38) не получили достаточной факторной нагрузки в нашем опроснике, а 1 пункт (9) этой шкалы перешёл в четвёртый фактор ОСВЭМТ. Название шкалы



было оставлено в соответствии с названием шкалы СИМЕС-40 и СИМЕС-26 «Влияние рекламы».

Четвёртую шкалу составили 4 пункта версии опросника СИМЕС-26 и 1 пункт (29) СИМЕС-40, по смысловому содержанию отражающие влияние социального идеала тела посредством медийных образов на представление о собственном теле. Данная шкала получила название «Влияние модели социального идеала тела».

Пятую шкалу ОСВЭМТ составили 3 пункта, из которых 2 пункта 5 шкалы «Влияние социальных ситуаций» СИМЕС-26 совпали (3 и 40), а один пункт (34) этой шкалы был заменён на пункт 17, поскольку имел значимую факторную нагрузку в нашем опроснике и по смысловому содержанию также отвечает 5 шкале СИМЕС-26. Название шкалы оставлено по названию шкалы 5 СИМЕС-26 – «Влияние социальных ситуаций».

С целью проверки предположения о существовании общего фактора, соответствующего фактору социального влияния на формирование представлений о теле, был проведен иерархический анализ косоугольных факторов. Первичные факторы, полученные при косоугольном вращении идентичны ортогональным. Была выделена высокая корреляционная связь между следующими парами шкал факторов (см. таблицу 2):

**Таблица 2**

**Взаимные корреляции косоугольных факторов и их корреляции с вторичным фактором**

	1 «Влияние вербальных сооб- щений / тревож- ность по поводу образа тела»	2 «Влияние сверстни- ков»	3 «Влияние рекламы»	4 «Влияние модели соци- ального идеала ху- дого тела»	5 «Влия- ние соци- альных ситуа- ций»
P1	1,000000				
P2	0,194196	1,000000			
P3	<b>0,721608</b>	0,337331	1,000000		
P4	<b>-0,711153</b>	-0,297116	<b>-0,738001</b>	1,000000	
P5	<b>0,478418</b>	<b>0,366407</b>	<b>0,707987</b>	<b>-0,718897</b>	1,000000
S1	0,777990	0,391157	0,873149	-0,867958	0,800456

Все пять первичных косоугольных факторов высоко коррелируют с общим фактором второго порядка (таблица 2). Можно с уверенностью интерпретировать полученный вторичный фактор как общую шкалу «Социальное влияние на формирование представления о модели идеала худого тела у молодежи».

Как видим, в нашем опроснике не была выделена при факторном анализе шкала «Дистресс по поводу образа тела», характерная для версии СИМЕС-26. Данное обстоятельство связано, прежде всего, с тем, что в выбранной нами группе не было лиц с ярко выраженной неудовлетворённостью своей внешностью и крайне низкими значениями по таким шкалам как самооценка, самопринятие [19]. Основной целью нашей работы по адаптации было выделение такой структуры опросника, которая была бы способна отразить особенности различных аспектов социального влияния со стороны современного общества не при патологии, а в норме.

Оценка пригодности пунктов опросника проверялась с использованием двух критериев: индекса сложности и коэффициента избирательности. Индекс сложности представляет собой долю правильных ответов на данный вопрос, взятую в процентах от общего количества ответов. Правильными считались ответы 0, 20, 80, 100. Утверждение считалось пригодным, если индекс сложности находился в пределах от 20 % до 80 %. При анализе полученных результатов была выявлена тенденция к высокому уровню сложности, что свидетельствует о доступности в формулировке вопросов опросника. Коэффициент избирательности рассчитывается как коэффициент корреляции между показателем ответа на пункт опросника и суммарным показателем по шкале. На основании расчетов были получены достаточно высокие коэффициенты избирательности ( $KИ > 0,4$ ) (см. таблица 1). Полученные результаты свидетельствуют о пригодности всех 25 пунктов опросника ОСВЭМТ.

*На пятом этапе* проверялась конструктивная валидность адаптируемой методики с использованием независимой категории. В настоящее время в методическом арсенале отечественной психологии не существует методик, направленных на оценку влияния социальных агентов на представление о теле человека, поэтому была проведена дополнительно косвенная оценка конструктивной валидности методики с помощью независимой категории – «неудовлетворенность собственным телом». Неудовлетворенность собственным телом находит свое отражение как в особенностях отношения к собственному телу, так и в характеристиках пищевого поведения, низком уровне самооценки, самопринятия и т.д. С этой целью были проанализированы полученные результаты с использованными в исследовании методиками «Опросник пищевых предпочтений-26» («ОПП-26») [17], «Шкала оценки удовлетворенности собственным телом» («ШУСТ») [17], «Оценка образа собственного тела» («ООСТ»)

[18], «Методика исследования самоотношения» («МИС») [19]. Таким образом, проверялась гипотеза, соотносящаяся с теорией западных исследователей, обнаруживших в ряде эмпирических исследований, что существует взаимосвязь между субъективной значимостью социального влияния при формировании представлений о теле, отражающейся в степени интернализации модели социального идеала тела, и неудовлетворённостью собственным телом, показателями нарушения пищевого поведения и самоотношения. Было выдвинуто предположение о том, что может быть выделена статистически достоверная корреляционная связь между показателями шкал адаптируемой методики и шкалами адаптированных на отечественной выборке методик ОПП-26, ШУСТ, ООСТ [17; 18], МИС [19]. Выявленные взаимосвязи свидетельствуют о том, что для лиц с высоким уровнем субъективной значимости социального влияния при интернализации модели эстетического идеала тела характерны высокая степень неудовлетворённости телом, высокие показатели нарушений пищевого поведения и низкие показатели по шкале самопринятие. Шкалы опросника ОСВЭМТ продемонстрировали позитивные корреляции со шкалами ШУСТ, ООСТ, ОПП-26 и отрицательные корреляционные взаимосвязи со шкалой самопринятие МИС. Значения коэффициентов корреляции находятся на высоком уровне статистической значимости (от 0,73 до 0,98). Следовательно, гипотезу о конструктивной валидности шкал опросника ОСВЭМТ можно считать подтверждённой.

*Шестой этап* заключался в проверке надёжности опросника как измерительного инструмента. С этой целью использовались следующие показатели. Для определения надёжности-согласованности было проведено вычисление коэффициента  $\alpha$ -Кронбаха, который отражает однородность опросника и внутреннюю согласованность пунктов внутри отдельных шкал. Для изучения надёжности-устойчивости было проведено два исследования с интервалом пять месяцев и использовано при этом две формы опросника – бланковая и компьютерная, в связи с чем был проведён расчёт:

- коэффициента корреляции Спирмена при анализе тест-ретестовой формы надёжности – проверялось путем проведения двукратного обследования с интервалом 5 месяцев;
- коэффициента корреляции Спирмена при анализе тест-ретестовой формы надёжности (проверялось путем проведения двух взаимозаменяемых форм опросника – компьютерной и бланковой формы).

Полученные результаты свидетельствуют, во-первых, о высоком уровне внутренней согласованности пунктов субшкалы опросника [20-22]: значения коэффициента  $\alpha$ -Кронбаха находится в пределах 0,804–0,915. Результаты представлены в таблице 1. Во-вторых, результаты отражают высокий уровень надёжности-устойчивости методики: значения коэффициентов корреляции Спирмена колеблются от 0,81 до 0,93 при повторном проведении опросника с интервалом 5 месяцев, и от 0,86 до 0,96 при использовании двух форм опросника – бланковой и компьютерной.

*Седьмой этап* был направлен на оценку особенностей влияния фактора социальной желательности и степени конформности испытуемых на их ответы по опроснику ОСВЭМТ. Нами была выдвинута гипотеза о высокой положительной статистически значимой корреляционной связи между субшкалами опросника и итоговым показателем шкалы социальной желательности Марлоу-Краун и/или шкалами, измеряющими степень конформности. Степень конформности измерялась как суммарный показатель посредством соответствующих шкал, включенных в структуру методик СМИЛ и Кеттелл. С этой целью было проведено исследование с помощью методики измерения самооценки мотивации одобрения Д.Марлоу и Д.Крауна, шкалы «конформность» методики Кеттелл, шкалы конформность методики СМИЛ со 186 студентами в возрасте от 17 до 24 лет. Для интерпретации полученных результатов использовался корреляционный анализ. Полученные данные не подтвердили выдвинутую гипотезу. Не было обнаружено статистически значимых взаимосвязей между шкалами опросника ОСВЭМТ и шкалами, измеряющими уровень социальной желательности и конформности. Таким образом, стремление испытуемых давать социально желательные ответы и уровень их конформности не влияют на достоверность получаемых результатов по опроснику, поскольку они обусловлены интернализированной моделью социального эстетического идеала тела.

### **Выводы.**

1. Результаты проведенного психометрического анализа позволяют утверждать, что русскоязычная версия опросника «Оценка социального влияния на эстетическую модель тела» Дж. Торо, М. Саламеро, Е. Мартинез обладает хорошими психометрическими свойствами (валидность, надёжность, дискриминативность).

2. С помощью факторного анализа воспроизведена 5-факторная структура сокращенной оригинальной версии опросника. Проведённый иерархический анализ косоугольных факторов по-

зволити виділити єдиний вторичний фактор, підтверджуючий існування загальної шкали для опросника «Соціальне впливання на формування представлення про модель ідеалу худого тіла у молодіжці».

3. При вивченні особливостей впливу фактора соціальної бажаності і ступеня конформності випробуваних на їх відповіді за опросником ОСВЭМТ не було виявлено статистички значимих взаємозв'язків між шкалами опросника ОСВЭМТ і шкалами, що вимірюють рівень соціальної бажаності і конформності. Таким чином, прагнення випробуваних давати соціально бажані відповіді і рівень їх конформності не впливають на достовірність отримуваних результатів за опросником, оскільки вони обумовлені інтерналізованою моделлю соціального естетичного ідеалу тіла.

4. Виконана стандартизація дозволяє використовувати опросник як з дослідницькими цілями, так і в індивідуальній роботі.

#### **Список використаних джерел**

1. Thompson J. K. *Exacting beauty : theory, assessment, and treatment of body image disturbance* / J. K. Thompson. – 1st ed. – Washington, DC: American Psychological Association, 1999. – xii, 396 p.
2. Sociocultural and individual psychological predictors of body image in young girls: a prospective study / Clark L. [et al.] // *Developmental Psychology*. – 2008. – Vol. 44, № 4. – P. 1124-1134.
3. Sociocultural influences and body image in 9- to 12-year-old girls: the role of appearance schemas / Clark L. [et al.] // *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. – 2007. – Vol. 36, № 1. – P. 76-86.
4. Peer, parent, and media influences on the development of weight concerns and frequent dieting among preadolescent and adolescent girls and boys / Field A. E. [et al.] // *Pediatrics*. – 2001. – Vol. 107, № 1. – P. 54-60.
5. Relations Among Multiple Peer Influences, Body Dissatisfaction, Eating Disturbance, and Self-Esteem: A Comparison of Average Weight, At Risk of Overweight, and Overweight Adolescent Girls / Thompson, J. K. [et al.] // *Journal of Pediatric Psychology*. – 2007. – Vol. 32, № 1. – P. 24-29.
6. Social information-processing and coping in adolescent females diagnosed with an eating disorder: toward a

- greater understanding of control / McFillin, R. K. [et al.] // *Eat Disord.* – 2012. – Vol. 20, № 1. – P. 42-59.
7. Hartup W. W. The company they keep: Friendships and their developmental significance / W. W. Hartup // *Child Development.* – 1996. – Vol., № 67. – P. 1-13.
  8. Individual and sociocultural influences on pre-adolescent girls' appearance schemas and body dissatisfaction. / Sinton, M. M. [et al.] // *Journal of youth and adolescence.* – 2006. – Vol. 35, № 2. – P. 165-175.
  9. Van Tergouw M. Peer influences on the body satisfaction of adolescent girls: Where do we go from here? / Van Tergouw M. // *Social Cosmos.* – 2011. – Vol., № 2. – P. 104-110.
  10. Parental input and weight concerns among elementary school children / Smolak, L. [et al.] // *International Journal of Eating Disorders.* – 1999. – Vol. 25, № 3. – P. 263-271.
  11. The contribution of peer and media influences to the development of body satisfaction and self-esteem in young girls: a prospective study / Dohnt, H. [et al.] // *Developmental Psychology.* – 2006. – Vol. 42, № 5. – P. 929-936.
  12. Thin-ideal internalization: Mounting evidence for a new risk factor for body-image disturbance and eating pathology / Thompson, J. K. [et al.] // *Current Directions in Psychological Science.* – 2001. – Vol., № 10. – P. 181-183.
  13. Assessment of sociocultural influences on the aesthetic body shape model in anorexia nervosa / Toro, J. [et al.] // *Acta Psychiatrica Scandinavica.* – 1994. – Vol. 89, № 3. – P. 147-151.
  14. Кляйн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое проектирование. / Кляйн, П. – Киев: ПАН Лтд, 1994. – 288 с.
  15. Митина О. В. Факторный анализ для психологов / О.В. Митина, И. Б. Михайловская. – М.: Учебно-методический коллатор «Психология», 2001 – 169 с.
  16. Кондаков И. М. Создание психологических опросников с помощью статистического пакета SPSS for Windows 11.5.0. Учебно-методическое пособие / И. М. Кондаков // Труды сотрудников Лаборатории математических моделей в психологии и педагогике МГППУ: [Электронный ресурс]. – 2004. – Режим доступа : <http://www.matlab.mgppu.ru/work/0028.htm>. – Дата доступа : 11.03.2013.
  17. Скугаревский О. А. Методы диагностики нарушений пищевого поведения. Инструкция по применению / О. А. Скугаревский. – Минск: БГМУ, 2005. – 34 с.

18. Скугаревский О. А. Образ собственного тела: разработка инструмента для оценки / О. А. Скугаревский, С. В. Сивуха // Психологический журнал. – 2006. – Vol., № 2. – С. 40-48.
19. Пантилеев С. Р. Методика исследования самоотношения (МИС) / С. Р. Пантилеев. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.
20. Методика диагностики самооценки мотивации одобрения (Шкала лжи) Д.Марлоу и Д.Крауна // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Ред. и сост. Д.Я. Райгородский. – Самара, 2001.— С. 635-636.
21. Собчик Л.Н. СМИЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности / Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2009. – 224 с.
22. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А.Н. Капустина. – СПб.: Речь, 2001. – 112 с.

#### **Spisok ispol'zovannyh istochnikov**

1. Thompson J. K. Exacting beauty : theory, assessment, and treatment of body image disturbance / Thompson, J. K. – 1st ed. – Washington, DC: American Psychological Association, 1999. – xii, 396 p.
2. Sociocultural and individual psychological predictors of body image in young girls: a prospective study / Clark L. [et al.] // Developmental Psychology. – 2008. – Vol. 44, № 4. – P. 1124-1134.
3. Sociocultural influences and body image in 9- to 12-year-old girls: the role of appearance schemas / Clark L. [et al.] // Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology. – 2007. – Vol. 36, № 1. – P. 76-86.
4. Peer, parent, and media influences on the development of weight concerns and frequent dieting among preadolescent and adolescent girls and boys / Field, A. E. [et al.] // Pediatrics. – 2001. – Vol. 107, № 1. – P. 54-60.
5. Relations Among Multiple Peer Influences, Body Dissatisfaction, Eat-ing Disturbance, and Self-Esteem: A Comparison of Average Weight, At Risk of Overweight, and Overweight Adolescent Girls / Thompson, J. K. [et al.] // Journal of Pediatric Psychology. – 2007. – Vol. 32, № 1. – P. 24-29.
6. Social information-processing and coping in adolescent females diagnosed with an eating disorder: toward a greater understanding of control / McFillin, R. K. [et al.] // Eat Disord. – 2012. – Vol. 20, № 1. – P. 42-59.



7. Hartup, W. W. The company they keep: Friendships and their developmental significance. / W. W. Hartup // *Child Development*. – 1996. – Vol., № 67. – P. 1-13.
8. Individual and sociocultural influences on pre-adolescent girls' appearance schemas and body dissatisfaction / Sinton, M. M. [et al.] // *Journal of youth and adolescence*. – 2006. – Vol. 35, № 2. – P. 165-175.
9. Van Tergouw, M. Peer influences on the body satisfaction of adolescent girls: Where do we go from here? / Van Tergouw, M. // *Social Cosmos*. – 2011. – Vol., № 2. – P. 104-110.
10. Parental input and weight concerns among elementary school children / Smolak, L. [et al.] // *International Journal of Eating Disorders*. – 1999. – Vol. 25, № 3. – P. 263-271.
11. The contribution of peer and media influences to the development of body satisfaction and self-esteem in young girls: a prospective study / Dohnt, H. [et al.] // *Developmental Psychology*. – 2006. – Vol. 42, № 5. – P. 929-936.
12. Thin-ideal internalization: Mounting evidence for a new risk factor for body-image disturbance and eating pathology / Thompson, J. K. [et al.] // *Current Directions in Psychological Science*. – 2001. – Vol., № 10. – P. 181-183.
13. Assessment of sociocultural influences on the aesthetic body shape model in anorexia nervosa / Toro, J. [et al.] // *Acta Psychiatrica Scandinavica*. – 1994. – Vol. 89, № 3. – P. 147-151.
14. Kljajin, P. Spravochnoe rukovodstvo po konstruirovaniju testov. Vvedenie v psihometricheskoe proektirovanie / Kljajin, P. – Kiev: PAN Ltd, 1994. – 288 s.
15. Mitina, O. V. Faktornyj analiz dlja psihologov / O.V. Mitina, I. B. Mihajlovskaja. – M.: Uchebno-metodicheskij kollektor "Psihologija", 2001 – 169 s.
16. Kondakov, I. M. Sozdanie psihologicheskikh oprosnikov s pomo-shh'ju statisticheskogo paketa SPSS for Windows 11.5.0. Uchebno-metodicheskoe posobie / I. M. Kondakov // *Trudy sotrudnikov Laboratorii matematicheskikh modelej v psihologii i pedagogike MGPPU [Elektronnyj resurs]*. – 2004. – Rezhim dostupa : <http://www.matlab.mgppu.ru/work/0028.htm>. – Data dostupa : 11.03.2013.
17. Skugarevskij, O. A. Metody diagnostiki narushenij pishhevogo povedenija. Instrukcija po primeneniju / O. A. Skugarevskij. – Minsk: BGMU, 2005. – 34 s.
18. Skugarevskij, O. A. Obraz sobstvennogo tela: razrabotka instrumenta dlja ocenki / O. A. Skugarevskij, S. V. Sivuha // *Psihologicheskij zhurnal*. – 2006. – Vol., № 2. – S. 40-48.

19. Pantileev, S. R. Metodika issledovanija samootnoshenija (MIS) / S. R. Pantileev. – M.: Smysl, 1993. – 32 s.
20. Metodika diagnostiki samoocenki motivacii odobrenija (Shkala lzhi) D.Marlou i D.Krauna // Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebnoe posobie. / Red. i sost. D.Ja. Rajgorodskij. – Samara, 2001. – S. 635-636.
21. Sobchik, L.N. SMIL. Standartizirovannyj mnogofaktornyj me-tod issledovanija lichnosti / L.N. Sobchik. – SPb.: Rech', 2009. – 224 s.
22. Kapustina A.N. Mnogofaktornaja lichnostnaja metodika R. Kettella / A.N. Kapustina. – SPb.: Rech', 2001. – 112 s.

**O.A. Zarzhytska. Possibilities of appraisal of social influences on the representation about the body among young girls.** The paper analyzes the current state of research problem of social influence on the formation of body image in adolescence on the material of foreign studies. There have been distinguished the composition and role of agents of socialization in the formation of body image among girls and young women, as well as their importance in the formation of eating disorders as a reflection of internalized model of “slim” body. Present analysis in this article of the existing international studies showed that the dominant sociocultural ideal of “slim” body in Western society, which is transmitted through socialization agents (media, family, peers), becoming one of the risk factors for eating disorders among young people. As the most perspective methodology for the appraisal of features of social influence on the representation of the body has been chosen for the adaptation, standardization and testing questionnaire «Assessment of social influence on aesthetic model of the body» («Cuestionario de Influencias sobre el Modelo Estetico Corporal» – «CIMEC») J. Toro, M. Salamero, E. Martinez. This questionnaire took place in a number of researches of different countries and showed good psychometric properties, a high level of reliability, validity, or sensitivity of a group of patients with anorexia and the risk of developing eating disorders.

In the course of the research there have been received an adapted version of the questionnaire, corresponding to psychometric standards. When working with the methods there have been realized the standardization, consistency check and test-retest reliability, the meaningful construct, discriminative validity. The results of these procedures allow us to conclude that the Russian-language version of the method is valid, reliable; it can be used for research and practice in psychology.

**Key words:** socialization, social influence, agents of socialization, the social model of the body.

*Received August 28, 2014;  
Revised September 19, 2014;  
Accepted October 24, 2014.*

## **Edukacja w zapobieganiu zjawisku bezdomności dzieci i dorosłych (EDUCATION IN THE PREVENTION OF HOMELESSNESS OF CHILDREN AND ADULTS)**

---

Ziembra B.A. Education in the prevention of homelessness of children and adults / B.A. Ziembra // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 232-244.

---

**Б.А. Земба. Освіта в запобіганні явища бездомності серед дітей і дорослих.** Бездомність як одне із багатьох тривожних соціальних явищ є важливою проблемою, що вимагає профілактичних дій і допомоги. Спостерігається також бездомність серед дітей, які втікають зі своїх патологічних середовищ, де вони виховувалися, і шукають безпеки поза ними – на вулицях, вокзалах, у підвалах. Слід звернути увагу на те, що в теперішній час, незважаючи на величезний цивілізаційний прогрес, доступність освіти, цілком непогано організовану соціальну допомогу, помітна значна диференціація суспільства. Існують багаті і бідні люди, ті, які живуть в розкоші, і ті, які відчувають нестачу, безпомічні у житті і не бачать перспектив на майбутнє. Одні діти мають батьків, які створюють найкращі умови для їх існування, дбають про їх освіту, здоров'я і щасливе майбутнє, а інші – думають про те, як вижити, як дати собі раду в житті, оскільки їх батьки занедбують свої обов'язки або кидають дітей напризволяще.

Суттю профілактичних дій щодо запобігання цього явища є, перш за все, освіта, яка не тільки підвищує суспільну свідомість в сфері уникнення ситуацій, що сприяють загрози бездомності, але, передусім, повинна надавати суспільству такі знання і компетенції, які уможливають самостійність на ринку праці, правильне і самостійне вирішення своїх життєвих проблем. Відповідне виховання, освіта, здобування знань, професійне навчання, покращення професійних компетенцій чи компетенцій в міжособистісній комунікації, безсумнівно, є опорою в складній боротьбі з серйозною проблемою бездомності. Саме висока суспільна свідомість і знання сприяють уникненню чинників, які детермінують бездомність особи, а також допомагають в спільній боротьбі в обмежуванні та ліквідації цього явища. Оскільки чим вища суспільна обізна-

ність щодо бідності, безробіття і їх наслідків – тим більша у нас надія на те, що суспільство намагатиметься уникати ситуацій, які призводять до виникнення бездомності, а також підтримувати тих, які борються з цією проблемою.

**Ключові слова:** освіта, виховання, бездомність, діти вулиці, соціальне сирітство, профілактика.

**Б.А. Земба. Образование в предотвращении явления бездомности среди детей и взрослых.** Бездомность как одно из многих тревожных социальных явлений становится важной проблемой, требующей профилактических действий и помощи. Наблюдается бездомность среди детей, которые убегают из патологических сред, где они воспитывались, и ищут безопасности за их пределами – на улицах, вокзалах, в подвалах. Следует обратить внимание на то, что в настоящее время, невзирая на огромный цивилизационный прогресс, доступность образования, вполне неплохо организованную социальную помощь, заметна огромная дифференциация общества. Существуют богатые и бедные люди, те, которые живут в роскоши, и те, которые испытывают недостаток, беспомощные в жизни и не видящие перспектив на будущее. Одни дети имеют родителей, которые заботятся об их образовании, здоровье и счастливом будущем, а другие – думают о том, как выжить, как справиться с жизненными трудностями, поскольку их родители пренебрегают своими обязанностями, или бросают детей на произвол судьбы. Сутью профилактических действий относительно предотвращения бездомности является, прежде всего, образование, которое не только повышает общественное сознание в сфере избежания ситуаций, способствующих угрозе бездомности, но и предоставляет обществу знания и компетенции, способствующие самостоятельности на рынке труда, правильному и самостоятельному решению своих жизненных проблем. Соответствующее воспитание, образование, приобретение знаний, профессиональное обучение, улучшение профессиональных компетенций или компетенций в межличностной коммуникации, несомненно, является опорой в сложной борьбе с серьёзной проблемой бездомности. Именно знания и высокое общественное сознание способствуют избеганию факторов, детерминирующих бездомность личности, а также помогают в общей борьбе в ограничении и ликвидации этого явления. Поскольку чем высшая общественная осведомлённость относительно бедности, безработицы и их последствий – тем больше у нас надежды на то, что общество будет стараться избегать ситуаций, способствующих бездомности, и поддерживать тех, которые борются с этой проблемой.

**Ключевые слова:** образование, воспитание, бездомность, дети улицы, социальное сиротство, профилактика.

**Wstęp.** Bezdomność jest zjawiskiem nie nowym, choć w czasach PRL-u o bezdomności i bezdomnych się milczało. Był to temat tabu, skutecznieprzezmediamaskowany. Dopieropotransformacjiustrojowej w 1989 roku problem bezdomności był na tyle trudny do pokonania, że

zaczęto o tym mówić głośno i uznany został za jedno ze zjawisk patologii społecznej, z którym należy walczyć, a przede wszystkim zapobiegać poprzez skuteczną profilaktykę w postaci edukacji społecznej już od najmłodszego pokolenia, wychowania do pracy, kształtowania postaw opiekuńczych wobec osób potrzebujących pomocy, tworzenie nowych miejsc pracy, tworzenie nowych i skutecznych form wspomagania socjalnego poprzez odpowiednią politykę społeczną oraz powoływanie do życia schronisk dla bezdomnych.

### **Co to jest bezdomność?**

Według Michała Porowskiego *bezdomność* w «ujęciu szablonowym (...) odnosi się do sytuacji człowieka pozbawionego dachu nad głową albo nie posiadającego własnego mieszkania»<sup>1</sup>. Z kolei Róża Pawłowska mówi: «Bezdomność można rozpatrywać jako pewien rodzaj sytuacji życiowej konkretnej osoby, która doświadcza jej z różnych przyczyn (tkwiących w samej jednostce lub po za nią) lub zjawisko społeczne, z którym we współczesnym świecie spotykamy się już niemal na każdym kroku. Ogólnie można powiedzieć, że jest to stan ludzkiej egzystencji przejawiający się w permanentnym braku stałego miejsca zamieszkania- z wyboru lub z konieczności.»<sup>2</sup>.

Bezdomność, jako zjawisko społeczne, jest w kręgu zainteresowań wielu dyscyplin naukowych, np. pedagogiki społecznej (która bada przyczyny, pedagogiczne i społeczne skutki bezdomności oraz możliwości organizowania działań zaradczych i pomocowych w obszarze bezdomności), prawa, kryminologii, socjologii, polityki społecznej, medycyny. W poznawaniu i diagnozowaniu tego zjawiska uczestniczy wielu przedstawiciele dyscyplin naukowych i praktyków na co dzień pracujących z bezdomnymi. Coraz wyższe są też kwalifikacje i kompetencje osób będących w kontakcie z bezdomnymi i pomagających im wyjść z tego problemu.

*Bezdomni* według Moniki Oliwy-Ciesielskiej charakteryzują się «wyizolowaniem, bezradnością, zerwanymi więziami z rodziną. To osoby, które wytworzyły mechanizm przystosowania do trwania w trudnych warunkach, na których skrajne warunki życia wymuszają i narzucają trwanie w patologicznym stanie pod względem psychofizycznym».<sup>3</sup>

<sup>1</sup> M. Porowski, *Bezdomność*, (w:) D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademickie «Żak». – Warszawa, 1999. – S. 30.

<sup>2</sup> R. Pawłowska, E. Jundziłł, *Pedagogika człowieka samotnego*, Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Gdańsk 2003. – S.83

<sup>3</sup> M. Oliwa-Ciesielska, *Piętno nieprzypisania. Studium o wyizolowaniu społecznym bezdomnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, 2006. – S.25.

Z kolei Ustawa o Pomocy Społecznej z 12.03.2004 roku podaje, że osoba bezdomna, to osoba «niezamieszkująca w lokalu mieszkalnym w rozumieniu przepisów o ochronie praw lokatorów i mieszkaniowym zasobie gminy i niezameldowana na pobyt stały, w rozumieniu przepisów o ewidencji ludności i dowodach osobistych, a także osoba niezamieszkująca w lokalu mieszkalnym i zameldowana na pobyt stały w lokalu, w którym nie ma możliwości zamieszkania»<sup>4</sup>.

W odniesieniu do człowieka bezdomnego mówi się i pisze, jak o kimś bezradnym, mało wartościowym i zbędnym. Bezdomność jest uznawana jako jedna z patologii społecznej i bardzo często jest powodem wykluczenia społecznego, jako konsekwencji nieakceptacji społecznej tego zjawiska. Stąd taki lęk w społeczeństwie, by nie stać się bezdomnym.

### **Jakie są przyczyny bezdomności?**

Czynniki, które warunkują bezdomność jest wiele, i niekoniecznie pojedynczy czynnik jest jej determinantem. Może być i tak, że bezdomność wywołuje sprzężenie kilku czynników. Jednak najczęściej bezdomności «sprzyjają» takie czynniki, jak: niezaradność życiowa, rozpad rodziny, brak środków do życia ze względu na długotrwałe bezrobocie, decyzje prawne o eksmisji (najczęściej spowodowane niepłaceniem należności za użytkowanie lokalu mieszkalnego), niska odporność na trudne sytuacje życiowe, uzależnienia (alkoholizm, narkomania, hazard i inne), patologie w rodzinie nieakceptowane społecznie (przestępczość, przemoc nad członkami rodziny i inne), brak perspektyw życiowych i nieumiejętność radzenia sobie w życiu w przypadku osób opuszczających zakłady karne, lub usamodzielniających się i opuszczających placówki opiekuńczo-wychowawcze – np. domy dziecka.

Ważną przyczyną powodującą bezdomność osób starszych, jest wykluczenie z rodziny z racji ich niedołęstwa, choroby, kalectwa i niemożności skorzystania z opieki w domu opieki społecznej ze względu na brak miejsc.

Wymienione czynniki, to tylko część z wielu, bo przecież bezdomną może być osoba, która dokonała świadomie takiego wyboru, gdyż uznała to jako sposób na życie jeden z wielu, bądź stała się nią w wyniku zdarzenia losowego (pożar domu, powódź).

Jednak powyższe uwarunkowania bardzo często są reakcją na trudną sytuację na rynku pracy, nieodpowiednią politykę społeczno-ekonomiczną, mieszkaniową (wysokie ceny mieszkań), ograniczone nakłady na pomoc społeczną, brak miejsc w placówkach

<sup>4</sup> Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej . Miejsce publikacji: Dz. U. 2009 r. Nr 175 poz. 1362, z późn. zm.

помocy społecznej (zapewniających całodobową, stałą opiekę osobom niezdolnym do samodzielnego życia i rozwiązania swojego problemu mieszkaniowego), dysfunkcyjność niektórych instytucji opiekuńczo-wychowawczych czy resocjalizacyjnych, marginalizację społeczną osób np. kalekich, nosicieli wirusa HIV, chorych na AIDS, alkoholików, chorych psychicznie.

### **Jakie są indywidualne i społeczne skutki bezdomności?**

Człowiek bezdomny pozostający dłuższy czas bez dachu nad głową popada w tzw. błędne koło, gdyż: obniżają się jego i tak niewielkie zdolności walki z problemem bezdomności, powoli zaczyna tracić kontakt z osobami, które mogą mu pomóc, zacierają się jego możliwości podjęcia pracy, umiejętności zawodowe a i bardzo często pogarsza się stan zdrowia ze względu na niehigieniczny tryb życia.

Osoba bez dachu nad głową, błakająca się, żebrząca – nie wzbudza akceptacji społecznej a wręcz przeciwnie – jest najczęściej wyszydzana, wyśmiewana, marginalizowana społecznie, więc ma powody by odczuwać samotność, lęk przed przyszłością, wstyd przed rodziną i społeczeństwem, odrzucenie, jak i traktować siebie jako osobę niższej kategorii zdanej na czyjąś łaskę i wsparcie. Brak pracy, pieniędzy, własnego mieszkania czy też wsparcia ludzi – nie sprzyja w wychodzeniu bezdomności. A głód najczęściej popycha do łamania prawa, kradzieży, żebractwa – co dodatkowo potęguje wykluczenie społeczne. W skrajnych przypadkach – bezdomni w akcie bezsilności, wyczerpania – dokonują aktów samobójczych.

Aleksandra Nowakowska wskazuje, że «Stereotypy funkcjonujące w umysłach ludzi na temat osób bezdomnych, jak i samego zjawiska bezdomności uznawane są za jedną z przyczyn pozostawania w bezdomności, jak również jedną z barier w procesie powrotu na rynek pracy osób bezdomnych. W istotny bowiem sposób wpływają na sposób funkcjonowania osób bezdomnych – zarówno na płaszczyźnie psychologicznej, jak i społecznej. Niejednokrotnie prowadzą do poważnych konsekwencji i utrwalania się zachowań nieprzystosowawczych, które, być może, nie istniałyby, gdyby nie stereotypy»<sup>5</sup>.

Trudno się z powyższym stwierdzeniem nie zgodzić. Zazwyczaj stereotypowe myślenie pociąga za sobą stereotypowe reakcje obronne społeczeństwa takie jak: wyszydzanie, wyśmiewanie, unikanie kontaktu z osobą bezdomną i pomocy gdy o nią poprosi. A przecież

<sup>5</sup> Tekst zaczerpnięty z elektronicznej wersji książki: file:///C:/Users/Bea/Desktop/Oblicza\_Bezdomno-ci.pdf A. Nowakowska, Społeczne postrzeganie bezdomności. Zjawisko stereotypizacji, (w:) M. Dębski, K. Stachura (red.) Oblicza bezdomności, Wydawnictwo: Uniwersytet Gdański. – Gdańsk 2008. – S 37.



bez pomocy i wsparcia osób trzecich – ciężko jest bezdomnemu poradzić sobie w życiu.

### **Dzieci ulicy (street children)**

Nas – pedagogów – najbardziej niepokoi zjawisko bezdomności dzieci o których zwykło się mówić «dzieci ulicy». W 1994 roku Rada Europy w Strasburgu sformułowała definicję «dziecka ulicy» podając, że są to «dzieci poniżej 18. roku życia, które przez dłuższy lub krótszy czas żyją w środowisku ulicznym. Dzieci te przenoszą się z miejsca na miejsce i nawiązują kontakty z grupą rówieśniczą lub innymi grupami na ulicy. Oficjalnym adresem tych dzieci jest adres rodziców lub jakiejś instytucji socjalnej. Wysoce znamienym jest przy tym to, że z dorosłymi, czyli rodzicami, przedstawicielami szkół i instytucji pomocy i służb socjalnych, które ponoszą za nie odpowiedzialność, dzieci te mają słaby lub żaden kontakt. (Council of Europe, 1994)<sup>6</sup>.

Jako uzupełnienie tej definicji zobrazowano też sylwetkę dziecka ulicy, które zazwyczaj są «ofiarami odrzucenia, obojętności i są wykorzystywane bez skrupułów z przemocą, uwiedzeniem i izolowaniem i aby przeżyć, szukają rozpaczliwie wyjścia w ucieczce, w kradzieży, w prostytucji, przemocy, orientacjach ekstremalnych i handlu narkotykami. Dzieci ulicy wykonują źle opłacaną, ciężką pracę. W grupach i bandach ulicznych znajdują namiastkę rodziny, fizyczne i psychiczne miejsce ucieczki, system przeżycia zapewniający bezpieczeństwo»<sup>7</sup> Znamienne jest to, że «dzieci ulicy żyją albo samotnie, albo w grupach lub gangach. Częstokroć są niedożywione, w złej kondycji zdrowotnej. Brak im przychylności, bezpieczeństwa, wychowania i wykształcenia, a przede wszystkim miłości»<sup>8</sup>

Bardzo tragicznym, ale i wzruszającym obrazem dzieci ulicy jest film dokumentalny w reżyserii Hanny Polak i Andrzeja Celińskiego pt. «Dzieci z Leningradzkiego» (oficjalna strona internetowa filmu: <http://www.childrenofleningradsky.com/filmmakers.php>. Film też jest dostępny pod takim adresem: <https://www.youtube.com/watch?v=49iT9wRVV9g>) stanowiący zapis codziennego życia dzieci ulicy, które wywodzą się najczęściej z rodzin patologicznych, są uciekinierami domów dziecka. Swą codzienność związały z dworcami i stacjami metra, gdzie głodne, brudne, bose żebrzą o pieniądze i inne datki u przypadkowych przechodniów. By przeżyć – podejmują się

<sup>6</sup> T. Pilch, Dzieci ulicy, (w:) D. Łalak, T. Pilch (red.), Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, Wydawnictwo Akademickie «Żak». – Warszawa, 1999. – S. 69.

<sup>7</sup> Tamże. – S. 69.

<sup>8</sup> Tamże. – S. 69.

wszelkich zajęć z prostytutką włącznie. Film ten obrazuje dzieci, które już u podstaw swojego życia borykają się z takimi problemami egzystencjalnymi, z którymi niejeden dorosły nie jest w stanie sam sobie poradzić. Radzą sobie z głodem w różny sposób, ale najczęściej łamią normy i zasady społeczne, wchodzą w konflikt z prawem, narażają się na niebezpieczeństwa. Ich kontakt z rodziną, domem dziecka czy szkołą jest zerwany, gdyż – jak twierdzą te dzieci – nie czuły się tam dobrze, bezpiecznie i nie miały zagwarantowanych podstawowych potrzeb. Wybrały więc żebractwo, prostytutkę i kradzież jako sposób utrzymania się przy życiu. Zapomnienia od swojego tragicznego życia szukają w prostych środkach odurzających.

Ten film, to swoisty symbol dzieci ulicy, których nie brak w każdym państwie i w każdym mieście. Na takie dzieci mówi się też powszechnie: «dzieci dworcowe», «dzieci kanałów», «galerianki» – co zazwyczaj określa miejsce ich przebywania czy egzystencji. W większości przypadków dzieci te są ofiarami patologicznego środowiska wychowawczego, jakim jest ich rodzina lub instytucja wychowawcza.

Niepokojący jest fakt, że nawet krótkotrwałe przebywanie dziecka bez właściwej opieki i wychowania może odcisnąć trwały ślad i traumę w psychice takiego dziecka na całe życie. Zaś długotrwałe przebywanie w tak niekorzystnym wychowawczo środowisku pociąga za sobą utrwalanie pewnych nieakceptowanych społecznie zachowań, które dają bezdomnemu dziecku chwilowe zaspokojenie jego potrzeb (np. prostytutuowanie się daje środki na życie, kradzież żywności zaspokaja głód, zastraszanie ludzi i wymuszanie od nich pieniędzy umożliwia zaspokojenie własnych potrzeb itp.) aczkolwiek utrwalone – mogą spowodować wykluczenie społeczne, problemy z prawem, osadzenie w zakładzie karnym.

Dzieci ulicy najczęściej nie realizują obowiązku szkolnego, mają olbrzymie zaległości szkolne, co może powodować niski poziom kulturalny, brak potrzeb edukacyjnych, niechęć do samorealizacji w obszarze kształcenia, późniejsze problemy na rynku pracy co w konsekwencji może powodować pogłębienie kryzysu i utrwalanie bezdomności.

To przystosowanie się dzieci do życia «na ulicy» (na dworcach, w pustostanach, altankach, piwnicach, kanałach, pod mostami), w zmiennych warunkach atmosferycznych, narażone na niebezpieczeństwo i choroby – jest bardzo niepokojącym problemem społecznym i wychowawczym. Dzieci te trudniąc się żebractwem, kradzieżą, wykonywaniem prac dorywczych, prostytutką, odprawianiem wózków w supermarketach czy szukając resztek jedzenia

w śmietnikach i zbierając w okolicy puszki, butelki i złom – znajdują prosty sposób utrzymania się przy życiu, choć same narażają się na niebezpieczeństwo, utratę zdrowia a nawet życia. By zdobyć środki na utrzymanie posuwają się do kłamstwa, manipulacji, ale też niejednokrotnie same uodparniają się na złe traktowanie, szykany, donosy na policję. Często w tym pomaga im wypracowana przez siebie strategia oszukiwania, manipulowania ludźmi, kłamania, konfabulowania, co z kolei potęguje ich zdemoralizowanie i wzmacnia niebezpieczeństwo wejścia na drogę przestępczą a w konsekwencji – marginalizacji przez społeczeństwo i całkowite odosobnienie.

Innym problemem jest fakt, że dzieci te łączą się w swojej niedoli by przetrwać i bardzo się ze swoją grupą związują, identyfikują, co jedynie utrudnia udanie się do kompetentnych osób mogących udzielić właściwej pomocy. Dzieci te nie stawiają sobie dalekosiężnych celów życiowych. Są to dzieci samotne, zagubione, zaniedbane emocjonalnie i wychowawczo, podatne na uzależnienia.

T. Kołodziejczyk zaproponował podział dzieci ulicy biorąc pod uwagę ich wiek. Zatem pierwszą kategorią są dzieci w wieku od 3 do 6 lat – szukające kontaktu z dorosłymi osobami, dokonujące drobnych kradzieży i żebrzące. Drugą grupę stanowią dzieci od 7 do 10 roku życia, prezentujące różnego rodzaju zachowania agresywne, zachowujące się ryzykownie (wagarują, wachają klej; poszukują autorytetów, więc od tego kogo spotkają na swojej drodze będzie zależała ich przyszłość). Na tym etapie nie mówi się jeszcze o demoralizacji tych dzieci.

Z kolei tworzenie grup subkulturowych bądź przestępczych jest charakterystyczną cechą młodzieży w wieku od 11 do 15 lat. Młodzież w tym okresie rozwojowym dokonuje rozbojów, włamań, kradzieży. Są skłonni do zażywania narkotyków i spożywania alkoholu. Najczęściej jest to młodzież nieprzystosowana społecznie, w dużym stopniu zagrożona demoralizacją lub już częściowo zdemoralizowana.

Czwartą grupą «street children» stanowi młodzież w wieku od 16 do 18 lat działająca w zorganizowanych grupach przestępczych, nadużywająca alkoholu, w swoim zachowaniu – agresywna i zdemoralizowana.<sup>9</sup>

### **Przyczyny występowania zjawiska bezdomności dzieci**

Pierwszym i jedynym bezpiecznym miejscem, w którym dziecko powinno mieć zagwarantowane wszelkie warunki do prawidłowego rozwoju jest rodzina i jego dom rodzinny. Tam dziecko powinno mieć czułość, miłość, spokój, poczucie bezpieczeństwa, przynależności,

<sup>9</sup> T. Kołodziejczyk, Raport dla Fundacji Króla Baudouina. – Warszawa 1998. – S. 2-3.

warunki do wzrastania, rozwoju, nauki. Niestety – nie każda rodzina, nie każdy rodzic spełnia te warunki. Zdarza się, że w domu rodzinnym dziecko czuje się niepotrzebne, jest krzywdzone, zastraszone, głodzone. Bywa też i tak, że właśnie z tego powodu wkraczają służby socjalne i starają się zorganizować i zapewnić dla dziecka lepsze warunki rozwoju w środowisku zastępczym, niż miałyby dziecko w swym domu rodzinnym. Jednak nie zawsze jest to najlepsze dla dziecka rozwiązanie. Bywa, że dzieci nie akceptują nowego rozwiązania i uciekają z placówki opieki zastępczej wybierając życie «na ulicy», bądź też sama placówka jest nośnikiem niewłaściwych wychowawczo czynników i dziecko wybiera najlepsze w jego mniemaniu życie poza placówką i poza rodziną.

Kolejnym problemem jest marginalizacja środowiska ubogich, poprzez ograniczanie dostępu do pracy, udzielanie prostych rozwiązań w postaci zasiłków socjalnych i innych form pomocy społecznej co w konsekwencji długotrwałego z nich korzystania powoduje tzw. wyuczoną bezradność nie tylko osób korzystających z zabezpieczenia socjalnego, ale i ich dzieci, co niewątpliwie zmniejsza szansę na samodzielność ubogich i zmniejsza szansę na poprawę życia.

Innym czynnikiem wyzwalającym u dziecka wolę życia «na ulicy» ze względu na poczucie większego bezpieczeństwa niż w domu rodzinnym czy innej formie opieki zastępczej jest problem zaburzonych relacji międzyludzkich (chaos, rozbitcie rodziny, brak ustalonych norm życia w rodzinie, autokratyzm opiekunów, przemoc, nadużycia seksualne, zaniedbanie emocjonalne opiekunów względem dziecka, zaniedbanie wychowawcze, opiekuńcze, patologia w środowisku rodzinnym bądź zastępczym w którym dziecko się wychowywało). Oczywiście może się zdarzyć sprzężenie wielu czynników, które spotęgują przykrą sytuację życiową dziecka i popchną go do ucieczki w poszukiwaniu lepszego życia.

Również ważnym czynnikiem powodującym wzrost liczby dzieci ulicy jest modelowanie zachowań zaczerpniętych z otoczenia. Dzieci szybko się uczą wszelkich zachowań, więc widząc jak inne dzieci spędzają swój czas na ulicy – mogą powielać wzory postępowania swoich rówieśników.

### **Działania profilaktyczne**

Zapobieganie patologicznym zjawiskom społecznym, w tym bezdomności powinno opierać się na empatycznym postrzeganiu problemu, solidnej diagnozie tego zjawiska i uprzedzaniu wcześniej przedstawionych przeze mnie zagrożeń i to w jak najwcześniejszym stadium rozwoju problemu. Kluczową rolę odgrywa tu dostrzeżenie pierwszych symptomów i niedopuszczenie do ich rozwinięcia.

Właściwie dobrana i prowadzona profilaktyka jest niezbędnym elementem programu walki z bezdomnością. Logicznie i prawidłowo zorganizowane działania zapobiegawcze są w stanie skutecznie osłabić a nawet zredukować rozwój problemu i jego skalę. Może też wpłynąć pozytywnie na zwiększenie świadomości społecznej co zaowocuje zmianą zachowania i postaw ludzi wobec omawianego zagadnienia i walkę z panującymi stereotypami wokół zjawiska bezdomności i bezdomnych.

Bezdomność jest obserwowana na wszystkich kontynentach i jest jedną z najskrajniejszych i najbardziej brutalnych form wykluczenia społecznego. Choć bezdomność jest trudnym problemem społecznym do przewyciężenia, jednak należy podkreślić, że przy odpowiednim wsparciu osób trzecich i zaangażowaniu osoby bezdomnej – można wyrwać się z kręgu bezdomnych.

Czynnikami sprzyjającymi wyjściu z bezdomności są:

- «zamieszkanie w schronisku,
- skupienie uwagi na dbałości o własny wygląd,
- podjęcie walki z alkoholizmem,
- praca dorywcza,
- zamieszkanie z rodziną,
- szukanie pomocy i wsparcia u obcych ludzi,
- pomoc psychologiczna i prawna». <sup>10</sup>

Przywrócenie osobie bezdomnej zdolności do normalnego i samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie oraz zapewnienie jej ku temu racjonalnych warunków jest procesem trudnym i długofalowym, dlatego praca z bezdomnymi wymaga od pracowników socjalnych czy pedagogów ułicy kompetencji, zaangażowania, empatii.

W pracy socjalnej i w pracy wychowawczej (mającej na celu zmianę dotychczasowego świata wartości) z osobami pozbawionymi dachu nad głową, należy mieć na uwadze następujące cele:

- polepszenia stanu zdrowia psychicznego i fizycznego
- zdobywania, uzupełnienia wykształcenia i kwalifikacji zawodowych
- wzmocnienia lub odbudowa więzi rodzinnych
- poprawy kompetencji społecznych
- zorganizowania lokalu mieszkalnego<sup>11</sup>.

W Polsce jest dość dobrze zorganizowana pomoc społeczna i socjalna w zakresie wspierania osób bezdomnych (noclegownie,

<sup>10</sup> I. Pospiszyl, Patologie społeczne, Wyd. Naukowe PWN. – Warszawa, 2008. – S. 303.

<sup>11</sup> M. Mikołajczyk, Bezdomność. Bezdomni. Praca socjalna, (w:) A. Kwak, E. Wy-rwich- Hejduk (red.) W kręgu zagadnień pracy socjalnej, Wyd. Akademii Pedago-giki Specjalnej. – Warszawa, 2012. – S. 201-202.

mieszkania socjalne, jadłodajnie, łaźnie, różne formy zapobiegające długotrwałemu pozostawaniu bez pracy i inne), aczkolwiek nie ocala się tego typu zabiegów, jako pozytywne, gdyż nie mają one *stricte* działania profilaktycznego.

Najistotniejszym problemem dla osoby chcącej wyjść z bezdomności, jest konieczność usamodzielnienia się finansowego poprzez podjęcie pracy, a to może być możliwe tylko wtedy, gdy osoba ta będzie dysponowała odpowiednim przygotowaniem edukacyjnym, merytorycznym, zawodowym. Wniosek nasuwa się sam. Należy walczyć z bezdomnością i wszelkie działania profilaktyczne zacząć od wychowania i kształcenia. Im wyższa świadomość społeczna dotycząca ubóstwa i jego konsekwencji, bezrobocia i jego konsekwencji – tym możemy mieć większą nadzieję na to, że społeczeństwo będzie się starało unikać sytuacji sprzyjających bezdomności, jak i wspierać tych, którzy walczą z tym problemem. Aktywność zawodowa daje możliwość zarobkowania, co z kolei stwarza warunki do zapewnienia dachu nad głową i godziwego życia.

Jako pedagodzy powinniśmy szczególny nacisk położyć na edukację społeczeństwa, właściwe przygotowanie młodzieży do zawodu i do podjęcia samodzielnego i odpowiedzialnego życia. Należy wskazać im autorytety, z których warto brać przykład, pokazać im sposoby właściwego i efektywnego spędzania wolnego czasu, sposoby kulturalnego komunikowania się z ludźmi. Wszak obecne pokolenie młodych ludzi zdobywających wiedzę w szkołach, w uczelniach – niebawem rozpocznie swe dorosłe, samodzielne życie zakładając rodziny i wychowując kolejne pokolenia dzieci. Pomóżmy więc im stworzyć godne warunki do nauki, pracy i wychowania, by nie stali się kolejnymi beneficjentami ośrodków pomocy społecznej będących obciążeniem dla całego społeczeństwa.

Wielkie pole do działania w tym zakresie mają wychowawcy, nauczyciele, pedagodzy ulicy, socjoterapeuci, pracownicy socjalni, którzy poprzez właściwie przeprowadzoną diagnozę potrzeb dziecka będą się starać tak dobrać oddziaływania wychowawcze i podjąć współpracę z rodziną dziecka zagrożonego tym problemem, by pomóc dziecku i jego rodzinie podjąć trud kształcenia, kulturalnego porozumiewania się z otoczeniem, pokonywania trudności życiowych i unikania sytuacji problemowych sprzyjających bezrobociu, ubóstwu i bezdomności.

### **Bibliografia**

1. Kołodziejczyk T. Raport dla Fundacji Króla Baudouina. – Warszawa, 1998.



2. Mikołajczyk M., Bezdomność. Bezdomni. Praca socjalna, (w:) A. Kwak, E. Wyrwich- Hejduk (red.) W kręgu zagadnień pracy socjalnej, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej. – Warszawa, 2012.
3. Nowakowska A., Społeczne postrzeganie bezdomności. Zjawisko stereotypizacji, (w:) M. Dębski, K. Stachura (red.) Oblicza bezdomności, Wydawnictwo: Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2008 (file:///C:/Users/Bea/Desktop/Oblicza\_Bezdomno-ci.pdf)
4. Oliwa-Ciesielska M., Piętno nieprzypisania. Studium o wyizolowaniu społecznym bezdomnych, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. – Poznań, 2006.
5. Pawłowska R., Jundziłł E., Pedagogika człowieka samotnego, Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. – Gdańsk, 2003.
6. Pilch T., Dzieci ulicy, (w:) D. Lalak, T. Pilch (red.), Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, Wydawnictwo Akademickie «Żak». – Warszawa, 1999.
7. Porowski M., Bezdomność, (w:) D. Lalak, T. Pilch (red.), Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, Wydawnictwo Akademickie «Żak». – Warszawa, 1999.
8. Pospiszyl I., Patologie społeczne, Wyd. Naukowe PWN. – Warszawa, 2008.
9. Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej . Miejsce publikacji: Dz. U. 2009 r. Nr 175 poz. 1362, z późn. zm.
10. <http://www.childrenofleningradsky.com/filmmakers.php>.
11. <https://www.youtube.com/watch?v=49iT9wRVV9g>

**B.A. Ziemia. Education in the prevention of homelessness of children and adults.** Homelessness is one of the many worrying social phenomena that are a significant problem for prevention and assistance activities. There is also homelessness among children who run away from their pathological environments in which they were raised and they are trying to be safety outside – on the street, railway stations, basements.

Let us consider the fact that in the current at times, despite the great progress of civilization, the universality of education, fairly well organized social assistance – is seen huge differentiation of society. There are people rich and poor, others who live in luxury and others who suffer from scarcity, they are helpless in life and do not see prospects on life. Some children have parents anxious about their best education, health and a happy future, and the other are worried about how to survive, how to cope in life, because their parents neglect their responsibilities, or abandon children.

The essence of prevention activities this phenomenon is primarily education, which not only raises social awareness of avoidance of situations conducive to risk of homelessness, but most of all is to equip society in the



knowledge and skills that will enable self-reliance in the labor market, competent and self-solve their life problems. Upbringing, education, acquiring knowledge, training, strengthen the professional capacity or competence in interpersonal communication is undoubtedly a pillar in the difficult fight against serious problem of homelessness. High public awareness and knowledge are conducive to avoiding those factors which determine to be a homeless person. In turn, high awareness also helps in the common struggle in reducing and eliminating this phenomenon. Since the higher public awareness of poverty and its consequences, unemployment and its consequences – the more we hope that society will try to avoid situations that give rise to homelessness and support those, who are struggling with this problem.

**Key words:** education, upbringing, homelessness, street children, social orphanhood, prophylaxis.

*Recieved August 14, 2014*

*Revised September 22, 2014*

*Accepted October 25, 2014*

**УДК 159.9.:37.015.3**

*I.V. Коваль*

*irasmith@ukr.net*

## **СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

---

Koval I.V. The current state of the problem of teaching a foreign language to students of higher technical educational institution: the psychological aspect / I.V. Koval // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 244-254.

---

**І.В. Коваль. Сучасний стан проблеми навчання іноземної мови студентів вищого технічного навчального закладу: психологічний аспект.** У статті проаналізовано сучасний стан проблеми навчання іноземної мови студентів вищих технічних освітніх закладів. Зазначено, що специфіка предмета надає певної своєрідності процесу навчання. Встанов-

лено, що основними особливостями специфіки вивчення іноземної мови є відсутність чітких меж і показників оволодіння нею; мова дає знання про символи оточуючого світу і правила користування цими символами; складність переходу з однієї мови на іншу. Проаналізовано, що мислення та спілкування іноземною мовою знаменує складну перебудову всієї структури формування думки й структури діяльності спілкування, які склалися на рідній мові. Констатовано, що для опанування мови величезне значення мають не тільки знання «самі по собі», але й формування та планування певних навичок аудіювання (слухання) та мовлення (говоріння), відпрацювання сталих прийомів «перекладання» перенесення граматичних конструкцій з однієї мови в іншу. Зроблено висновок, що процес оволодіння іноземною мовою представляється як такий, що складається з двох частин: процесу розуміння (усного та письмового тексту) та процесу породження висловлювання (усного і письмового тексту). Встановлено, що, розглядаючи процес розуміння, потрібно брати до уваги той факт, що ця мисленнєва діяльність виконує пізнавальну та комунікативну функції. Проаналізовано концепції різних дослідників щодо розуміння та відтворення інформації іноземною мовою.

**Ключові слова:** розвиток, особистість, мислення, розуміння, психологічні концепції, мисленнєва діяльність, пізнавальна комунікативна функція, навчання.

**И.В. Коваль. Современное состояние проблемы обучения иностранному языку студентов высшего технического учебного заведения: психологический аспект.** В статье проанализировано современное состояние проблемы обучения иностранному языку студентов высших технических учебных заведений. Указано, что специфика предмета предоставляет определённое своеобразие процесса обучения. Установлено, что основными особенностями специфики изучения иностранного языка является отсутствие чётких границ и показателей овладения им; язык даёт знания о символах окружающего мира и правила пользования этими символами; сложность перехода с одного языка на другой. Сделан вывод, что мышление и общение на иностранном языке знаменует сложную перестройку всей структуры формирования мысли и структуры деятельности общения, которые сложились на родном языке. Констатировано, что для изучения языка огромное значение имеют не только знания «сами по себе», но и формирование и планирование определенных навыков аудирования (слушания) и речи (говорение), отработки устойчивых приемов «перекладывание» переноса грамматических конструкций из одного языка в другой. Сделан вывод, что процесс овладения иностранным языком представляется как состоящий из двух частей: процесса понимания (устного и письменного текста) и процесса порождения высказывания (устного и письменного текста). Установлено, что, рассматривая процесс понимания, нужно принимать во внимание тот факт, что эта мыслительная деятельность выполняет познавательную и коммуникативную функции. Проанализированы

концепции различных исследователей в понимании и воспроизведении информации на иностранном языке.

**Ключевые слова:** развитие, личность, мышление, понимание, психологические концепции, мыслительная деятельность, познавательная коммуникативная функция, обучение.

**Постановка проблеми.** Проблема навчання іноземної мови залишається невирішеною та актуальною. На вирішення питання підвищення ефективності навчання як у середній, так і у вищій школі спрямовані зусилля багатьох дослідників.

Одним із важливих залишається питання про детермінанти навчального процесу та про «практичне» їх використання для керування підвищенням якості навчання, що давно вже розуміється не просто як набуття знань, умінь та навичок, а як процес психічного розвитку дітей (і дорослих) у напрямку якнайширшого розгортання їхніх потенцій щодо активного дослідження й перетворення оточуючого світу, формування в ідеалі активно-перетворюючої життєвої позиції, виховання їх не просто як носіїв, а як творців нових знань, цінностей, відносин.

**Мета нашої статті** – дослідження сучасного стану проблеми оволодіння іноземною мовою студентами вищого технічного навчального закладу: психологічний аспект.

**Завдання статті:**

1) розкрити специфіку викладання іноземної мови у вищому навчальному технічному закладі;

2) дати психологічну характеристику процесу розуміння та процесу породження висловлювання;

3) окреслити особливості організацій навчання студентів на заняттях іноземної мови з метою активізації їхніх механізмів мислення та опанування ними навичок розуміння текстової інформації.

**Виклад основного матеріалу.** У широковідомих дослідженнях як фактори внутрішньої детермінації вивчалися навчальні здібності, научуваність, рівень і можливості розвитку як окремих пізнавальних процесів, так і розумових здібностей «в цілому», рівень (та можливості) розвитку пізнавальних інтересів, навчальної мотивації, комунікативних, емоційних та моральних якостей, здатність сформулювати адекватний стиль навчальної діяльності та стиль саморегуляції. Більшість дослідників прагне зреалізувати системний або комплексний підхід до визначення головних факторів, що сприяють успішності навчання у вищезгаданому «високому» розумінні (тобто успішне навчання – це таке, в результаті якого формується активна,

розумна, зріла особистість, що в змозі займатися самоосвітою і перетворенням світу).

Дослідник В.О.Крутецький вирізняє такий «ансамбль властивостей», тобто внутрішніх якостей, що визначають успішність навчальної діяльності: активне позитивне ставлення до виконуваної діяльності; певні характерні риси, такі як працелюбність, настирливість, організованість, самостійність та ін.; сприятливий психічний стан, фонд знань, умінь та навичок у відповідній царині, спеціальні здібності. Калмикова [5, с.248] розглядає научуваність, тобто здатність до навчання як комплексний показник внутрішніх умов такої успішності.

Проте можна виокремити ще один фактор, точніше, групу факторів, які впливають на перебіг та результат навчання. Таким фактором є більша або менша специфіка самого предмета навчання. Звичайно, головними внутрішніми детермінантами успішності були і залишаються загальні здібності, рівень активності та позитивна мотивація. Але різні предмети специфічні в тому ключі, що успішність «засвоєння» різних дисциплін залежить не тільки від загальних сприяючих факторів, але й від специфічних властивостей як викладача, так і учнів. І навпаки, вивчення, засвоєння різноманітних предметів своїм результатом має розвиток як різних психічних процесів, різних здатностей і здібностей, так само й різних індивідуально-психологічних якостей, що традиційно здібностями не вважаються (емоційність, комунікативність, коперативність, моральні риси та інші).

З точки зору специфічності іноземна мова є принципово відмінною від будь-яких інших навчальних дисциплін. Першою і найбільшою відзнакою іноземної мови є безмежність, «безрозмірність» [3, с.123], тобто відсутність чітких меж і показників оволодіння. Учень (не має значення чи це, дитина чи дорослий) повинен знати «все», і випадіння, незасвоєність якоїсь «теми» завжди має значення незамінної втрати. Крім того, що така «рівномірність» знань необхідна щодо мови взагалі та іноземної мови, зокрема, в принципі неможливо сказати, що означає знати «все». В цьому плані іноземна мова як навчальний предмет «безмежна», вивчити у власному розумінні слова її не можна.

Другою важливою відзнакою вивчення мови і, зокрема, іноземної, є те, що засвоєння мови не дає знань про оточуючий предметний світ. Навпаки, мова дає знання про символи оточуючого світу і правила користування цими символами. Третій момент специфічності вивчення іноземної мови полягає у складності переходу від одного символічного коду (однієї мови) на інший. Ще

дослідник Б.В.Беляєв [1, с.207] переконливо довів, що мислення рідною мовою суттєво відрізняється від мислення на іноземній, і не лише тому, що зміст однієї і тієї ж думки оформлюється за допомогою різних виразних засобів, а й тому, що самі мисленнєві операції, що вимагають різні мови, є також різними. Тобто при переході з однієї мови на іншу відбувається перехід не просто на інший тезаурус, інші «слова» – це перехід від однієї системи мислення до іншої системи мислення. Засвоєння мови – це «перетворення її з предметної форми у форму діяльності».

Перехід на мислення та спілкування іноземною мовою означає не лише послідовне «заміщення» елементів рідної мови на елементи іноземної; мислення та спілкування іноземною мовою знаменує складну перебудову всієї структури формування думки й структури діяльності спілкування, які склалися на рідній мові. Тому початок переходу на мислення іноземною мовою супроводжується етапом певного порушення раніше досягнутої адекватності рівноваги між «планом мислення і планом вираження», гальмування відповідної діяльності, що зовні виражається в уповільненні темпу діяльності, затримках аж до можливого її блокування. В цей час при «хорошому навчанні» (термін Л.С.Виготського) відбувається процес зменшення участі рідного внутрішнього мовлення на користь збільшення й автономізації іноземного внутрішнього мовлення, а також зменшення питомої ваги власне перекладу на користь породження думки. Проте у навчанні іноземній мові спостерігається одна риса, яка все-таки є спільною в оволодінні іноземною мовою і оволодінні рідною. Це те, що початкове вивчення мови, а саме породження висловлювання набуває самостійного значення, воно важливе «як таке» [2, с.219].

Нарешті, особливістю вивчення іноземної мови є те, що оволодіння будь-яким іншим предметом означає насамперед набуття певних знань, в той час як для опанування мови величезне значення мають і знання «самі по собі», і формування та тренування певних навичок аудіювання (слухання) та мовлення («говоріння»), відпрацювання, «тренування» певних сталих прийомів «перекладання», перенесення граматичних конструкцій однієї мови в іншу.

Оскільки породження (придумування) висловлювання та його реалізація забезпечуються різними механізмами, здатність правильно оформляти («демонструвати») зміст висловлювання має формуватися в ході навчання цілеспрямовано. Внутрішній, смисловий, семантичний бік мовлення і зовнішній, озвучений,

фазисний бік мовлення, хоча й утворюють справжню єдність, але мають кожен свої закони руху. Саме тому якщо при оволодінні рідною мовою дії забезпеченню акта вимови, артикуляції «непомітно» автоматизуються в результаті нескінченного повторення звукових комплексів, що здійснюється до того ж у відповідному мовленнєвому середовищі, то у випадку іноземної мови ці вміння та навички слід відпрацьовувати окремо та цілеспрямовано.

Цим обумовлюється складність як теоретико-психологічно-дослідження процесу оволодіння іноземною мовою, так і трудність практичного педагогічного керування даним процесом.

Вивчення іноземної мови – ніщо інше, як набуття здатності до «перемикання» мислення з однієї мови на іншу. Так зване мислення іноземною мовою, досягнення якого вважається ідеалом навчання іноземної мови, є безпосереднім включенням внутрішнього мовлення в механізм породження іноземного мовлення. З цього випливає, що справжнім критерієм рівня володіння іноземною мовою є редукція (в ідеалі – до повного зникнення) участі рідної внутрішньої мови у породженні висловлювання: за, так званого, «перекладного» знання іншої мови (доречніше, елементів іншої мови), володіння нею супроводжується внутрішнім мовленням («мисленням») рідною мовою, «частково перекладний» рівень знаменується появою внутрішньої іноземної мови, яка, проте, не досягла автономності. Тобто, коли рідне внутрішнє мовлення ще утворює суперсистему відносно системи внутрішнього іноземного мовлення, а тому гальмує останнє. І, нарешті, рівень вже неусвідомлюваного щодо форми виразу (тобто вже автоматизованого) спонтанного «слововиявлення», мовлення [6, с.176]. Звідси випливає, що відпрацювання навичок слухання, артикулювання, інтонування, письма обов'язково має передувати осмисленню власне змісту мовного матеріалу, оскільки внутрішнє мовлення рідною мовою залишається більш сильним і не «пропускає» іншомовне.

Процес оволодіння іноземною мовою з огляду на вищесказане можна представити як такий, що складається з двох великих блоків (частин), які невіддільні один від одного, але кожен з яких, у свою чергу, має певну структуру: процес розуміння (усного і письмового тексту) та процес породження висловлювання (усного і письмового тексту). Сам процес розуміння інтерпретується як особливий мисленнєвий процес, що здійснюється на основі двомовності. Процес розуміння є, можливо, найскладнішим з психологічних процесів, у який органічними складовими входять антиципація, вірогіднісне прогнозування, специфічна

прогностична здатність, логічне мислення, здатність до семантичного переструктурування та ін.

Розуміння може здійснюватися на різних рівнях, починаючи від «простого називання», коли процес розуміння будується на мінімумі знань, на рівні «входження в текст», поступовій специфікації значень слів, виявлення контекстового значення аж до об'єднання значень слів у загальний, спільний зміст, «сплав значень», завдяки якому і досягається результат, тобто «зрозуміння». Можна додати, що вищим рівнем розуміння слід вважати побудову нового контексту і нового контекстового значення.

Залежно від швидкості, глибини та міри осягнення логічних відношень у тексті, прихованого змісту, контексту та інших параметрів, різняться і кількість рівнів розуміння. Порівняв «розшарування» розуміння означає дослідження розуміння як процесу проникнення в глибину предмета, що передбачає зміну від дифузного, неточного, неясного – до повного, деталізованого, структурованого, до з'ясування підтексту.

Розглядаючи процес розуміння, не слід випускати з поля зору те, що ця складна мисленнєва діяльність виконує і власне пізнавальну, і комунікативну функції; «розуміння – це діяльність, за допомогою якої здійснюється акт спілкування». Так, З.І.Жличникова пропонує таке визначення розуміння (в контексті діяльності особистості): це з'ясування а) зв'язків і відношень об'єктів (явищ), про які говориться у повідомленні, до об'єктів та явища реальної дійсності; б) зв'язків та відносин, що існують між об'єктами та явищами, які описуються у повідомленні; в) ставлень, які виникають до них у того, хто говорить чи пише; г) ставлення повідомлюваного та його автора до реципієнта [7, с.224].

Це виводить проблематику мовленнєвої діяльності на питання про взаємодії між людьми, що встановлюються в ході спілкування через посередництво текстів: розуміння тексту означає насправді розуміння іншої людини через текст. Розуміння може відбутися, якщо відправник та одержувач формують і формулюють спільну систему смислів, які, у свою чергу, відображають певний комунікативний намір. Як пише Г.Л.Чістякова, текст створюється як певне повідомлення про предмети та явища дійсності, що відображає ставлення до них того, хто говорить, і розраховане на певний вплив на того, хто отримує це повідомлення.

Враховуючи понад двадцятирічний досвід викладання німецької мови на немовних спеціальностях ВНЗ, сучасна дослідниця Л.А.Онуфрієва зазначає: «Використовуючи досвід викладання



іноземної мови на немовних спеціальностях ВНЗ, під час опрацювання спеціальної фахової літератури перед студентами постають такі завдання, які вони намагаються успішно вирішити:

- отримання нової інформації з фаху, яка сприяє доповненню і поглибленню знань зі спеціальності, яких вони набувають під час вивчення профільних дисциплін;
- формування необхідних навичок для подальшого самостійного читання літератури за спеціальністю;
- здійснення анотування і підготовка до реферування фахової літератури іноземною мовою.

Саме тому навчання читанню з фаху вимагає від студента не лише «пасивного» сприйняття тексту, а усвідомлення і перевірки інформації, закладеної у такий текст. При цьому аудиторна робота зосереджується на студентах, а не на викладачеві. І основне те, що на студентів лягає відповідальність за їх навчання й оволодіння навичками читання, перекладу, розуміння й інтерпретації фахового тексту та спілкування на фахово зорієнтовані теми. Усе це уможливило формування у студентів навичок читання й перекладу фахових текстів, підвищує мотивацію навчання у студентів-майбутніх фахівців, сприяє їхньому професійному розвитку і основне, покращує засвоєння ними німецької мови професійного спрямування.» [9, с.65].

Великий внесок у розуміння процесів оволодіння іноземною мовою як опанування іншомовною діяльністю зробила І.О.Зимня. Теорія мовленнєвої діяльності І.О.Зимньої [4, с.34-46] є варіантом вдалого синтезу різних теоретико-методологічних положень, і водночас є хорошим прикладом вдалої методологізації. Її теорія філософськи-методологічно основана на діяльнісному принципі, лінгвістично на кращих ідеях В.Гумбольдта, Ф.Де Соссюра, Л.В.Щерби, психологічно на поглядах Л.С.Виготського та С.Л.Рубінштейна щодо розвитку мови і на теорії діяльності О.М.Леонтьєва. Обґрунтована, чітка і детальна структура всієї концепції, яка сьогодні є найбільш розробленою теорією, дозволяє застосувати її як у дослідницьких цілях, так і для практичного використання. Прикладна цінність даного підходу обумовлюється тим, що він відкриває можливості формування і вдосконалення іншомовних здібностей через цілеспрямований розвиток у научуваних конкретних мовленнєвих механізмів, що забезпечують легкість і високий темп засвоєння іноземної мови.

«Одним із ефективних засобів мотивації до вивчення іноземної мови слугують тексти, що присвячені основам і пробле-

мам майбутньої професійної діяльності. Ці проблеми існували раніше та існують і зараз, цікавлять молодь. Рівень інтересів студентів до змісту електронних носіїв поєднується із досвідом їх власної майбутньої професії, дозволяє, і тому урахування цієї обставини виступає вагомим мотиваційним чинником. У нашій роботі ми користувалися матеріалами та інформацією з відповідних фахових видань. Також використовувався запис усної мови іноземних студентів, їх листи, описи природи, погоди, цікаві уривки статей про культуру, освіту, школу, виховання чи науку», – зазначає сучасна дослідниця Л.А.Онуфрієва [8, с.480-481]. Ми також притримуємось думки щодо фахового спрямування навчання й оволодіння іноземною мовою студентами у технічному ВНЗ і враховуватимемо її у нашій подальшій науково-педагогічній діяльності.

**Висновки.** Ми вважаємо, що основними факторами, які сприяють успішності навчання студентів іноземної мови, є загальні здібності, рівень активності, позитивна мотивація, здатність сформувати адекватний стиль навчальної діяльності та стиль саморегуляції, а також фахове спрямування навчання й оволодіння іноземною мовою у технічному ВНЗ. Питання про «практичне використання» іноземної мови студентами залишається актуальним, оскільки сприяє розгортанню їх потенцій щодо перетворення оточуючого світу, формування активної життєвої позиції, виховання їх, як творців нових знань, цінностей, відносин.

#### Список використаних джерел

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения усной речи на иностранном языке / Б.В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
2. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / В.В. Давыдов // Психологический журнал, 1998. – №6. – С. 5-17.
3. Зимняя И.А. Психология перевода: Учебное пособие / Сост. И.А.Зимняя, В.И. Ермолович. – М.: Просвещение, 1981. – 123 с.
4. Зимняя И.А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке / И.А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 1970. – №1. – С. 34-46.
5. Калмыкова З.И. Проблемы диагностики умственного развития учащихся / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1975. – 248 с.

6. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 176 с.
7. Клычникова З.И. Психология обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1973. – 224 с.
8. Онуфрієва Л.А. Теорія і практика іншомовної комунікативної взаємодії у підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А.Онуфрієва // 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. 23. – Кам'янець-Подільський: Аксиома, 2014. – С. 473 – 491.
9. Онуфрієва Л.А. Особливості навчання і викладання німецької мови професійного спрямування на немовних спеціальностях ВНЗ у сучасних умовах / Л.А.Онуфрієва // „Wschodnie partnerstwo – 2013«. – Volume 15. Filologiczne nauki: Materialy IX Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji. – Przemysl. Nauka i studia, 2013. – S. 63-66.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Beljaev B.V. Oчерki po psihologii obuchenija usnoj rechi na inostrannom jazyke / B.V. Beljaev. – М. : Prosveshhenie, 1965. – 227 s.
2. Davydov V.V. Novyj podhod k ponimaniju struktury i sodержaniya dejatel'nosti / V.V. Davydov // Psihologicheskij zhurnal. – 1998. – №6. – S. 5-17.
3. Zimnjaja I.A. Psihologija perevoda: Uchebnoe posobie. / Sost I.A.Zimnjaja, V.I. Ermolovich. – М.: Prosveshhenie, 1981. – 123 s.
4. Zimnjaja I.A. Individual'no-psihologicheskie faktory i uspešnost' nauchenija rechi na inostrannom jazyke / I.A. Zimnjaja // Inostrannye jazyki v shkole. – 1970. – №1. – S. 34-46.
5. Kalmykova Z.I. Problemy diagnostiki umstvennogo razvitija uchashhihsja / Z.I. Kalmykova. – М.: Pedagogika, 1975. – 248 s.
6. Kitajgorodskaja G.A. Metodicheskie osnovy intensivnogo obuchenija inostrannym jazykam / G.A. Kitajgorodskaja. – М.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1986. – 176 s.
7. Klychnikova Z.I. Psihologija obuchenija chteniju na inostrannom jazyke / Z.I. Klychnikova. – М.: Prosveshhenie, 1973. – 224 s.

8. Onufrijeva L.A. Teorija i praktyka inshomovnoi' komunikatyvnoi' vzajemodii' u pidgotovci majbutnih fahivciv socionomichnyh profesij / L.A.Onufrijeva // Problemy suchasnoi' psihologii'. Zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'noho universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraїny / za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufrijevoi'. – Vyp. 23. – Kam'janec'-Podil's'kyj: Aksioma, 2014. – S. 473 – 491.
9. Onufrijeva L.A. Osoblyvosti navchannja i vykladannja nimec'koi' movy profesijnogo sprjamuvannja na nemovnyh special'nostjah VNZ u suchasnyh umovah / L.A.Onufrijeva // «Wschodnie partnerstwo – 2013». – Volume 15. Filologiczne nauki: Materialy IX Miedzynarodowej naukowopraktycznej konferencji. – Przemysl. Nauka i studia, 2013. – S. 63-66.

**I.V. Koval. The current state of the problem of teaching a foreign language to students of higher technical educational institution: the psychological aspect.** The current state of the problem of teaching a foreign language to students of higher technical educational institutions is analyzed in the paper. The specificity of the subject provides a peculiarity of the training process. It is determined that the main features of the specificity of learning a foreign language are the lack of clear boundaries and parameters of mastering it; language provides knowledge about the symbols of the world around and rules for using these symbols; complexity of the transition from one language into another. It is analyzed, thinking and communication in a foreign language is a complex construction of the entire structure forming thoughts and structure of communication which have been developed in the native language. Knowledge as well as formation and training of certain skills of listening and speaking are of great importance for mastering a foreign language. The article stresses that the process of learning a foreign language can be represented as the one that is composed of two parts: the process of understanding (of oral and written text) and the process of generating expression (of oral and written text). Considering the process of understanding, it is necessary to take into account the fact that the mental activity performs cognitive and communicative functions. The concepts of various researchers concerning understanding and reproducing of information in a foreign language are considered.

**Key words:** development, personality, thinking, understanding, psychological concepts, mental activity, cognitive communicative functions, studies.

*Received August 8, 2014*

*Revised September 14, 2014*

*Accepted October 17, 2014*

*О.В. Коган*

[koganrom@mail.ru](mailto:koganrom@mail.ru)

*І.Л. Рудзевич*

[rudzevich.ira@mail.ru](mailto:rudzevich.ira@mail.ru)

## **Психолого-педагогічне забезпечення формування здорового способу життя у старшокласників із вадами інтелекту**

---

Kohan O.V., Rudzevych I.L. The psychological and pedagogical support of healthy lifestyle formation in senior pupils with mental disabilities / Kolesnykova O.V. Kohan, I.L. Rudzevych // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 255-263.

---

**О.В.Коган, І.Л.Рудзевич. Психолого-педагогічне забезпечення формування здорового способу життя у старшокласників із вадами інтелекту.** У статті висвітлюються питання формування здорового способу життя в учнів допоміжної школи у процесі навчально-корекційної роботи. Зазначено, що система формування здорового способу життя у розумово відсталих учнів як складова педагогічного процесу має забезпечити перш за все отримання необхідної кількості знань з питань здоров'я і здорового способу життя та підвищення загального рівня емоційно-мотиваційного компонента здорового способу життя, виховання стійких мотивацій до його дотримання. Вказано, що основним завданням нашого дослідження була розробка й апробація педагогічного забезпечення формування основ здорового способу життя в учнів 7-9-х класів допоміжної школи, у якій враховувалися виявлені педагогічні недоліки та протиріччя сучасного процесу виховання здорового способу життя у старшокласників допоміжної школи, їхні потреби. Зазначено, що під час апробації здійснено комплексний, систематичний виховний вплив на знання, ставлення і поведінку учнів як у навчальному процесі, так і в позакласній діяльності. Показано, що важлива роль у вирішенні цих завдань належить навчально-корекційному процесу, оскільки знання про здоров'я і здоровий спосіб життя, оволодіння певними вміннями та навичками є запорукою для вироблення стійких поглядів і переконань, які є спонукальною системою для здійснення дій та вчинків. Зроблено висновок, що в процесі отримання та засвоєння необхідних знань, умінь і навичок формуються поняття норм здорового способу життя, виробля-

O.V. Kohan – the scientific contribution of the co-author is 50% ,  
I.L. Rudzevych – the scientific contribution of the co-author is 50% .

ється стійка позитивна мотивація до ведення здорового способу життя й усвідомлення своєї особистої ролі у збереженні власного здоров'я.

**Ключові слова:** психолого-педагогічне забезпечення, здоровий спосіб життя, навчально-корекційна робота, учні з вадами інтелекту.

**О.В.Коган, И.Л.Рудзевич.** Психолого-педагогическое обеспечение формирования здорового образа жизни у старшекласников с нарушениями интеллекта. В статье освещаются вопросы формирования здорового образа жизни учащихся с умственной отсталостью в процессе учебно-коррекционной работы. Отмечено, что система формирования здорового образа жизни у умственно отсталых учащихся как составляющая педагогического процесса должна обеспечивать прежде всего получение необходимых знаний о здоровье и здоровом образе жизни, а также усовершенствование общего уровня эмоционально-мотивационного компонента здорового образа жизни, формирование стойкой позитивной мотивации к ведению здорового образа жизни. Указано, что основным заданием нашего исследования была разработка и апробация педагогического обеспечения процесса формирования здорового образа жизни учащихся 7-9-х классов вспомогательной школы, в которой учитывались существующие педагогические проблемы и противоречия современного процесса воспитания здорового образа жизни у учащихся старших классов вспомогательной школы, их потребности. Отмечено, что в процессе апробации совершенно комплексное, систематическое воздействие на знания, отношение и поведение учащихся как во время учебного процесса, так и во внеклассной работе. Показано, что важную роль в этом играет учебно-коррекционный процесс, поскольку знания о здоровье и здоровом образе жизни, овладение необходимыми умениями и навыками, есть условиями формирования стойких взглядов и убеждений, которые являются побудительными мотивами действий. Сделан вывод, что в процессе получения и освоения необходимых знаний, умений и навыков формируется понятие норм здорового образа жизни, стойкая позитивная мотивация к ведению здорового образа жизни, осознание своей собственной роли в сохранении собственного здоровья.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое обеспечение, здоровый образ жизни, учебно-коррекционный процесс, учащиеся с нарушениями интеллекта.

**Постановка проблеми.** Державна політика у сфері гуманітарних питань спрямовується на підвищення рівня здоров'я, поліпшення якості життя і збереження генофонду української нації. Сутність державної політики України щодо виховання здорової людини зафіксована у Конституції держави, Законі України "Про охорону дитинства", національній доктрині розвитку освіти України XXI століття, програми "Українська родина 2001-2005 рр.", національній програмі "Патріотичне виховання громадян, формування здорового способу життя, розвиток духо-

вності та зміцнення моральних засад суспільства”, національній програмі “Репродуктивне здоров’я 2001-2005 р.р.”, концепції розвитку охорони здоров’я населення України, міжгалузевій комплексній програмі “Здоров’я нації на 2002-2011 р.р.”, державних національних програмах “Діти України” та “Освіта (України XXI століття)” та інших документах.

Реалізація означеної політики потребує здійснення комплексу перманентних державних і галузевих заходів, одним із яких є створення умов для формування та стимулювання здорового способу життя, вдосконалення валеологічного та гігієнічного виховання і навчання учнів, посилення боротьби з шкідливими звичками, профілактика адитивної поведінки, розвиток фізичної культури і спорту.

Особливо *актуальним* це є для дітей з вадами інтелекту, оскільки формування в них здорового способу життя є необхідною умовою їх соціальної адаптації у сучасному суспільстві.

**Метою** нашого дослідження була розробка й апробація педагогічного забезпечення формування основ здорового способу життя в учнів 7-9-х класів допоміжної школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У нашому дослідженні ми враховували виявлені педагогічні недоліки та протиріччя сучасного процесу виховання здорового способу життя у старшокласників допоміжної школи, їхні потреби; у процесі апробації здійснили комплексний, систематичний виховний вплив на знання, ставлення і поведінку учнів як в навчальному процесі, так і у позакласній діяльності.

**Теоретичною основою дослідження були положення:**

1) Л.С. Виготського про особливості психофізичного розвитку дітей з розумовою відсталістю; розвиток особистості дитини як закон перенесення соціальних форм поведінки у сферу індивідуального пристосування; про можливості подолання вторинних наслідків первинного дефекту в колективній діяльності;

2) Г.М. Дульнєва, І.М. Бгажнокової, Н.М. Стадненко про недиференційований рівень розвитку емоційно-вольових компонентів розумово відсталих учнів ;

3) І.Г. Єременка про комплексність та оптимістичну перспективність корекційно-виховної роботи у допоміжній школі;

4) В.М. Синьова про умови корекційно-виховної спрямованості навчально- виховного процесу допоміжної школи ;

5) О.П. Хохліної про взаємозв’язок освіти і корекції, психолого-педагогічні основи корекційної роботи з учнями, які мають вади розумового розвитку;



6) А.С. Белкіна про психолого-педагогічні проблеми спілкування з учнями допоміжних шкіл в процесі уроку ;

7) А. Висоцької про основні завдання, форми і методи громадянського виховання учнів допоміжної школи;

8) М.А. Козленка про формування позитивних якостей особистості розумово відсталих учнів у спортивно-ігровій діяльності;

9) Н.Л. Коломенського про психологічні основи формування позитивних звичок поведінки у колективі;

Система формування здорового способу життя в учнів допоміжної школи як складова педагогічного процесу має забезпечити:

- отримання необхідної кількості знань із питань здоров'я та здорового способу життя;
- підвищення загального рівня емоційно-мотиваційного компонента здорового способу життя, виховання стійких мотивацій до ведення здорового способу життя;
- ефективне самостійне і свідоме використання знань, умінь та навичок здорового способу життя у повсякденній діяльності.

Досягненню цих цілей має сприяти й ефективний позитивний вплив внутрішкільного середовища на поведінку учнів; позитивний вплив позакласної діяльності учнів на їх здоров'я; поєднання зусиль педагогів і вихователів для досягнення цієї мети; різноманітність і співпраця систем формування здоров'я учнів в умовах навчального закладу; вплив на соціальну політику щодо здоров'я (на всіх рівнях суспільства).

Всі уроки включали в себе методи, спрямовані на активізацію розумової діяльності учнів; виховання свідомого позитивного ставлення до ЗСЖ; всі елементи поданого матеріалу закріплювали в практиці; постійно стимулювали дітей до висловлювання власної думки і її обґрунтування.

#### Принцип наочності.

По необхідності унаочнювали процес формування знань таблицями, плакатами, малюнками, використовували індивідуальні щоденники ЗСЖ.

#### Принцип міцності засвоєння знань.

Матеріал часто повторювали, доповнюючи, уточнюючи і розширюючи його при цьому; неправильно засвоєні знання коригували. Після пояснення і розповіді стимулювали учнів до аналізу, зв'язку почутого із їхнім власним досвідом, наведення прикладів. Систематично включали учнів у практичну діяльність щодо

використання набутих знань, добираючи для цього проблемні ситуації, доручення, завдання.

#### Принцип корекційної спрямованості навчання.

При проведенні формуального експерименту водночас коригували вади психофізичного розвитку дітей згідно навчально-виховних планів вчителя.

#### Принцип вирішальної ролі вчителя у навчанні.

Виходили із відомостей про неблагополучні сім'ї багатьох учнів, отриманий раніше негативний досвід щодо способу життя. Тому коригували неправильні установки, формували позитивний суспільний досвід.

#### Принцип індивідуального та диференційованого підходу до учнів.

Враховували індивідуальні і типологічні особливості учнів при доборі змісту, форм та методів навчання ЗСЖ.

Головною метою експерименту було:

- розширити та поглибити знання, вміння та навички розумово відсталих учнів з питань здоров'я та здорового способу життя;
- формувати інтерес учнів до вивчення цих питань; виховувати стійку позитивну мотивацію до ведення здорового способу життя;
- педагогічним впливом забезпечити дотримання набутих умінь, знань та навичок здорового способу життя у повсякденному житті; стимулювати прагнення розумово відсталих учнів вести здоровий спосіб життя.

Для досягнення цієї мети було обрано наступні шляхи:

- збагачення шкільних дисциплін відомостями про здоровий спосіб життя;
- введення у навчальні плани дисципліни „валеологія”, яка не тільки розширює та поглиблює знання розумово відсталих учнів про здоров'я та здоровий спосіб життя, а й сприяє формуванню у них мотивації до здорового способу життя; формує валеологічну свідомість і здоровий спосіб життєдіяльності через фізичне, соціальне, духовне виховання особистості;
- розширення та поглиблення вивчення питань, пов'язаних зі здоров'ям та здоровим способом життя, у процесі позакласної діяльності;
- сприяння у позакласний час формуванню у розумово відсталих учнів мотивації до здорового способу життя, навчання їх правилам здорового способу життя, сприяння

формуванню в них відповідних практичних умінь та навичок;

- скоординування дій різних працівників закладу (вчителів, вихователів, лікарів, медсестер, соціальних педагогів, психологів);
- залучення батьків до формування здорового способу життя у розумово відсталих учнів.

Як свідчать результати нашого дослідження, важливими умовами для формування здорового способу життя розумово відсталих учнів є:

- системність роботи з виховання здорового способу життя;
- наявність у школи програм валеологічного розвитку учнів;
- наявність позитивної загальношкільної атмосфери;
- скоординованість дій медичних, педагогічних працівників, психологів;
- безперервність виховання здорового способу життя;
- урахування індивідуальних особливостей учнів;
- використання міжпредметних зв'язків.

У процесі формувального експерименту ми дотримувалися вимог щодо забезпечення корекційної спрямованості навчання, розроблених І.Г. Єременко:

- адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів;
- наочність навчання;
- уповільненість процесу навчання;
- повторюваність у навчанні та вихованні;
- включення учнів у діяльність, спрямовану на подолання труднощів і перешкод (принцип вправ);
- індивідуальний та диференційований підхід до учнів;
- спеціальна організація праці;
- використання гри;
- дотримання охоронно-педагогічного режиму;
- систематичне залучення учнів до суспільно корисної діяльності.

Для досягнення найбільш ефективного результату у процесі формувального експерименту застосовувалися наступні методи (згідно класифікації Ю.К. Бабанського):

- методи стимулювання і мотивації учнів (пізнавальні ігри, дискусії, методи навчального заохочення);
- методи організації та здійснення навчальних дій (словесні, наочні, практичні, наукові, самостійна робота);

- методи контролю і самоконтролю (усний, письмовий, самоконтроль).

При реалізації методів навчання у процесі формувального експерименту ми дотримувалися наступних вимог до застосування дидактичних методів у допоміжній школі:

- відповідність методів принципам навчання;
- відповідність цілям і завданням навчання: дидактичним, корекційно-розвивальним, виховним;
- відповідність змісту матеріалу;
- відповідність пізнавальним можливостям учнів та індивідуальний підхід при доборі методів;
- відповідність наявним умовам і відведеному часу.

При розробці та обґрунтуванні концепції формування здорового способу життя у процесі позакласної виховної роботи ми враховували особливості психофізичного розвитку розумово відсталих дітей загалом та пізнавальної діяльності, зокрема.

При використанні методу стимулювання діяльності і поведінки як змагання ми враховували рекомендації Є.С. Черніка, який вважає, що правильно організовані змагання у допоміжній школі з урахуванням особливостей розумово відсталих учнів сприяють не тільки корекції та компенсації дефектів фізичного розвитку, а й значною мірою формуванню особистості розумово відсталої дитини.

**Висновки.** У процесі нашого дослідження ми дослідили, що ефективність виховання здорового способу життя у розумово відсталих учнів залежить від багатьох факторів. Це, по-перше, виховні стосунки, що складаються у певному закладі. У процесі виховання формуються погляди учнів, їхнє ставлення до проблем, мотиви поведінки. Вплив на особистість здійснюється через її ставлення до навколишнього, у тому числі й до педагогічного впливу. Рівень і ефективність педагогічної взаємодії впливає на результати виховання. По-друге, на процес виховання здорового способу життя у розумово відсталих учнів впливає сукупна дія об'єктивних та суб'єктивних факторів. Об'єктивними факторами є умови виховання – матеріальні, соціальні, санітарно-гігієнічні. По-третє, фактором, що впливає на формування здорового способу життя у розумово відсталих учнів, є якість виховного впливу, інтенсивність і якість взаємостосунків між вихованням, взаємовихованням.

Під час вивчення психолого-педагогічної літератури ми зробили висновок, що формування здорового способу життя ґрунтується на двох педагогічних принципах у галузі навчання здоров'ю:

- учні мають одержувати адекватні і гармонійно пов'язані знання в рамках валеологічних дисциплін;
- у вихованні в учнів інтересу та зацікавленості до цих знань, позитивної мотивації до ведення здорового способу життя та відповідної поведінки.

У викладанні предметів, пов'язаних зі здоров'ям та здоровим способом життя, слід керуватися обома принципами, оскільки знання з проблеми не трансформуються в дію, якщо в учнів не розвинуто інтерес і зацікавленість до цих знань. У той же час, лише інтерес без необхідних знань не призведе до здорового способу життя. Тобто, знання без застосування їх у повсякденному житті нічого не варті, а практична діяльність без знань є безпорадною. Отже, основою методики навчання здоров'ю та здорового способу життя є цілісне, перманентне викладання дисциплін, пов'язаних з питаннями здоров'я та здорового способу життя та виховання практичного використання теоретичних знань у повсякденному житті.

#### Список використаних джерел

1. Беспалько В.В. Визначення медико-соціальних чинників ризику виникнення наркоманії серед учнів навчальних закладів / В.В. Беспалько. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. – 20 с.
2. Валеологічна освіта та виховання: сучасні підходи до досліджень і шляхи їх розвитку в Україні: Зб. науково-практичних статей / за заг. редакцією В.М. Оржеховської. – К.: МАГІСТР. 1999 – 120 с.
3. Дробот Л.С. Соціально-побутове орієнтування для вчителів та учнів допоміжної школи: посібник для вчителів / Л.С. Дробот, Н.І. Видрич. – К.: ІСДО, 1995. – 152 с.
4. Шишова І.М. Інноваційні методи та форми організації антинаркотичної роботи у спеціальній школі / І.М. Шишова // Дефектологія. – 2002. – № 9. – С. 26 – 29.

#### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bepal'ko V.V. Vyznachennja medyko-social'nyh chynnykiv ryzyku vynyknennja narkomanii' sered uchniv navchal'nyh zakladiv / V.V. Bepal'ko. – Kam'janec'-Podil's'kyj: Abetka-NOVA, 2002. – 20 s.
2. Valeologichna osvita ta vyhovannja: suchasni pidhody do doslidzhen' i shljahy i'h rozvytku v Ukrai'ni: Zb. naukovo-praktychnykh statej / za zag. redakcijeju V.M. Orzhehovs'koi'. – K.: MAGISTR, 1999 – 120 s.

3. Drobot L.S. Social'no-pobutove orijentuvannja dlja vchyteliv ta uchniv dopomizhnoi' shkoly: posibnyk dlja vchyteliv / L.S. Drobot, N.I. Vydrych. – K.: ISDO, 1995. – 152 s.
4. Shyshova I.M. Innovacijni metody ta formy organizacii' antynarkotychnoi' roboty u special'nij shkoli / I.M. Shyshova // Defektologija. – 2002. – № 9. – S. 26 – 29.

**O.V. Kohan, I.L. Rudzevych. The psychological and pedagogical support of healthy lifestyle formation in senior pupils with mental disabilities.** The article explains the issues of healthy way of life formation in students with mental retardation in the process of teaching and remedial work. It is mentioned that the system of a healthy way of life in mentally retarded students as part of the educational process must take primary responsibility to obtain the necessary knowledge about health and healthy way of life, as well as the improvement of the general level of emotional and motivational component of a healthy way of life, the formation of persistent positive motivation to conduct a healthy way of life. The main tasks of our study are noted to be the development and approbation of a pedagogical support of the formation of a healthy way of life of pupils of grades 7-9 at a special school. We took into account the existing educational problems and contradictions of the modern process of raising a healthy way of life with senior pupils at a special school, their needs. In the process of testing a comprehensive, systematic impact on knowledge, attitudes and behavior of pupils both during the training process and in extracurricular activities have been carried out. It is showed that an important role in solving these tasks is played by educational and correctional process, as knowledge about health and healthy way of life, mastering the necessary skills and abilities are conditions for the formation of persistent views and beliefs, which are the driving forces in the action. It is concluded that during the preparation and development of the necessary knowledge and skills the concept of norms of a healthy way of life is formed, the persistent positive motivation for conducting a healthy way of life, an awareness of their own role in maintaining their own health are produced.

**Key words:** psychological and pedagogical support, healthy way of life, educational and remedial process, pupils with intellectual disabilities.

*Recieved August 18, 2014*

*Revised September 24, 2014*

*Accepted October 25, 2014*

*В.І. Колесникова*

*vikolesn@ya.ru*

*В.В. Круглова*

*verochkakru@mail.ru*

## **Особенности чувствующих типов личности в парадигме аналитической психологии К.Г.Юнга**

---

Kolesnykova V.I., Kruhlova V.V. The peculiarities of the sensual types of personality in the paradigm of analytic psychology by C.G. Jung / V.I. Kolesnykova, V.V. Kruhlova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 264-277.

---

**В.І. Колесникова, В.В. Круглова. Особливості чуттєвих типів особистості в парадигмі аналітичної психології К.Г.Юнга.** З точки зору юнґіанської психології чуттєва функція відрізняється від почуттів і емоцій, які випробовуються людиною. Вона може оцінювати думки, об'єкти, що викликають відчуття і будь-який психічний зміст. А так само вимагає поступового до неї підходу за допомогою розвитку допоміжних функцій. Почуття бувають різноманітними: приємними і неприємними, конструктивними і деструктивними, відкрито виражені і стримувані.

Почуття розглядаються як індивідуальні риси характеру. Вивчаючи прояв чуттєвої функції, можна прийти до висновку, що вони носять загальний характер.

Представлено результати дослідження особливостей чуттєвої функції у парадигмі аналітичної психології К.Г. Юнга. Обстежено 68 людей віком від 20 до 55 років. Виявлено закономірності між гендером і психологічним типом особистості. Розвиток чуттєвої функції розглядається з позицій інтуїтивної і сенсорної функцій. Виявлено деякі типологічні особливості особистості, які суттєво впливають на формування его-свідомості і несвідомих компонентів. Серед чоловіків розумового типу інтровертна установка зустрічається частіше, в той час як серед жінок чуттєвого типу вона частіше виявляється у підпорядкуванні. Так само виявлено достовірний зв'язок між провідною і підпорядкованою функціями у більшості подружніх пар серед випробуваних, які мають компенсаторний характер. Отримані в ході діагностики дані разом із результатами первинної бесіди дозволяють психологу-консультанту отри-

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

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



мати найбільш адекватне і повне уявлення про специфіку проблеми клієнта і можливих варіантах її розв'язку.

**Ключові слова:** психологічні типи особистості, аналітична психологія К.Г. Юнга, Аніма, Анімус, чуттєвий тип, розумовий тип, екстравертна установка, інтровертна установка.

**В.И. Колесникова, В.В. Круглова. Особенности чувствующих типов личности в парадигме аналитической психологии К.Г.Юнга.** С точки зрения юнгианской психологии, чувствующая функция отличается от чувств и эмоций, испытываемых человеком. Она может оценивать мысли, объекты, вызывающие ощущения, и любое психическое содержание. А также требует постепенного к ней подхода посредством развития вспомогательных функций. Чувства бывают разнообразными: приятными и неприятными, конструктивными и деструктивными, открыто выражаемыми и сдерживаемыми. Чувства рассматриваются как индивидуальные черты характера. Изучая проявление чувствующей функции, можно прийти к выводу, что они несут общий характер.

Представлены результаты исследования особенностей чувствующей функции в парадигме аналитической психологии К.Г. Юнга. Обследовано 68 человек в возрасте от 20 до 55 лет. Обнаружены закономерности между гендером и психологическим типом личности. Развитие чувствующей функции рассматривается с позиции интуитивной и сенсорной функций. Выявлены некоторые типологические особенности личности, оказывающие существенное влияние на формирование эго-сознания и бессознательных компонентов. Среди мужчин мыслительного типа интровертная установка встречается чаще, в то время как среди женщин чувствующего типа она чаще оказывается в подчинении. Также обнаружена достоверная связь между ведущей и подчинёнными функциями в большинстве супружеских пар среди испытуемых, которые имеют компенсаторный характер. Полученные в ходе диагностики данные наряду с результатами первичной беседы позволяют психологу-консультанту получить наиболее адекватное и полное представление о специфике проблемы клиента и возможных вариантах её разрешения.

**Ключевые слова:** психологические типы личности, аналитическая психология К.Г. Юнга, Анима, Анимус, чувствующий тип, мыслительный тип, экстравертная установка, интровертная установка.

**Постановка проблемы.** В современной действительности, при возросшей психологической помощи, медицинской помощи, возросшей грамотности населения проблемы психического здоровья не уменьшаются.

Чувство стало настолько значительной проблемой нашего времени, что можно прийти к абсурдному утверждению, что источником всех психических расстройств являются неадекватные действия чувствующей функции. Эти проблемы являются коллективными, и для их разрешения нужны новые концепции.

Юнгианская психология рассматривает глубинные аспекты данной проблемы.

Изучение чувства кажется субъективным занятием из-за того, что существует мало поддающихся рассмотрению объективных его проявлений. Подход, основанный на анализе чувств, применим и к исследованию снов, являющихся выражениями комплексов.

Джеймс Хиллман писал, что чувства не являются только личными; они отражают универсальные явления в историческом контексте, имеют общую, коллективную основу. [8]

Чувства могут быть приятными и неприятными, конструктивными и деструктивными, открыто выражаемыми и сдерживаемыми. Все эти чувства, эмоции и настроения составляют гамму человеческих переживаний. Они могут быть жестокими, порочными и социально неприемлемыми, но существуют в человеческой психике как часть нашей природы. Они составляют потенциал личности; история человечества даёт примеры невероятно широкого спектра разнообразных чувств.

Люди склонны воспринимать чувства, как индивидуальные случаи своеобразной структуры характера. Однако, изучая проявление чувствующей функции, можно прийти к выводу, что они не сводятся к единичным индивидуальным случаям и несут более общий характер.

Таким образом, целью исследования стало изучение психологических особенностей чувствующей функции личности.

**Изложение основного материала.** Одним из важнейших открытий К.Г. Юнга явилось определение психологических, или личностных типов. При этом его функциональная типология основывается на признании роли сознания в личностном развитии.

Юнговская типологическая модель сформировалась из широкого исторического обозрения (обзора, изучения, просмотра, проверки) типологических вопросов в литературе, мифологии, эстетике, философии и психопатологии [1].

В то время как большинство иных психологических классификаций базировались на основе наблюдений за поведенческими моделями или проявлениями темперамента [4], типология Юнга, связана с представлением о движении психической энергии в определенном направлении, на котором тот или иной человек предпочтительно ориентируется в мире.

Идеальным было бы иметь сознательный доступ к той самой функции или функциям, которые требуются или оказываются

соответствующими определённым специфическим обстоятельствам, но на практике эти четыре функции получают представленными субъекту не в равной степени осознанной доступности – то есть, они не являются развитыми одинаковым образом или не дифференцированы у любого индивида одинаково хорошо. Неизменно и неизбежно та или иная функция оказывается более развитой; Юнг назвал ее первичной или ведущей, доминирующей, в то время, как остальные остаются подчинёнными и относительно или сравнительно менее дифференцированными [6].

Хотя подчинённая функция может осознаваться как явление, тем не менее, её истинное значение остается нераспознанным. Она ведёт себя подобно многим подавленным или недостаточно приемлемым содержаниям отчасти осознаваемым, а отчасти нет. Таким образом, в нормальных случаях подчиненная функция остаётся осознаваемой, по крайней мере в своих проявлениях, но в неврозе она полностью или частично погружается в бессознательное [7].

Чувствующая функция – это протекающий в нашем сознании психологический процесс оценки. Посредством чувствующей функции мы оцениваем ситуацию, личность, объект, момент времени с точки зрения их значимости. Предпосылкой для чувства, следовательно, является структура чувственной памяти, шкала ценностей, которую можно приложить к оцениваемому событию. (Отсюда мы сразу можем понять, насколько важен анализ детских воспоминаний для раскрытия родительского влияния на структуру чувственной памяти и формирование шкалы ценностей.) Некоторые авторы особо подчёркивают структуру чувственной памяти, основанную на впечатлениях прошлого, и предпочтение чувствующими типами былого настоящему. Этот довольно схематичный способ построения теории психологических типов по их отношению ко времени даёт положительный эффект, подчеркивая важность времени в отношении функций и, особенно, важность аккумуляции чувственного опыта как основы чувствующей функции [5].

Итак, подводя итоги, можно сказать, что чувство формирует отношение субъекта к объекту, в содержимом психики появляется его оценка и возникает общий чувственный тон, настроение [8].

Рассматривая концепции чувств, мы также обратили внимание на разность проявлений их у мужчин и женщин. Веками у людей складывались стереотипные представления об образе мужчины и женщины, которые до сих пор распространяются

на всех представителей того или иного пола, независимо от их индивидуальных особенностей и возраста. Эти стереотипы можно условно разделить на половые (различия, идущие от природы мужчины и женщины) и гендерные (различия, сформированные под влиянием социума) [10].

Между тем А.Маслоу считает, что понятия «мужское» и «женское» не отражают сущности явления, которое они должны раскрывать. Они только вводят людей в заблуждение, так как качества, которые в обществе считаются присущими мужчине, подчас в большей степени обнаруживаются у женщин, и наоборот [10].

Различия в эмоциональной экспрессии мужчин и женщин многие психологи связывают с особенностями воспитания тех и других. Согласно К. Юнгу, у мальчиков в процессе их воспитания чувствования подавляются, в то время как у девочек они доминируют. Среди мужчин открытое проявление эмоций насмешек и позора.

Это даёт основания говорить, что эмоциональность (т.е. сила переживаемых эмоций) у мужчин и женщин одинакова, различна степень их внешнего выражения. У мужчин и женщин различно выражение разных эмоций: то, что «прилично» для женщин (плакать, сентиментальничать, бояться и т.п.), «неприлично» для мужчин, и наоборот, то, что прилично для мужчин (проявлять гнев и агрессию), «неприлично» для женщин.

Но и у женщин существует «запрет» на выражение ряда эмоций и чувств. Р.Сальваггио (1996) отмечает, что у женщин весьма желательны выражение эмоциональной зависимости от противоположного пола, погруженности в «любовь» при запрете на открытое выражение чувств проявление агрессии. Как считает автор, это создаёт у женщин мазохистскую установку [9].

Очевидно, что пол как биологическое явление, безусловно, относится к индивидуальным характеристикам. Что же касается различий в психологических качествах у людей различного пола, то они стали замечаться и выделяться в качестве отдельного предмета сравнительно недавно. Однако понятно, что как особенности, касающиеся репродуктивного поведения (ухаживания, брачного поведения, размножения, ухаживания за потомством), так и просто качества познавательных процессов, эмоциональной сферы и поведения могут различаться как в мужской, так и в женской подвыборке. При этом представления о полоролевых психологических вариациях включают и бытовые предрассудки, и культурные стереотипы о том, что должно мужчинам и

женщинам. Разделить реальные факты и житейские представления возможно не всегда, однако попытки в этом направлении предпринимались давно.

Изначально женский организм обладает более широкой нормой реакции, чем мужской. Так, если мужчина в конфликтном поведении, например, обычно ведёт себя взрывчатым образом, то сделать его терпимым и миролюбивым едва ли удастся. А женщина может сочетать в своем поведении несколько стратегий, гибко используя их в зависимости от ситуации. Благодаря этому адаптивные способности женских особей намного выше, а обучаемость лучше.[10]

Итак, различия между женщинами и мужчинами существуют, имеют эволюционное обоснование и инстинктивную природу. К настоящему времени существует также и физиологическое, построенное на изучении действия половых гормонов объяснение особенностей поведения человека. Нейроандрогенетическая теория Ли Эллиса утверждает, что половые различия в поведении связаны с воздействием андрогенов на мозговые системы. Как известно, у каждого человека присутствуют и мужские, и женские гормоны, но у мужчин доминируют андрогены, а у женщин – эстрадиол. В результате было выделено 12 устойчивых поведенческих программ, связанных с мужским полом (находящихся под андрогенетическим контролем). [9]

Результаты некоторых научных изысканий подтвердили стереотипные представления о полах, выявив тот факт, что «женщины менее агрессивны, более склонны к опеке и более чувствительны». [9]

Согласно опросам, женщины в большей степени склонны описывать себя как эмпатичных, способных понять чувства других. Различие в эмпатии прослеживается и в лабораторных экспериментах, хотя и не так явно. Во время просмотра слайдов или слушания рассказов реакция женщин отличалась большей эмпатией. Женщины более склонны плакать и говорить о своём огорчении в ответ на огорчения других. Одним из объяснений таких различий служит тот факт, что женщины обычно лучше интерпретируют эмоции окружающих. [10]

Перед проведением исследования на основе результатов теоретического анализа проблемы в парадигме аналитической психологии К.Г. Юнга было выдвинуто предположение о том, что:

1. Чувствующая функция встречается как ведущая чаще у женщин, чем у мужчин.

2. Подчинённая чувствующая функция может являться проявлением теневой Анимы (у мужчин) и теневого Анимуса (у женщин).

Для достижения поставленной цели нами были использованы следующие методики: методы наблюдения, методика исследования маскулинности-фемининности личности С. Бэм, методика ЮТЛ (В.И. Колесниковой); математический аппарат представлен, в частности, корреляционным анализом, а также многофакторными статистическими критериями.

С целью изучения особенностей проявления чувствующей функции было проведено исследование, в котором приняли участие 68 человек, из них 34 мужчины и 34 женщины с различным уровнем образования и профессиональной принадлежностью.

Процедура исследования проходила в виде индивидуального тестирования с использованием опросника «Юнгианская типология личности», разработанным В.И. Колесниковой; опросника С.Бэм «Диагностика психологического пола», а также опросники С.Бэм, предлагаемые для оценки образов «Идеальный мужчина» и «Идеальная женщина».

1) Для формирования экспериментальной и контрольной выборок мы использовали в качестве основного психодиагностический метод и конкретно – методику ЮТЛ, разработанную В.И. Колесниковой, позволившей нам отобрать испытуемых с ведущей и подчинённой чувствующей функцией.

Методика ЮТЛ позволяет достаточно быстро определить психологический тип личности, выявить ведущую и подчинённую функции, а также степень развития вспомогательных функций.

2) Методика С. Бэм была предложена Сандрой Бэм для диагностики психологического пола и определяет степень андрогинности, маскулинности и фемининности личности.

3) Опросники С.Бэм, предлагаемые для оценки образов «Идеальный мужчина» и «Идеальная женщина».

В процессе исследования, нами использовались три тестовые задания, которые позволили в соответствии с целью исследования, определить ведущую и подчинённую функцию психики у мужчин и женщин, обращая внимание на положение чувствующей функции, её возможное влияние на определение психологического пола и проявление теневой Анимы и теневого Анимуса у испытуемых.

Первый этап нашего исследования был направлен на выявление ведущей и подчинённой функций психики мужчин

и женщин. Для сбора данного диагностического материала использовался опросник ЮТЛ.

Согласно результатам опросника и расчётной обработки данных, у 8,8% мужчин и 35,3% женщин чувствующая функция является ведущей и у 47% мужчин и 14,7% женщин – подчинённой (мыслительный тип). Для остального количества выборки (44,2% мужчин и 50% женщин) ведущей и подчинённой функциями оказались интуиция и ощущения.

По результатам обработки данных показателей экстравертно-чувствующей функции по U-критерию Манна-Уитни, где показатель  $U_{эмп} = 437,5$  находится в зоне незначимости, что объясняется наличием другой ведущей и подчинённой функций, а именно интуиции и ощущений.

По результатам обработки данных показателей интровертно-чувствующей функции по U-критерию Манна-Уитни, где показатель  $U_{эмп} = 546,5$  находится в зоне незначимости, что объясняется наличием другой ведущей и подчинённой функций, а именно интуиции и ощущений.

Так же разница показателей типовой принадлежности была подтверждена по угловому критерию Фишера. Исчисления проводились с данными по чувствующей функции, находящейся в ведущей позиции (табл. 1) и в подчинённой (табл. 2).

В процессе исследования у мужчин мыслительного типа чаще встречалось наличие ведущей интровертно-мыслительной функции (в подчинении оказывалась экстравертная чувствительность) у 13 мужчин (38,2%) и 16.

*Таблица 1*

**Расчёты по критерию  $\phi^*$  – углового преобразования Фишера (мужчины и женщины чувствующего типа)**

Группы	«Есть эффект»: задача решена	«Нет эффекта»: задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
1 группа	3 (8.8%)	31 (91.2%)	34 (100%)
2 группа	12 (35.3%)	22 (64.7%)	34 (100%)

Вывод:  $\phi^*_{эмп} = 2.762$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.  $H_0$  отвергается

А также у женщин чаще встречалась экстравертно-чувствующая функция (в подчинении оказывалось интровертное мышление) у 7 женщин (20,6%) из 12.



Таблиця 2

**Расчёты по критерию  $\phi^*$  – углового преобразования Фишера  
(мужчины и женщины мыслительного типа)**

Группы	«Есть эффект»: задача решена	«Нет эффекта»: задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
1 группа	16 (47.1%)	18 (52.9%)	34 (100%)
2 группа	5 (14.7%)	29 (85.3%)	34 (100%)

Вывод:  $\phi^*_{эмп} = 2.993$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.  $H_0$  отвергается.

Таким образом можно утверждать, что существуют различия в эмоциональной экспрессии мужчин и женщин, а также в проявлении чувств.

На втором этапе исследования испытуемые заполняли опросник С.Бэм с целью выявления психологического пола. Каждый человек является обладателем множества психологических черт характера. Некоторые черты являются как бы «бесполыми», универсальными, а некоторые черты традиционно связываются с типично мужской или типично женской психологией. Некоторые типичные мужские или женские черты имеют свои эволюционно-генетические и физиологические основания, предпосылки. Например, уровень агрессивности и доминантности (рассматриваемые как типично мужские черты), как оказалось, коррелирует с уровнем концентрации у индивидов мужских половых гормонов – андрогенов. Другие черты формируются в процессе социализации, воспитания и развития личности. Не случайно же существуют социальные стереотипы маскулинности и фемининности. Хотя дело по преимуществу обстоит всё-таки так, что приобретение тех или иных типично мужских или типично женских психологических черт происходит в результате совместного влияния обеих групп факторов – биологического и социального порядка. В этом контексте психологический пол радикально отличается от пола биологического. Остановимся коротко на трех основных понятиях, о которых принято говорить в связи с феноменом «психологический пол» – маскулинность, фемининность, андрогинность.

К типично мужским чертам проявления чувств традиционно относятся такие, как: независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, самостоятельность, уверенность в себе и др. В специальных исследованиях было

установлено (Christiansen K., Knusmann R., 1987), що генералізована спонтанна агресивність, а також сексуальна агресія корелюють з рівнем содержания андрогенів (мужські полові гормони) в сировотке крові. В другому дослідженні на вибірці в 191 чоловік було показано (Lau Sing, 1989), що маскуліних індивідів відзначає більше самоповаження в цілому, а також більше висока самооцінка в області академічних досягнень і власної зовнішності – фізичне «Я».

К типично жіночим рисам традиційно відносяться такі, як поступливість, м'якість, чутливість, застенчивість, ніжність, сердечність, здатність до співчуття, співпереживання і др. Соціальні стереотипи фемініності менше стосуються полевих сторін особистості і успішності ділової кар'єри, але при цьому віддають значуще увагу емоційним аспектам.

В відповідності з існуючими уявленнями індивід не обов'язково є носієм чітко вираженої психологічної маскуліності або фемініності. В особистості можуть бути на паритетних початках представлені суттєві риси як маскуліного, так і фемініного типів. При цьому передбачається, що у андрогіна ці риси представлені гармонічно і взаємодоповняемо. Схочається, що така гармонічна інтеграція маскуліних і фемініних рис підвищує адаптивні можливості андрогінного типу. При цьому більша м'якість, стійкість в соціальних контактах і відсутність різко виражених домінують-агресивних тенденцій в общенні ніяк не пов'язані з зниженням впевненості в собі, а навпаки проявляються на фоні збереження високого самоповаження, впевненості в собі і самоприйняття. В уже згаданому вище дослідженні (Lau Sing, 1989) було показано, що андрогіни не поступають маскуліному типу ні по рівню самоповаження в цілому, ні по рівню самооцінок академічних досягнень і власної зовнішності (фізичне «Я»).

Для вивчення деяких особливостей чутливої функції було проведено психологічне дослідження.

В ході дослідження було виявлено, що з 34 чоловік у 4 (11.76%) проявились в більшій ступені андрогінні риси і у 2 (5.88%) проявились фемініні риси. А також з 34 жінок у 1 (приблизно 3%) проявились переважно андрогінні риси.

Наступний етап нашого дослідження був направлений на виявлення зв'язку між психологічним полом чоловік і жінок

щин с их психологическим типом. Особое внимание было уделено испытуемым, у которых чувствующая функция была выявлена в качестве ведущей или подчинённой. В процессе исследования были получены следующие данные, в результате вычисления коэффициента ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена, что психологический пол не имеет зависимости от ведущей функции психики.

По причине того, что не было обнаружено корреляционной связи между психологическим полом и психологическими типами, было решено использовать третий опросник С. Бэм для выявления возможной связи подчинённой чувствующей функции с образом «идеальной женщины» и «идеального мужчины».

На третьем этапе нашего исследования испытуемые (мужчины и женщины мыслительного типа) заполняли опросники С. Бэм для выявления образов «идеального мужчины» и «идеальной женщины». Следует заметить, что опросник «Образ идеальной женщины» был дан мужчинам, а опросник «образ идеального мужчины» был дан женщинам. Так как мы предположили, что подчинённая чувствующая функция может являться теневой анимой для мужчин и теневым анимусом для женщин. Особое внимание было уделено шкалам фемининности, маскулинности и андрогинности «идеального образа мужчин» и «идеального образа женщин».

При вычислении коэффициента ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена в зоне значимости оказались показатели корреляционной связи между интровертированно-чувствующим типом и фемининностью образа «идеальной женщины» у мужчин при показателе  $r_s=0.538$ . Такие данные дают нам основания предполагать, что связь между фемининностью и образом «идеальной женщины» для мужчин мыслительного типа может являться проявлением теневой Анимой (осознанным её проявлением). Данное предположение может быть подтверждено или опровергнуто в ходе психологического консультирования при наличии запроса.

**Выводы.** Обобщение результатов теоретико-эмпирического исследования дало основание сделать следующие выводы:

Чувствующая функция отличается от чувств, которые испытывает человек. Она может оценивать мысли, объекты, вызывающие ощущения, и любое психическое содержание. Чувствующая функция чувствует, оценивает и определяет свое отношение к чему-либо.

Развитие чувствующей функции требует постепенного к ней подхода посредством развития интуитивной и сенсорной функций как вспомогательных.

Согласно результатам эмпирического исследования у 8,8% мужчин и 35,3% женщин чувствующая функция является ведущей и у 47% мужчин и 14,7% женщин – подчинённой (мыслительный тип личности), чувствующая функция встречается как ведущая чаще у женщин, чем у мужчин.

В процессе исследования у мужчин мыслительного типа чаще встречалось наличие ведущей интровертно-мыслительной функции (в подчинении оказывалась экстравертная чувствительность). А также у женщин чаще встречалась экстравертно-чувствующая функция (в подчинении оказывалось интровертное мышление).

В процессе исследования мы обратили внимание на то, что у 8 супружеских пар из 12 пар испытуемых было замечено наличие ведущей и подчинённой функции компенсаторно-противоположного типа.

Фемининность образа идеальной женщины у испытуемых мужчин мыслительного типа имеет связь с интровертированно-чувствующей подчиненной функцией. То есть можно говорить об Анима-комплексе (или теневой проекции Анимы).

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что полученные данные могут быть применены в различных областях аналитической психологии. Исследование может служить хорошей базой для консультативной и психотерапевтической работы.

#### **Список использованных источников**

1. Юнг К.Г. Психологические типы / К.Г. Юнг. – М., 1995. – 716 с.
2. Юнг К.Г. Аналитическая психология. Прошлое и настоящее / К.Г. Юнг. – М.: Республика, 1995. – 360 с.
3. Юнг К.Г. Аналитическая психология: теория и практика. Тавистокские лекции / К.Г. Юнг. – СПб.: Б.С.К., 1998. – 211 с.
4. Юнг К.Г. Брак как психологическое отношение / К.Г. Юнг. – Университетская книга. – Перевод и научная редакция А.А. Алексева. – Санкт-Петербург-Москва, 1997. – 324 с.
5. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени / Пер. с нем.; Предисл. А.В. Брушлинского. – М.: Издательская группа «Прогресс» – «Универс», 1994. – 336 с.

6. Юнг. К.Г. Структура психики и процесс индивидуации / Пер с нем. / К.Г. Юнг. – М.: Наука, 1996. – 269 с.
7. Франц М.-Л. фон., Хиллман Дж. Лекции по юнговской типологии. Подчиненная функция. Чувствующая функция. С-Пб.: Б.С.К., 1998. – 198 с.
8. Колесникова В.И. Опросник «Юнгианская типология личности» / В.И. Колесникова // Наука і освіта. – 2001. – № 3. (52). – 64 с.
9. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций / Л.Б. Шнейдер. – М.: Апрель Пресс, «ЭКМО – Пресс», 2000. – 720 с.
10. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапии семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб., 1999. – 243 с.

#### **Spisok ispol'zovannyh istochnikov**

1. Jung K.G. Psihologicheskie tipy / K.G. Jung. – М., 1995. – 716 s.
2. Jung K.G. Analiticheskaja psihologija. Proshloe i nastojashhee / K.G. Jung. – М.: Respublika, 1995. – 360 s.
3. Jung K.G. Analiticheskaja psihologija: teorija i praktika. Tavistokskie lekcii / K.G. Jung. – SPb.: B.S.K., 1998. – 211 s.
4. Jung K.G. Brak kak psihologicheskoe otnoshenie / K.G. Jung. Universitetskaja kniga/ – Perevod i nauchnaja redakcija A.A. Alekseeva. – Sakt-Peterburg-Moskva, 1997. – 324 s.
5. Jung K.G. Problemy dushi nashego vremeni / Per. s nem.; Predisl. A.V. Brushlinskogo. – М.: Izdatel'skaja gruppa «Progress» – «Univers», 1994. – 336 s.
6. Jung. K.G. Структура психики и процесс индивидуации / Пер с нем. / К.Г. Юнг. – М.: Наука, 1996. – 269 с.
7. Франц М.-Л. фон., Hillman Dzh. Лекции по юнговской типологии. Подчиненная функция. Чувствующая функция. С-Пб.: Б.С.К., 1998. – 198 с.
8. Kolesnikova V.I. Opromnik «Jungianskaja tipologija lichnosti» / V.I. Kolesnikova // Nauka i osvita. – 2001. – № 3. (52). – 64 s.
9. Shnejder L.B. Psihologija semejnyh otnoshenij. Kurs lekcij / L.B. Shnejder. – М.: Aprel' Press, «JeKSMO – Press», 2000. – 720 s.
10. Jejdemiller Je.G. Psihologija i psihoterapii sem'i / Je.G. Jejdemiller, V. Justickis. – SPb., 1999. – 243 s.

**V.I. Kolesnykova, V.V. Kruhlova. The peculiarities of the sensual types of personality in the paradigm of analytic psychology by C.G. Jung.** From the perspective of Jungian psychology, the feeling function is different from the feelings and emotions felt by a man. It can estimate thoughts, objects, causing sensations, and any mental content and also requires a gradual approach to it through the development of interior functions. Feelings could be different: pleasant and unpleasant, constructive and destructive, openly expressed and contained. Feelings are treated as individual traits. Studying the expression of feeling function, it can be concluded that they are general in nature.

The results of the research of the peculiarities of the sensual function in the paradigm of analytic psychology by C.G. Jung are presented. There are 68 probationers aged 20-55 in the research. The regularities between the gender and the psychological types of the personality were found out. The development of the sensual function is considered from position of the development of intuitive and sensory functions from the point of view of Jungian typology. Some typological features of the personality that have the significant influence on the formation of ego consciousness and unconsciousness components were detected. It can lead to one-sided line of conduct, which inevitably leads to an imbalance of the individual. Introverted setting is more found among the men of intellectual type in that time women of sensual type have it in submission. Just found a significant association between the master and inferior functions in the majority of married couples among the subjects that are compensatory in nature. The importance of the diagnosis of functional and psychological personality type initially analytically oriented counseling, so the findings of the diagnostic data along with the results of the primary conversations allow the psychologist-consultant to get the most appropriate and complete understanding of a client's problems and possible options to solve them.

**Key words:** psychological types of personality, Analytic psychology by C.G. Jung, Anima, Animus, intellectual type, sensual type, extroverted setting, introverted setting.

*Received August 12, 2014*

*Revised September 21, 2014*

*Accepted October 27, 2014*

## ПРОБЛЕМА ДІАГНОСТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

---

Kolisnyk L.O. Emotional intelligence measurement problem / L.O. Kolisnyk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 278-295.

---

**Л.О. Колісник. Проблема діагностики емоційного інтелекту.** Статтю присвячено вивченню проблеми діагностики емоційного інтелекту. Зроблено акцент на існуванні двох груп підходів до розуміння емоційного інтелекту. У рамках змішаних моделей і моделей характеристик емоційний інтелект виступає як складне утворення, що включає як когнітивні здібності, так і особистісні риси. Представники моделей здібностей інтерпретують емоційний інтелект як суто когнітивну здібність. Відповідно зазначеним підходам визначено дві групи методик для з'ясування рівня розвитку емоційного інтелекту: тести-завдання та опитувальники. Опитувальники, як правило, використовують вчені, які трактують емоційний інтелект як особистісну рису; тестам-завданням надають перевагу дослідники, які розуміють емоційний інтелект як когнітивну здібність особистості.

Здійснено аналіз особливостей застосування вказаних методик. Висвітлено результати проведеного дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту та його компонентів із застосуванням таких методик як тест Дж. Мейєра, П. Селовея, Д. Карузо та опитувальник «Емоційний інтелект» Д.В. Люсіна. Встановлено, що респондентам бракує вміння ідентифікувати емоції (як власні, так і емоції інших), а також використовувати знання про емоції для збільшення своєї особистісної ефективності. Представлено результати кореляційного аналізу отриманих даних. За допомогою використання Торонтської алекситимічної шкали доведено конвергентну валідність використаних методик.

Підтверджено припущення про те, що як тести-завдання, так і опитувальники на визначення рівня емоційного інтелекту вимірюють один і той самий конструкт. Обґрунтовано доцільність комплексної діагностики емоційного інтелекту шляхом використання різних методичних підходів.

**Ключові слова:** алекситимія, діагностика, емоційний інтелект, конвергентна валідність, кореляційний аналіз, модель емоційного інтелекту, опитувальники, тести-завдання.



**Л.А. Колисных.** Проблема диагностики эмоционального интеллекта. Статья посвящена изучению проблемы диагностики эмоционального интеллекта. Сделан акцент на существовании двух групп подходов к пониманию эмоционального интеллекта: смешанные модели и модели способностей. Согласно указанным подходам определены две группы методик для выяснения уровня развития эмоционального интеллекта: тесты-задачи и опросники. Опросники, как правило, используют учёные, трактующие эмоциональный интеллект как личностную черту; тесты-задачи предпочитают исследователи, которые понимают эмоциональный интеллект как когнитивную способность личности.

Осуществлён анализ особенностей применения указанных методик. Представлены результаты проведенного исследования уровня развития эмоционального интеллекта и его компонентов с применением таких методик как тест Дж. Мейера, П. Селовея, Д. Карузо и опросник «Эмоциональный интеллект» Д.В. Люсина. Установлено, что респондентам не хватает умения идентифицировать эмоции (как собственные, так и эмоции других), а также использовать знания об эмоциях для увеличения своей личностной эффективности. Представлены результаты корреляционного анализа полученных данных. Посредством использования Торонтской алекситимической шкалы доказано конвергентную валидность использованных методик.

Подтверждено предположение о том, что как тесты-задачи, так и опросники на определение уровня эмоционального интеллекта измеряют один и тот же конструкт. Обоснована целесообразность комплексной диагностики эмоционального интеллекта путем использования различных методических подходов.

**Ключевые слова:** алекситимия, диагностика, эмоциональный интеллект, конвергентная валидность, корреляционный анализ, модель эмоционального интеллекта, опросники, тесты-задачи.

**Постановка проблеми.** Останнім часом тема емоційного інтелекту набула широкої популярності у дослідженнях як українських, так і зарубіжних науковців. Все частіше у літературі з'являються дані про особливості емоційного інтелекту тієї чи іншої категорії опитаних, його значення в житті людини та зв'язок з іншими психологічними феноменами. Встановлено, що високий емоційний інтелект допомагає збалансувати емоції і розум, відчутти внутрішню свободу та відповідальність за себе, усвідомити власні потреби і мотиви поведінки, рівновагу, а також скорегувати стратегію власного життя [39].

Водночас вченими порушується проблема діагностики емоційного інтелекту, що обумовлена, перш за все, різноманіттям підходів до розуміння даного конструкту (Н.А. Батурин, Я.М. Куценко, Л.Г. Матвеева, Р.Д. Робертс, R. Bar-On, K.V. Petrides, P.R van der Merwe та ін.). Існування декількох мо-

делей емоційного інтелекту спричиняє суттєво відмінні підходи до його вимірювання. Залишається невирішеним питання щодо відповідності результатів, отриманих за допомогою різних методів діагностики. У вітчизняній науці бракує досліджень, присвячених ґрунтовному порівняльному аналізу існуючих методик.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** дозволяє об'єднати всі існуючі моделі емоційного інтелекту в три групи: моделі здібностей, моделі характеристик/рис, змішані моделі. У рамках моделей здібностей емоційний інтелект трактується як перетин емоцій та пізнання, тобто як когнітивна здібність. Така модель описана у теорії емоційно-інтелектуальних здібностей Дж. Мейєра, П. Селовея, Д. Карузо [16].

Представники змішаних моделей емоційного інтелекту інтерпретують його як складне психологічне утворення, яке має і когнітивну, і особистісну природу. Всі моделі у цьому підході відрізняються тільки набором особистісних характеристик, які до них включено. Таке розуміння емоційного інтелекту поділяють, зокрема, Д. Гоулман та R. Bar-On [1; 14].

До моделей характеристик належить модель емоційної самоефективності К.В. Петридіса та Е. Фернхема [18]. Аналіз її складових дозволяє зауважити, що за своїм змістом вона близька до змішаних моделей інтелекту, адже включає, окрім особистісних характеристик, і когнітивні здібності. У рамках даної моделі автори розглядають емоційний інтелект як сукупність рис особистості і поведінки, пов'язаних із емоціями.

Отже, об'єднавши змішані моделі та моделі характеристик, отримуємо дві групи підходів до розуміння емоційного інтелекту: як когнітивну здібність та як складне утворення, що включає як когнітивні здібності, так і особистісні риси. Відповідно, існує дві групи методик для визначення рівня емоційного інтелекту: тести-завдання та тести-опитувальники або самозвіти. Серед опитувальників відомі такі: EQ MAP Е. Оріолі, Emotional Competence Inventory (ECI) Р. Боярис [15], Д. Гоулмана та ін., Шкала коефіцієнта емоційного інтелекту (EQ-i) R. Bar-On [14], Occupational Personality Questionnaire (OPQ32i), ЕмІн Д.В. Люсіна [3], Ем ІQ-2 Е.А. Орлова та В.В. Одинцової [6], Self Report Emotional Intelligence Test (SREIT) Н. Шутке, авторські методики М. Холла, Р. Купера та А. Савафа [19], А.В. Солодкова та П.М. Воронкіна [9], М.А. Манойлової [4] та ін. Найбільш відомим тестом, що створений за зразком класичних тестів на інтелект (представлений набором завдань), є тест на емоційний інтелект Мейєра-Селовея-Карузо (MSCEIT™).

Опитувальники, як правило, використовують вчені, які трактують емоційний інтелект як особистісну рису; тестам-завданням надають перевагу дослідники, які розуміють емоційний інтелект як когнітивну здібність особистості. Є також думка, що самозвіти варто використовувати у ситуаціях, коли йдеться про внутрішньоособистісний інтелект; а тести-завдання – для визначення міжособистісного інтелекту.

Вченими Н.А. Батуриним та Л.Г. Матвеевою пропонується розрізняти поняття «емоційний інтелект» (що вимірюється за допомогою тестів-завдань) та «рівень розвитку емоційності» (що отримується з використанням опитувальників) [5]. В якості аргументу науковці наводять дані дослідження, що полягає у розрахунку кореляцій факторів MSCEIT та тесту Вандерліка (WPI), а також опитувальника EQ-i R. Var-On та тесту Вандерліка (WPI). У результаті розрахунку кореляцій факторів MSCEIT та тесту Вандерліка (WPI) були отримані значимі помірно позитивні кореляції рівня 0,32, 0,28, 0,23, що дозволило зробити висновок про MSCEIT як тест, що визначає специфічний вид інтелекту. Дослідження кореляційних зв'язків опитувальника EQ-i з тестом Вандерліка (WPI) показало фактичну їх цілковиту відсутність. Лише шкала самоповаги EQ-i слабо негативно корелює з WPI. Це свідчить про те, що опитувальник EQ-i не можна вважати тестом на інтелект, він дозволяє встановити лише рівень емоційності особистості.

Ретельно дослідивши психометричні властивості методик, які представляли два вищеназваних підходи до виміру емоційного інтелекту, Р.Д. Робертс показав, що вони слабо корелюють один з одним, патерни їх кореляцій з методиками, які вимірюють інші конструкти, співпадають недостатньо [7]. Із цього факту було зроблено припущення, що ці два типи методик вимірюють або різні конструкти, або різні сторони емоційного інтелекту. Грунтуючись на даних дослідження, вчений дійшов висновку, що для оцінки емоційного інтелекту в практичній і дослідницькій роботі найбільш оптимальним є шлях одночасного використання різних методичних підходів.

На нашу думку, використання опитувальників дає можливість з'ясувати суб'єктивну оцінку респондентів своїх здібностей та особливостей. Опитувальники на емоційний інтелект вимірюють не саму здібність розуміти емоції чи управляти ними, а уявлення людей про свій емоційний інтелект. Тести-завдання дозволяють встановити об'єктивний рівень розвитку емоційного інтелекту, грунтуючись на експертній оцінці.

Природно, що уявлення людини про окрему свою властивість певною мірою буде відрізнятися від дійсної вираженості цієї властивості.

**Метою** нашої статті є висвітлення результатів діагностики емоційного інтелекту, отриманих шляхом використання різних методичних підходів.

**Методика та організація дослідження.** Для досягнення поставленої мети нами було обрано дві методики, які представляють два вищеописані підходи до розуміння та, відповідно, вимірювання емоційного інтелекту. Це «Тест на емоційний інтелект Мейєра-Селовея-Карузо (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT) та опитувальник «Емоційний інтелект» Д.В. Люсіна (ЕmIn).

Дослідження емоційного інтелекту в рамках моделі здібностей передбачає використання об'єктивних методів для його оцінки. Найбільш розробленою та комплексною такою методикою є «Тест на емоційний інтелект Мейєра-Селовея-Карузо (MSCEIT), автори якої одними з перших займались розробкою конструкту емоційного інтелекту. Методика розроблена на основі таких принципів: 1) емоції є надзвичайно важливими для досягнення благополуччя; 2) люди різняться своїми «емоційними здібностями»; 3) «емоційні здібності» можна виміряти об'єктивно. Об'єктивність досягається за рахунок експертної оцінки.

Тест на емоційний інтелект Майєра-Селовея-Карузо стандартизований для використання на слов'янській вибірці в Інституті психології Російської академії наук вченими Е.А. Сергієнко та І.І. Ветровою. Використання Тесту на емоційний інтелект Майєра-Селовея-Карузо можливе лише за умови придбання відповідних ліцензій, які ще не доступні у відкритому продажу. Тому обробка результатів здійснювалась у співпраці з колегами Російської академії наук – вченими Е.А. Сергієнко та І.І. Ветровою.

Тест MSCEIT складається із завдань з правильними і неправильними відповідями, що є найбільш традиційним для діагностики інтелекту. У тесті виділяється чотири групи здібностей емоційного інтелекту з секціями завдань на виявлення кожного з них (*Таблиця № 1.*). Підрахунок балів здійснюється за допомогою ключа, що складений на основі експертних оцінок. Отримані результати описують як загальний рівень розвитку емоційного інтелекту (високий, середній, низький), так і рівень розвитку окремих його складових (вміння ідентифікувати, розуміти, використовувати та управляти емоціями).

Таблиця 1

## Структура тесту MSCEIT Дж. Майєра, П. Саловея та Д. Карузо

Здібність	Секція тесту	Вид питань
Точна ідентифікація емоцій людей та об'єктів	Обличчя	Визначення тонкощів емоційних переживань по обличчю
	Картини	Визначення емоцій в комплексних ландшафтах та оформленнях
Генерування емоцій та вирішення проблем з емоціями	Сприяння	Знання, яким чином настроїв впливає на мислення
	Чутливість	Зв'язок різноманітних органів чуття з емоціями
Розуміння причин емоцій	Зміни	Яким чином емоції змінюються з часом
	Суміші	Словникове визначення емоцій
Відкритість емоціям та зв'язок з мисленням	Емоційний менеджмент	Визначає ефективність різноманітних рішень власних проблем
	Зв'язок емоцій	Визначає ефективність різноманітних рішень проблем, що включають інших людей

В якості опитувальника нами була обрана методика EmIn Д.В. Люсіна, в основі якої лежить уявлення про емоційний інтелект як про змішаний конструкт, що поєднує у собі когнітивні здібності та особистісні характеристики (цікавість до внутрішнього світу людей, схильність до психологічного аналізу поведінки, тощо). Автор трактує емоційний інтелект як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними. У структурі емоційного інтелекту Д.В. Люсін виділяє міжособистісний емоційний інтелект (MEI) – розуміння емоцій інших людей та управління ними, а також внутріособистісний емоційний інтелект (VEI) – розуміння власних емоцій та управління ними. Опитувальник EmIn складається з п'яти субшкал: дві субшкали вимірюють різні аспекти MEI і три субшкали вимірюють різні аспекти VEI:

- МР «міжособистісне розуміння» – розуміння чужих емоцій; здатність розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміка, жестикуляція, звучання голосу) та/або інтуїтивно; чутливість до зовнішніх станів інших людей.
- МУ «міжособистісне управління» – управління чужими емоціями; здатність викликати в інших людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій.

- ВП «внутріособистісне розуміння» – розуміння своїх емоцій; здатність до усвідомлення своїх емоцій: їх розпізнавання та ідентифікація, розуміння причин, здатність до вербального описання.

- ВУ «внутріособистісне управління» – управління своїми емоціями; здатність та потреба керувати власними емоціями, викликати і підтримувати бажані емоції та тримати під контролем небажані.

- ВЕ «внутрішня експресія» – контроль експресії; здатність контролювати зовнішні прояви своїх емоцій.

Значення по шкалах MEI та VEI отримуються шляхом обчислення суми відповідних субшкал:  $MEI = MP + MU$ ;  $VEI = VP + VU + VE$ .

Окремо також обчислюються значення шкал «розуміння емоцій» та «управління емоціями» шляхом складання показників відповідних субшкал:  $PE = MP + VP$ ;  $UE = MU + VU + VE$ .

Опитувальник містить 46 тверджень. Бланк відповідей дає такі варіанти для оцінки тверджень: «цілком згоден», «зовсім не згоден», «переважно згоден», «переважно не згоден». Результат підраховується за допомогою ключа. Отримані показники дозволяють визначити рівень емоційного інтелекту в цілому та його складових: «дуже високий», «високий», «середній», «низький», «дуже низький».

З метою перевірки конвергентної валідності тесту MSCEIT та опитувальника EmIn додатково була використана 26-пунктова Торонтська алекситимічна шкала (TAS-26) для діагностики рівня алекситимії як неможливості описати або усвідомити свої власні емоції і настрої, а також емоції інших людей. У TAS усе зводиться до оцінки трьох основних сторін алекситимії – труднощів ідентифікації почуттів, вербалізації почуттів і ступеня фокусування на їх зовнішніх проявах. 26-пунктова Торонтська алекситимічна шкала (TAS) запропонована в 1985 р. G. Taylor і співавторами одержала найбільше поширення серед подібних методик. Численні дослідження із застосуванням TAS довели стабільність, надійність і валідність її факторної структури й, відповідно, одержаних результатів.

Російський варіант TAS був адаптований у Психоневрологічному інституті ім. В.М. Бехтерева. Опитувальник містить 26 тверджень. Досліджуваний характеризує себе, використовуючи для відповідей шкалу Лікерта – від «зовсім не згодний» до «цілком згодний». При цьому одна половина пунктів має позитивний код, інша – негативний. Теоретичний розподіл результатів можливий від 26 до 130 балів. За даними авторів методики

«алекситимічний» тип особистості одержує 74 бали й більше. «Неалекситимічний» тип особистості набирає 62 бали й менше. Досліджувані, що набрали від 63 до 73 балів, потрапляють у «зону ризику», тобто що в них є алекситимічні риси: вони періодично зазнають труднощів як у вираженні власних емоцій, так і розумінні емоцій інших людей.

Для виявлення взаємозв'язку між змінними використано кореляційний аналіз за метод рангової кореляції Спірмена. Статистична обробка даних проводилася за допомогою пакета програмного забезпечення SPSS 17,0.

У дослідженні взяли участь 256 осіб, серед яких 162 жінки та 94 чоловіки. Дослідження проводилося серед студентів 1-6 курсів ВНЗ України. Були залучені представники Сумського державного університету, Київського національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, Сумського педагогічного університету ім. А.С. Макаренка та Сумської філії Харківського національного університету внутрішніх справ.

**Результати дослідження та їх обговорення.** Проведена діагностика з використанням тесту MSCEIT та опитувальника ЕмІн дозволила встановити як інтегративний показник емоційного інтелекту, так і рівні вираженості окремих його складових. Порівняльний аналіз первинних описових статистик свідчить про те, що не зважаючи на використані різні методики, отримані результати мають подібну тенденцію.

*Таблиця 2*

**Результати діагностики емоційного інтелекту з використанням тесту MSCEIT, Д. Майєр, П. Селовей, Д. Карузо**

Шкала \ Рівень	Високий	Середній	Низький
Ідентифікація	0%	54%	46%
Використання	3%	68%	29%
Розуміння	10%	66%	24%
Управління	6%	68%	27%
Загальний EI	1%	64%	34%

Так, згідно даних тесту MSCEIT (*таблиця 2*), переважна більшість досліджуваних демонструє результати, що відповідають середньому рівню розвитку емоційного інтелекту. Середній рівень інтегрального показника емоційного інтелекту мають 64,5% опитаних, низький – 34,5%, високий – 1%. Щодо окремих складових емоційного інтелекту, подібну до інтегрального показника тенденцію спостерігаємо за шкалами «використання



емоцій», «розуміння емоцій» та «управління емоціями». Лише дещо вищим є показник за шкалою «розуміння емоцій» – високий рівень притаманний 10% опитаних. Нижчі результати спостерігаються за шкалою «ідентифікація емоцій»: високий рівень не продемонстрував жоден досліджуваний, середній – 54%, низький – 46%. Середнє значення загального показника емоційного інтелекту відповідає середньому рівню його розвитку. Такий же рівень спостерігається і в уміннях використовувати знання про емоції, розуміти їх та управляти ними. Найбільше складнощів виникає у респондентів з ідентифікацією емоцій: середній показник за цією шкалою склав лише 82 бали, що відповідає низькому рівню розвитку даного вміння.

Таблиця 3

**Результати діагностики емоційного інтелекту з використанням методики «ЕмІн» Д.В. Люсіна**

Рівень Шкала*	Дуже високий	Високий	Середній	Низький	Дуже низький
МР	7%	19%	33%	20%	22%
МУ	12%	13%	39%	23%	13%
ВР	7%	14%	42%	23%	14%
ВУ	15%	16%	28%	27%	14%
ВЕ	3%	18%	39%	28%	12%
МЕІ	11%	17%	36%	19%	17%
ВЕІ	7%	15%	39%	24%	15%
РЕ	5%	19%	36%	21%	19%
УЕ	12%	18%	32%	25%	13%
ЗЕІ	8%	18%	37%	17%	20%

\*МР – Міжособистісний інтелект. Розуміння емоцій; МУ – Міжособистісний інтелект. Управління емоціями; ВР – Внутрішньоособистісний інтелект. Розуміння емоцій; ВУ – Внутрішньоособистісний інтелект. Управління емоціями; ВЕ – Внутрішньоособистісний інтелект. Контроль експресії; МЕІ – Міжособистісний інтелект; ВЕІ – Внутрішньоособистісний інтелект; РЕ – Розуміння емоцій; УЕ – Управління емоціями; ЗЕІ – Емоційний інтелект – заг. показник.

Отримані дані діагностики інтегративного показника емоційного інтелекту з використанням ЕмІн Д.В. Люсіна свідчать про те, що лише у 8% опитаних був діагностований дуже високий рівень емоційного інтелекту, високий – у 18%. Велика кількість досліджуваних – 37% – мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту. Значній частині молоді притаманний низький (17%) та дуже низький (20%) рівень емоційного інте-

лекту. Середній показник емоційного інтелекту – 83,75 бали, що відповідає середньому рівню. Подібні значення спостерігаємо і по окремим шкалам. Так, середні показники міжособистісного та внутрішньоособистісного інтелекту становлять відповідно – 42,14 та 41,61 бали, що відповідає середньому рівню.

Значних відмінностей не спостерігається і окремо в умінні управляти емоціями та у здатності їх розуміти. Середні показники по даним шкалам становлять відповідно – 42,39 та 41,5 бали, що теж знаходиться в межах середнього рівня. Ступінь вираженості окремих складових емоційного інтелекту також відповідає середнім значенням. До них відносяться: здатність розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміки, жестикуляції, звучання голосу) та чутливість до внутрішніх станів інших людей; здатність викликати в інших людей ті чи інші емоції, зокрема, знижувати інтенсивність небажаних емоцій; розпізнавання та ідентифікація власних емоцій, розуміння їх причин, можливість вербального описання; здатність і потреба керувати своїми емоціями, викликати в себе та підтримувати бажані емоції та тримати під контролем небажані; здатність контролювати зовнішні прояви своїх емоцій.

Отже, результати дослідження як з використанням MSCEIT, так і з застосуванням опитувальника EmIn демонструють подібну тенденцію. Вони засвідчують, що респондентам бракує вміння ідентифікувати емоції (як власні, так і емоції інших), а також використовувати знання про емоції для збільшення своєї особистісної ефективності.

Аналіз таблиці кореляцій між шкалами методики MSCEIT Дж. Мейера, П. Селовея та Д. Карузо та шкалами опитувальника EmIn Д.В. Люсіна показав, що існує достатня кількість прямих кореляційних зв'язків між вивченими параметрами. Так, виявлений прямий кореляційний зв'язок на високому рівні значимості ( $p < 0,01$ ) між шкалою «ідентифікація емоцій» (тест Мейера – Селовея – Карузо) та шкалою EmIn Д.В. Люсіна «внутрішньо-особистісне розуміння» ( $r = 0,18$ ); між шкалою MSCEIT «використання емоцій» та такими шкалами EmIn як «міжособистісне управління» ( $r = 0,29$ ), «внутрішньоособистісне розуміння» ( $r = 0,18$ ), «міжособистісний емоційний інтелект» ( $r = 0,25$ ), «розуміння емоцій» ( $r = 0,19$ ), «управління емоціями» ( $r = 0,18$ ) та «загальний емоційний інтелект» ( $r = 0,2$ ); між шкалою MSCEIT «керування емоціями» та шкалами EmIn «міжособистісне розуміння» ( $r = 0,16$ ), «міжособистісний емоційний інтелект» ( $r = 0,16$ ) та «розуміння емоцій» ( $r = 0,18$ ); між за-

## Таблиця 4

Кореляційні зв'язки між шкалами опитувальника «Емін» Д.В. Люсіна та параметрами тесту MCEIT Дж. Мейера, П. Селовея, Д. Карузо (методом рангової кореляції Спірмена)

Шкали Емін (Д.В.Люсін)	Шкали методики MCEIT (Д. Майер, П. Селовея, Д. Карузо)									
	Ідентифікація емоцій		Використання емоцій		Розуміння емоцій		Керування емоціями		Емоційний інтелект	
	Коef. кор- ляції	Значимість	Коef. кор- ляції	Значимість	Коef. кор- ляції	Значимість	Коef. кор- ляції	Значимість	Коef. кор- ляції	Значимість
MP	,071	не значима	,145	p<0,05	,042	не значима	,163**	p<0,01	,122	не значима
MU	,081	не значима	,289**	p<0,01	,082	не значима	,140	p<0,05	,173**	p<0,01
VP	,175**	p<0,01	,177**	p<0,01	,059	не значима	,159*	p<0,05	,174**	p<0,01
VU	,028	не значима	,111	не значима	,065	не значима	,066	не значима	,026	не значима
VE	-,008	не значима	-,072	не значима	,008	не значима	-,024	не значима	-,069	не значима
MEI	,093	не значима	,248*	p<0,01	,067	не значима	,162**	p<0,01	,169**	p<0,01
VEI	,107	не значима	,135*	p<0,05	,013	не значима	,110	не значима	,091	не значима
PE	,148*	p<0,05	,192**	p<0,01	,052	не значима	,180**	p<0,01	,173**	p<0,01
UE	,056	не значима	,176**	p<0,01	,005	не значима	,095	не значима	,076	не значима
ZEI	,121	не значима	,198**	p<0,01	,031	не значима	,150**	p<0,05	,139*	p<0,05
*MP - Міжособистісний інтелект. Розуміння емоцій	MEI - Міжособистісний інтелект.									
MU - Міжособистісний інтелект. Управління емоціями	VEI - Внутрішньоособистісний інтелект.									
VP - Внутрішньоособистісний інтелект. Розуміння емоцій	PE - Розуміння емоцій.									
VU - Внутрішньоособистісний інтелект. Управління емоціями	UE - Управління емоціями.									
VE - Внутрішньоособистісний інтелект. Контроль експресії	ZEI - Емоційний інтелект - загальний показник.									

гальним показником емоційного інтелекту за тестом MSCEIT та такими шкалами Емін як «міжособистісне управління» ( $r = 0,17$ ), «внутрішньоособистісне розуміння» ( $r = 0,17$ ), «міжособистісний емоційний інтелект» ( $r = 0,17$ ) та «розуміння емоцій» ( $r = 0,17$ ).

Статистично значущий зв'язок ( $p \leq 0,05$ ) спостерігається між шкалою MSCEIT «ідентифікація емоцій» та шкалою Емін «розуміння емоцій» ( $r = 0,15$ ); між шкалою MSCEIT «використання емоцій» та такими параметрами Емін: як «міжособистісне розуміння» ( $r = 0,15$ ) та «внутрішньоособистісний емоційний інтелект» ( $r = 0,14$ ); між шкалою MSCEIT «керування емоціями» та шкалами Емін «міжособистісне управління» ( $r = 0,14$ ), «внутрішньоособистісне розуміння» ( $r = 0,16$ ) та «загальний емоційний інтелект» ( $r = 0,15$ ); а також між інтегральними показниками емоційного інтелекту обох методик ( $r = 0,14$ ).

Отже, існування великої кількості значимих та достовірних кореляційних зв'язків між шкалами методик, що представляють собою різні підходи до розуміння та, відповідно, вимірювання емоційного інтелекту, а особливо наявність статистично достовірного зв'язку між двома інтегральними показниками емоційного інтелекту вказує на те, що використані методики ймовірно все ж вимірюють один і той же конструкт. Між певними шкалами значимі кореляції відсутні, що є свідченням відмінностей в об'єктивній та суб'єктивній оцінці емоційних здібностей респондентів.

Таблиця 5

**Кореляційні зв'язки між шкалою алекситимії та параметрами методик Емін і MSCEIT**

Шкали методик	Алекситимія	
	Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена	Значимість
Емін		
Міжособистісне розуміння	-0,423	$p \leq 0,01$
Міжособистісне управління	-0,440	$p \leq 0,01$
Внутрішньоособистісне розуміння	-0,450	$p \leq 0,01$
Внутрішньоособистісне управління	-0,347	$p \leq 0,01$
Внутрішня експресія	-0,110	Не значима
Міжособистісний емоційний інтелект	-0,466	$p \leq 0,01$
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	-0,433	$p \leq 0,01$

Розуміння емоцій	-0,521	$p \leq 0,01$
Управління емоціями	-0,414	$p \leq 0,01$
Емоційний інтелект	-0,498	$p \leq 0,01$
MSCEIT		
Ідентифікація емоцій	-0,289	$p \leq 0,01$
Використання емоцій	-0,308	$p \leq 0,01$
Розуміння емоцій	-0,360	$p \leq 0,01$
Керування емоціями	-0,466	$p \leq 0,01$
Емоційний інтелект	-0,471	$p \leq 0,01$

Для перевірки конвергентної валідності обох методик та пошуку аргументів на користь тези про те, що як тест MSCEIT, так і опитувальник Емін вимірюють вміння ідентифікувати емоції та використовувати знання про них, нами була використана Торонтська алекситимічна шкала (TAS). Дані кореляційного аналізу TAS і параметрів методик MSCEIT та Емін представлені в таблиці 5.

За допомогою застосування рангової кореляції Спірмена виявлено прямий негативний взаємозв'язок між показником алекситимії та практично всіма шкалами методики MSCEIT та «Емін» (за виключенням шкали «внутрішня експресія»). Кореляція спостерігається на високому рівні значимості ( $p \leq 0,01$ ). Високим показникам алекситимії відповідають як низькі значення емоційного інтелекту в цілому, так і окремих його компонентів.

**Висновки.** Отримані дані проведеного дослідження підтверджують припущення про те, що як тести-завдання, так і опитувальники на визначення рівня емоційного інтелекту вимірюють один і той самий конструкт. Проте, обмежена кількість кореляційних зв'язків між параметрами методик MSCEIT та Емін вказує на необхідність одночасного використання різних методичних підходів для визначення особливостей емоційного інтелекту.

**Перспектива подальших досліджень** полягає у перевірці отриманих результатів шляхом проведення досліджень на менш однорідній та більш об'ємній вибірці; порівняльному аналізу результатів, отриманих з використанням інших методик на визначення емоційного інтелекту.

#### Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М. : АСТ МОСКВА ; Владимир : ВКТ, 2009. – 478 с.

2. Куценко Я.М. Эмоційний інтелект: проблеми діагностики / Я.М. Куценко // Проблеми сучасної психології. – 2011. – Випуск 14. – С. 417-426.
3. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 29-36.
4. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и студентов педагогических учебных заведений : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Марина Алексеевна Манойлова. – СПб, 2004. – 265 с.
5. Матвеева Л.Г. Психодиагностика социального и эмоционального интеллекта / Л.Г. Матвеева // Психология в изменяющемся мире: развитие, адаптация, творчество : Материалы научно-практической конференции факультета психологии ЮУрГУ / Отв. ред. Н.А. Батулин. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007.
6. Одинцова В.В. Психометрический анализ методики «Эмоциональный интеллект-2»: [Электронный ресурс]. – HR-Лаборатория Human Technologies. – Режим доступа : URL: <http://www.ht.ru/tests/bank/annrtf/emiq2.php>. – Название с экрана.
7. Робертс Р.Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р.Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д.В. Люсин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – Т. 1. – № 4. – 2004. – С. 326.
8. Сергиенко Е.А. Тест Дж. Мэйера, П. Селовея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v.2.0.) : Руководство / Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 176 с.
9. Солодкова Т.И. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс преодоления синдрома выгорания и его развитие у педагогов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Татьяна Ивановна Солодкова. – Иркутск, 2011. – 160 с.
10. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 350.
11. Степанов И.С. Психологические условия формирования эмоционального интеллекта личности : на примере лиц, занимающихся управленческой деятельностью : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01

- «Общая психология, психология личности, история психологии» / И.С. Степанов. – Новосибирск, 2010. – 25 с.
12. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2005. – с. 57-59.
  13. Філіпова І. Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації / І. Філіпова // Соціальна психологія : Український науковий журнал. – 2007. – № 4. – С. 68-79.
  14. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) / R. Bar-On // *Psicothema*. – 2006. – № 18 – PP. 13-25.
  15. Boyatzis R. Emotional Competence Inventory (ECI) / R. Boyatzis, D. Goleman, Hay/McBer. – in Dann, 2001.
  16. Mayer J.D. Models of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso; R. Sternberg. *Handbook of Intelligence*. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – pp. 396-420.
  17. P.R. van der Merwe Measuring emotional intelligence (EQ): a construct comparison between the Bar-On EQ-i and the OPQ32i EI report / P.R. van der Merwe, S. Coetzee, M. de Beer // *Southern African Business Review*. – 2005. – № 9(2). – pp. 34-50.
  18. Petrides K.V. Trait Emotional Intelligence Theory / K.V. Petrides // *Industrial and Organizational Psychology*. – 2010. – № 3. – pp. 136-139.
  19. Robert K. Cooper, EQ inteligencja emocjonalna w organizacji i zarzadzaniu / Robert K. Cooper, Ayman Sawaf. – Warszawa, 2000. – 423 s.
  20. Salovey P. Emotional intelligence / P. Salovey, J.D. Mayer // *Imagination, Cognition and Personality*. – 1990. – № 9. – PP. 185-211.
  21. Salovey P. Emotional intelligence / P. Salovey., B.T. Detweiler-Bedell, J.B. Detweiler-Bedell, J. D. Mayer; In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones & L.F. Barrett (Eds.). *Handbook of emotions* (3rd ed.,). – New York : The Guilford Press, 2008. – pp. 533-547.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Goulman D. Jemocional'nyj intellekt / Djeniel Goulman; per. s angl. A.P. Isaevoj. – M. : ACT MOSKVA ; Vladimir : VKT, 2009. – 478 s.
2. Kucenko Ja.M. Emocijnij intellekt: problemi diagnostiki / Ja.M. Kucenko // *Problemi suchasnoï psihologii*. – 2011. – Vipusk 14. – S. 417-426.



3. Ljusin D.V. Sovremennye predstavlenija ob jemocional'nom intellekte // Social'nyj intellekt: teorija, izmerenie, issledovanija / Pod red. D.V. Ljusina, D.V. Ushakova. – M. : Institut psihologii RAN, 2004. – S. 29-36.
4. Manojlova M.A. Akmeologicheskoe razvitie jemocional'nogo intellekta uchitelej i studentov pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.13 / Marina Alekseevna Manojlova. – SPb, 2004. – s.265.
5. Matveeva L.G. Psihodiagnostika social'nogo i jemocional'nogo intellekta / L.G. Matveeva // Psihologija v izmenjajushhemsja mire: razvitie, adaptacija, tvorcestvo : Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii fakul'teta psihologii JuUrGU/ Otv. red. Baturin N.A. – Cheljabinsk: Izd-vo JuUrGU, 2007.
6. Odincova V.V. Psihometricheskij analiz metodiki «Jemocional'nyj intellekt-2»: [Jelektronnyj resurs]. – HR-Laboratorija Human Technologies : Rezhim dostupa. – URL: <http://www.ht.ru/tests/bank/annrtf/emiq2.php>. – Nazvanie s jekrana.
7. Roberts R.D. Jemocional'nyj intellekt: problemy teorii, izmerenija i primenenija na praktike / R.D. Roberts, Dzh. Mjett'jus, M. Zajdner, D.V. Ljusin // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. – T. 1. – № 4. – 2004. – S. 326.
8. Sergienko E.A. Test Dzh. Mjejera, P. Saloveja, D. Karuzo «Jemocional'nyj intellekt» (MSCEIT v.2.0.) : Rukovodstvo / E.A. Sergienko, I.I. Vetrova. – M. : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2010. – 176 s.
9. Solodkova T.I. Jemocional'nyj intellekt kak lichnostnyj resurs preodolenija sindroma vygoranija i ego razvitie u pedagogov : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / Tat'jana Ivanovna. – Irkutsk Solodkova, 2011. – 160 s.
10. Social'nyj i jemocional'nyj intellekt: Ot processov k izmerenijam / Pod red. D.V. Ljusina, D.V. Ushakova. – M. : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2009. – C. 350.
11. Stepanov I.S. Psihologicheskie uslovija formirovanija jemocional'nogo intellekta lichnosti : na primere lic, zanimajushhihsja upravlencheskoj dejatel'nost'ju : avtoref. dis. na soiskanie nauchn. stepeni kand. psihol. nauk : spec. 19.00.01 «Obshhaja psihologija, psihologija lichnosti, istorija psihologii» / I.S. Stepanov. – Novosibirsk, 2010. – 25 s.
12. Fetiskin N.P. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manujlov. – M., 2005. – s. 57-59.

13. Filipova I. Emocijni inteligent jak zasib uspishnoï samorealizacii / I. Filipova // Social'na psihologija : Ukraïns'kij naukoviï zhurnal. – 2007. – № 4. – S. 68-79.
14. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) / R. Bar-On // Psicothema. – 2006. – № 18 – PP. 13-25.
15. Boyatzis R. Emotional Competence Inventory (ECI) / R. Boyatzis, D. Goleman, Hay/McBer. – in Dann, 2001.
16. Mayer J.D. Models of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso; R. Sternberg. Handbook of Intelligence. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – pp. 396-420.
17. P.R. van der Merwe Measuring emotional intelligence (EQ): a construct comparison between the Bar-On EQ-i and the OPQ32i EI report / P.R. van der Merwe, S. Coetzee, M. de Beer // Southern African Business Review. – 2005. – № 9(2). – pp. 34-50.
18. Petrides K.V. Trait Emotional Intelligence Theory / K.V. Petrides // Industrial and Organizational Psychology. – 2010. – № 3. – pp. 136-139.
19. Robert K. Cooper, EQ inteligencja emocjonalna w organizacji i zarzadzaniu / Robert K. Cooper, Ayman Sawaf. – Warszawa, 2000. – 423 s.
20. Salovey P. Emotional intelligence / P. Salovey, J.D. Mayer // Imagination, Cognition and Personality. – 1990. – № 9. – PP. 185-211.
21. Salovey P. Emotional intelligence / P. Salovey., B.T. Detweiler-Bedell, J.B. Detweiler-Bedell, J. D. Mayer; In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones & L.F. Barrett (Eds.). Handbook of emotions (3rd ed.). – New York : The Guilford Press, 2008. – pp. 533-547.

**L.O. Kolisnyk. Emotional intelligence measurement problem.** This article is devoted to the problem of emotional intelligence measurement. The focus is made on the existence of two groups of approaches to emotional intelligence understanding. Within the mixed models and trait models emotional intelligence emerges as a complex construct, including both cognitive abilities and personality traits. The representatives of ability models interpret emotional intelligence as cognitive capability. According to the mentioned approaches two groups of emotional intelligence measurement were identified: achievement tests and questionnaires. Questionnaires are generally used by scientists who interpret emotional intelligence as a personality trait; achievement tests are popular among researchers who understand the emotional intelligence as cognitive ability of the personality.

The analysis of the applying peculiarities of mentioned measurements is made. The results of carried investigation of emotional intelligence and

its components level are highlighted. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence test (MSCEIT) and D. Ljusin questionnaire «Emotional Intelligence» are used. The results indicate that participants feel lack of ability to identify emotions (both their own and of other people) and to use the knowledge about emotions to increase their personal effectiveness.

A data correlation analysis result is presented. The convergent validity of the used measurements is proved by the Toronto Alexithymia Scale. The assumption that both achievement tests and questionnaires for emotional intelligence level determination measure the same construct is proved. The advisability of measuring emotional intelligence using different methodological approaches is substantiated.

**Key words:** alexithymia, diagnostics, emotional intelligence, convergent validity, correlation analysis, emotional intelligence model, questionnaires, achievement tests.

*Received August 18, 2014*

*Revised September 20, 2014*

*Accepted October 22, 2014*

УДК 159:81»253-057.875

*О.С. Кочубей*

[kochubei\\_vlad@ukr.net](mailto:kochubei_vlad@ukr.net)

## ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

---

Kochubei O.S. The structure of forming and developing of the translation competence of the philologist students / O.S. Kochubei // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 295-307.

---

**О.С.Кочубей. Особливості становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів.** У статті виокремлено структурні компоненти перекладацької компетентності студентів-філологів. Особливу увагу приділено психологічному аналізу структурних компонентів, що є важливою передумовою навчання майбутніх фахівців. Стаття містить виклад основних напрямків у психологічній структурі перекладацької компетентності фахівця. Розглядається структура «перекладацької компетентності» з точки зору різних психологічних підходів. У статті проаналізовано складові перекладацької компетентності та її

місце серед інших компетентностей. Проводиться аналіз поняття із урахуванням думок вітчизняних та зарубіжних науковців. Подано низку вимог, яким повинен відповідати компетентний фахівець з перекладу. Представлено загальні принципи організації навчання перекладу, формування перекладацької компетенції у фахівців з іноземної мови. Розкрито проблематику вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних досліджень у сфері компетентної професійної підготовки фахівців. Представлено загальну характеристику структурних компонентів перекладацької компетентності студентів-філологів, визначено основні характеристики, в яких відображаються вимоги до сучасного спеціаліста. У статті досліджено психологічні особливості, які інакше визначають перекладацьку компетентність студента-філолога. Зроблено висновок про недостатню розробленість психологічних компонентів структури перекладацької компетентності студента-філолога, доцільність у подальших дослідженнях та більш глибоке виокремлення структурних компонентів перекладацької компетентності майбутнього фахівця.

Виклад матеріалу подано в руслі моделі, що тлумачить переклад як засіб міжмовної комунікації, специфіка якого визначає сукупність знань і умінь, які студент-філолог отримує в процесі навчання.

**Ключові слова:** переклад, перекладознавство, мовна особистість, комунікативна діяльність, компетентність, картина світу, засоби спілкування, смислове сприйняття, професійна діяльність.

**О.С.Кочубей. Особенности становления переводческой компетентности будущих филологов.** В статье выделены структурные компоненты переводческой компетентности студента-филолога. Особое внимание уделено психологическому анализу структурных компонентов, что является важной предпосылкой для обучения будущих специалистов. Статья содержит изложение основных направлений в психологической структуре переводческой компетентности студента-филолога. Рассмотрена структура «переводческой компетентности» с точки зрения различных психологических подходов. В статье выделены составляющие переводческой компетентности, указано место переводческой компетентности относительно других компетенций. Проводится анализ понятия с учётом мнений различных отечественных и зарубежных учёных. Подано ряд требований, которым должен отвечать компетентный специалист по переводу. Представлены общие принципы организации обучения переводу, формирования переводческой компетенции у студентов-филологов. Раскрыто проблематику отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований в области компетентной профессиональной подготовки студентов-филологов. Представлена общая характеристика структурных компонентов переводческой компетентности специалиста, определены основные характеристики, в которых отображаются требования к современному студенту-филологу. В статье исследованы психологические особенности, которые иначе определяют переводческую компетентность специалиста. Сделан вывод о недостаточной разработанности

психологических компонентов структуры переводческой компетентности студентов-филологов и целесообразность в проведении дальнейших исследований и более глубинное выделение структурных компонентов переводческой компетентности.

Изложение материала представлено в русле модели, которая трактует перевод как средство межъязыковой коммуникации, специфика которого определяет совокупность знаний и умений, которые специалист получает в процессе обучения.

**Ключевые слова:** перевод, переводоведение, языковая личность, коммуникативная деятельность, компетентность, картина мира, средства общения, смысловое восприятие, профессиональная деятельность.

**Постановка проблеми.** У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства й реалізації Державної національної програми «Освіта: Україна XXI століття» об'єктивний рівень професійної підготовки майбутнього фахівця визначається сформованістю його перекладацької компетентності. Завдання поліпшення якості підготовки фахівців у галузі перекладу вимагає систематичного вдосконалення навчального процесу, активізації навчальної та самостійної творчої роботи учнів, залучення їх до дослідницької роботи.

Ось чому, враховуючи інтенсифікацію процесу навчання іноземним мовам, все глибше відчувається потреба в компетентних фахівцях перекладу.

Успіх професійної діяльності перекладача залежить не тільки від його знань, ерудиції, начитаності в галузі тематики перекладу, але й від розуміння загальнокомунікативних особливостей мови і завдань перекладу. Широковідомий той факт, що досвідчені перекладачі легше й швидше знаходять потрібні еквіваленти, заміни або словникові відповідності, ніж недосвідчені, завдяки придбаному ними досвіду в процесі перекладацької практики та їх умінню орієнтуватися в питаннях психології комунікації в цілому.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури свідчить про те, що сьогодні склалися передумови, що дозволяють здійснити теоретичне осмислення зазначеної проблеми: у закордонній та вітчизняній науці сформувалися підходи до визначення перекладацької компетентності студентів-філологів (Н.М.Гавриленко [3], І.О.Зимня [4], А.П.Чужакін [11], Д.Хаймс [13]); накопичений досвід у дослідженні окремих особистісних характеристик і психологічних факторів, що вивчають ступінь сформованості перекладацької компетентності студента (А.С.Белкін [1], Н.В.Воловик [2], І.В.Макаровська [6],

А.К.Маркова [7]); розкриті проблеми зв'язку перекладацької компетентності з характеристиками особистості, що є результатом саморозвитку людини (Я.В.Левковська [5], Л.М.Мітіна [8], В.В.Сафонова [10]). Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що психологічний компонент є важливою складовою професійної компетентності. Важливість вивчення принципів розвитку перекладацької компетентності студентів-філологів визначається теоретичною і практичною неопрацьованістю цього аспекту проблеми у психології.

**Актуальність.** У психологічній науці не існує однозначної думки щодо принципів розвитку перекладацької компетентності фахівця, яка істотно ускладнює розв'язання завдань, пов'язаних із визначенням психолого-педагогічних умов формування перекладацької компетентності студентів-філологів. Відповідно, залишаються нерозкритими психолого-педагогічні аспекти змісту та форм відповідної навчальної діяльності, які істотно впливають на ефективність виконання майбутнім перекладачем його професійної діяльності. Тому особливої актуальності набуває проблема визначення принципів розвитку перекладацької компетентності студента-філолога, що передбачає науково обґрунтований аналіз його змісту та структури, вивчення форм і методів теоретичної та практичної діяльності майбутнього фахівця, психологічний аналіз навчальної діяльності, у процесі якої відбувається становлення професійної компетентності студентів-філологів.

**Метою нашої статті** є дослідити принципи становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів, охарактеризувати компоненти перекладацької діяльності, а також описати процеси сприймання та розуміння текстової інформації, які є досить важливими для оптимізації перекладацької діяльності студентів-філологів. Використання поняття «перекладацька компетентність» вимагає оперування, в свою чергу, такими поняттями, як «відчуття мови», «інтуїція», «перекладацька винахідливість». Ці поняття часто використовуються в роботах літературознавців, що розвивають вчення про художній переклад, в працях психологів та лінгвістів тощо, і мають важливе значення для глумачення сутності перекладу та перекладацької діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Спираючись на аналіз наукової літератури, ми вважаємо, що переклад – це складний вид людської діяльності. Проте, зазвичай говорять про переклад з однієї мови на іншу, але в дійсності в процесі перекладу відбувається не просто заміна однієї мови іншою. В перекладі зіштовхуються різні культури, різні особистості, склад мислення, різні

літератури, епохи, різні рівні розвитку, традиції та настановлення. Тому, як показав аналіз сучасних досліджень, переклад вивчають етнографи, психологи, культурологи, літературознавці і, відповідно, об'єктом дослідження стають різні аспекти перекладацької діяльності: культурологічні, когнітивні й т. ін.

Перекладацька діяльність є особливим видом міжкультурного комунікативного акту, хоча неабияке місце в цій діяльності займають технічні прийоми перекладу, зрозумілі з урахуванням співвідношення між елементами текстів мовою оригіналу і мовою перекладу.

Аналізуючи перекладацьку компетентність, зокрема принципи її становлення, ми не будемо обмежуватися тлумаченням перекладу як мовної чи мовленнєвої діяльності, а визначатимемо переклад як складну цілісну динамічну систему, яка представляє вторинну (репродукуючу) духовно-практичну діяльність, що створюється на матеріалі іноземних мов шляхом їх нормативно-ціннісного співвідношення, тобто діяльність мовно-текстову, сутність якої полягає у виявленні і розумінні смислових механізмів соціальної взаємодії людей з метою досягнення певної професійної мети.

Тому ми вважаємо, перекладацька діяльність є аксіологічним процесом, адже у переклад висловлювання спеціаліст вкладає свій власний, особистісно значущий смисл, який набуває соціокультурного значення та сенсу не лише для самого перекладача, а й для всіх учасників перекладацького процесу.

Ось чому компетентний перекладач повинен сприймати не слова, а думку висловлювання, і будувати свою мову за допомогою отриманої значеннєвої програми, спираючись на специфічні професійні особливості своєї пам'яті, на знання предмета повідомлення й особливостей знайомства з ситуацією спілкування. Він ніби тлумачить зміст тексту мовою оригінала, прагнучи максимальною мірою донести його до аудиторії, і вдається до роз'яснення, якщо потрібно, тих місць в тексті, які пов'язані зі специфікою національної мовної і поведінкової культури тексту. Мовну картину світу автора тексту слід враховувати також, здійснюючи письмовий переклад художнього твору.

Отже, перекладач – це, перш за все, людина з високорозвченим інтелектом, яка володіє мовною та культурною компетенціями, а також має набуті специфічні і професійні компетенції, та розуміє, зіставляє та інтерпретує інші лінгвокультури в процесі міжкультурної комунікації. Отже, йдеться про полікультурну мовну особистість.



Професійний переклад або вид міжмовного смислового перетворення, на думку Є.Р.Поршневої вимагає спеціальної підготовки не тільки як особливий вид мовно-мисленнєвої діяльності, але і як складний, різносторонній і поліфункціональний вид міжкультурної комунікації, спрямований на виявлення смислового змісту письмових чи усних текстів, створюваних в одній культурі, а також і адаптацію їх змісту до сприйняття представниками іншої культури [9].

Професійна перекладацька діяльність спрямована на створення певного текстового продукту в усній чи письмовій формі, за адекватність інформації якого перекладач несе повну відповідальність.

У своїй діяльності перекладач взаємодіє з представниками двох мов і культур в загальній для них сфері діяльності, виконуючи роль міжкультурного посередника, транслятора думок інших і форми їх вираження, тим самим він ускладнює акт комунікації, беручи на себе функції отримувача-споживача, інтерпретатора-перетворювача, адаптора концептосфери «чужої» культури для «своїх» споживачів і виробника.

В процесі міжкультурної комунікації перекладач не обмежується ролями споживача, посередника та виробника. Його діяльність ускладнюється іншими функціями. Виокремлюючи принципи становлення перекладацької компетентності студентів-філологів, слід враховувати запропонований Є.Р.Поршневою наступний ролевий репертуар:

- роль «практичного психолога» – перекладач коригує свою мовну поведінку, враховуючи міжособистісні відносини, психологічний стан і психологічні реакції учасників міжкультурного спілкування;
- роль «організатора» – перекладач організує умови для своєї роботи, пристосовується до умов і виду перекладу;
- роль «дослідника» – перекладач збирає інформацію з тематики перекладу і проводить попередні термінологічні дослідження (опитування фахівців, підбір і вивчення необхідної літератури, співставлення термінологічних систем);
- роль «адаптора» – перекладач адаптує текст повідомлення (або художнього твору) для розуміння його представником іншої культури;
- роль «коректора» – перекладач проводить коректорську правку свого тексту, відстежуючи реакцію слухачів;
- роль «редактора» – перекладач письмово редагує свій текст, готуючи його до публікації [9, с. 253-254].

Серед якостей, необхідних перекладачеві, який працює часто в стресовій ситуації різного ступеня інтенсивності, виокремлюються такі:

- високі перцептивні і мнемонічні здібності;
- жвавість розуму;
- стресостійкість;
- стійкість до інтенсивних розумових напружень;
- швидкість мовномисленневих реакцій;
- швидкість пошуку та прийняття перекладацьких рішень;
- ґрунтовність знань;
- підвищена автоматизованість і міцність умінь і навичок;
- високий рівень узагальнень;
- зосередженість, стійкість уваги;
- швидкість перемикання уваги;
- мала стомлюваність;
- здатність швидко знаходити нові варіанти розв'язання проблем;
- готовність до екстрених дій;
- здатність утримувати безліч відомостей, оперувати ними;
- високорозвинена здатність самоконтролю і самоврядування, підвищене почуття відповідальності [9, с. 247].

Тому, складність підбору принципів становлення перекладацької компетентності зумовлюється поліфункціональністю перекладацької професії та високими вимогами, що висуваються до особистості перекладача, який виконує свої професійні обов'язки в умовах міжкультурної комунікації.

Отже, ми виходимо з того, що перекладацька компетентність є основною складовою професійної компетентності фахівця. Професійна компетентність є більш широким поняттям, адже, за визначенням І.Й.Халимон, вміщує ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, особистісний та рефлексивний компоненти [12]. Отже, професійна компетентність вміщує різні за структурою та характером складові, одні з яких, наприклад, «креативність», «ініціативність», «толерантність» є особистісними якостями фахівця, інші ж, зокрема, «бажання працювати вчителем іноземної мови», «прагнення досконало оволодіти професією вчителя іноземної мови» та ін., відносяться до характеристик мотивації діяльності студента-філолога.

На нашу думку, перекладацька компетентність складається із певних компонентів, які, в свою чергу, вміщуватимуть ті чи інші види компетенцій. Перекладацька компетентність включає

такі компоненти: когнітивний, соціально-психологічний та аксіологічний.

Когнітивний компонент перекладацької компетентності передбачає забезпечення фахівцем опосередкованої двомовної комунікації, за допомогою перетворення тексту (письмового або усного) на одній мові в текст на іншій мові при збереженні незмінним плану змісту, наскільки це дозволяє тотожність або подібність системи значення і при забезпеченні продуктивних умов комунікації. Когнітивний компонент перекладацької компетентності фахівця ми розглядатимемо як єдність деяких його складників: мовної (або лінгвістичної) компетенції – суми знань про мову і володіння всіма його підсистемами; мовленнєвої (або комунікативної) компетенції – практичного володіння мовою, уміння вільно висловлювати свої думки; лінгвокраїнознавчої компетенції – знання культурних особливостей іншої країни, встановлення в ній норм мовної поведінки, традицій та ін.; інтерпретативної компетенції – здійснення філологами мовної, метамовної, соціокультурної, соціологічної, соціоетичної та глибокої смислової інтерпретації вихідного тексту.

Мовна компетенція свідчить про необхідність оволодіння філологами лінгвістичними знаннями як з мови джерела, так і з мови перекладу, оволодіння спеціальними знаннями безпосередньо в тій галузі, з якої перекладається текст, достатньої культурологічної підготовки, а також здатності до міжкультурної та міжмовної комунікації. Крім цього, на нашу думку, важливо вміти використовувати стратегічні і тактичні навички для виконання професійного перекладу.

Отже, компетентний перекладач з високим рівнем розвитку когнітивного компонента перекладацької компетентності повинен відповідати таким принципам перекладацької компетентності, як: оволодіння глибокими знаннями у вихідній мові та мові перекладу (бути здатним до породження адекватних усних і письмових мовних творів), здатність до накопичення нового мовного матеріалу, уміння пам'ятати як про особливості структури мови, так і культурних відмінностей в процесі перекладу, уміння використовувати словники та інші інструменти, що допомагають здійснювати перекладацьку діяльність.

Наступним компонентом перекладацької компетентності є, на нашу думку, соціально-психологічний. Такий компонент вмщує такі елементи: соціально-особистісний (вміння орієнтуватися та визначатися в системі загальнолюдських цінностей, здатність до саморозвитку та самовдосконалення в перекла-

дацькій діяльності, оволодіння навичками соціокультурної та міжкультурної комунікації та ін.); загальнонауковий (вміння використовувати у перекладацькій діяльності теоретико-методологічний науковий та вузькокатегоріальний філософський аспект; оволодіння методами аналізу проблемних ситуацій в сфері перекладацької діяльності; вміння доцільно до конкретної ситуації використовувати теоретичні положення фундаментальних дисциплін для розв'язання практичних професійних задач та ін.); міжкультурний елемент як наявність у філолога емпатійності, толерантності, рефлексії, а також вміння генерувати нову модель міжкультурної взаємодії; інформаційний як знання комп'ютера, вміння працювати з електронною поштою, використовувати електронні ресурси з метою оптимізації процесу перекладацької діяльності.

Наступним, третім, компонентом у структурі перекладацької компетентності філолога є аксіологічний, який, на нашу думку, складається із трьох підструктурних компонентів: творчої, прогностичної та ціннісної компетенції. Творча компетенція пов'язана, передусім, з художнім перекладом, адже переклад літературного твору – завжди авторський, його якість великою мірою залежить від таланту фахівця, при цьому перекладацька концепція тексту часто вступатиме в діалогічні відносини з концепцією оригіналу. Творча компетенція перекладача достатньо яскраво виявляється в мові та стилі створеного філологом перекладу. Прогностична компетенція передбачає прогнозування фахівцем змісту, який він почує (прочитає) в подальшому. Йдеться про прогнозування мовних особливостей текстів, які слід перекласти, що великою мірою відображатимуть вплив перекладацької традиції й результати мовного та культурного контактів, що відбуватимуться на рівні національної і, головне – індивідуальної свідомості, структура якої має соціокультурний характер, а сама по собі свідомість опосередковується знаковими, в тому числі вербальними структурами.

І, нарешті, ціннісна компетенція відповідає за здійснення повноцінної міжмовної естетичної комунікації шляхом інтерпретації вихідного тексту, реалізованої в новому, створеному перекладачем тексті іншою мовою.

Отже, перекладацька компетентність філолога складається з когнітивного, соціопсихологічного та аксіологічного компонентів, які, в свою чергу, вміщують певні компетенції, зокрема, компетенція, яка тісно пов'язана з інтелектом особистості, адже саме по собі поняття «компетентність» має на увазі оволодіння

фахівцем будь-якої галузі професійної діяльності певними знаннями, вміннями та навичками.

**Висновки.** Перекладацька компетентність являє собою цілісну систему, яка передбачає наявність декількох підсистем, кожна з яких складається з підсистем більш низького рівня. Підсистемами перекладацької компетентності, які можуть також характеризуватися як його сторони, є: когнітивна, соціо-психологічна та аксіологічна. Щоб сформувані чітку структуру перекладацької компетентності студентів-філологів, необхідно враховувати всі її аспекти. Засобом, що формує творчі перекладацькі знання, вміння та навички, може поставати переклад, зокрема перекладацька компетентність є основною складовою професійної компетентності фахівця. Проте, ми бачимо, що в науковій літературі не існує єдиної думки стосовно структури перекладацької компетентності. Хоча всі автори розуміють під цим поняттям цілісний феномен, який складається з певних компонентів, що так чи інакше відображають знання, вміння та навички перекладача, які дозволяють йому успішно здійснювати професійну діяльність.

**Перспективи подальших досліджень.** Подальші дослідження будуть спрямовані на більш глибоке виокремлення структурних компонентів перекладацької компетентності студентів-філологів, пошук ефективних шляхів їхньої класифікації та розробки відповідних програм, спрямованих на підвищення перекладацької компетентності майбутніх фахівців, адже перекладацька компетентність є інтегративною характеристикою фахівця, що вміщує певні взаємопов'язані компоненти, які є важливими у структурі перекладацької компетентності студентів-філологів.

#### **Список використаних джерел**

1. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С.Белкин. – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004. – 176 с.
2. Воловик Н.В. Формирование профессионально-педагогического интереса у будущих офицеров в системе гражданского вузовского образования: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Н. В. Воловик. – Чебоксары, 2004. – 24 с.
3. Гавриленко Н.Н. Формирование профессиональной компетенции переводчика (неязыковой вуз) / Н.Н.Гавриленко //

- Проблемы теории и практики в инженерных исследованиях. Сб. научн. тр. – М.: Ассоциация строительных вузов, 2000. – С.173-175.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.
  5. Левковская Я.В. К вопросу о формировании профессиональной компетентности устного переводчика / Я.В. Левковская // Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации: Межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Т.В.Емец, Е.В.Дозорова, В.П.Казикиной. – Магнитогорск: МаГУ. – 2003. – № 1. – С. 81-86.
  6. Макаровская И.В. Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе: автореф. дисс. на соискание науч. ступеня докт. псих. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / И.В.Макаровская. – СПб., 2003. – 195 с.
  7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: МГФ «Знание», 1996. – 308 с.
  8. Митина Л.М. Личность и профессия : психологическая поддержка и сопровождение : учеб. пособие / Л. М.Митина [и др.]; под ред. Л. М. Митиной. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – 336 с.
  9. Поршнева Е.Р. Проблемы формирования профессиональной языковой личности переводчика / Е.Р. Поршнева, Н.Э.Тройская // Проблемы литературы, языка и перевода. – Н.Новгород.: НГЛУ, 2001. – С. 238-345.
  10. Сафонова В.В. Подготовка переводчика как «вторичной языковой личности» (аудитивный аспект) / И.И.Халеева, В.В.Сафонова // Тетради переводчика (Научно-теоретический сборник). – № 24. – М., 1999. – 237 с.
  11. Чужакин А.П. Мир перевода, или вечный поиск взаимопонимания / А.П.Чужакин, П.Р.Палажченко // «Валент». – М., 1999. – 106 с.
  12. Халимон І. Й. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності «іноземна мова»: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / І.Й. Халимон. – Ніжин, 2009. – 279 с.
  13. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes // Sociolinguistics: Select Reading / Ed. J.P.Pride and J.Holmes. – Harmondsworth, 1972. – P. 95–147.

### Spysok vykorystanykh dzherel

1. Belkin A.S. Kompetentnost'. Professionalizm. Masterstvo / A.S.Belkin. – Cheljabinsk: OAO «Juzh.-Ural. kn. izd-vo», 2004. – 176 s.
2. Volovik N.V. Formirovanie professional'no-pedagogicheskogo interesa u budushhih oficerov v sisteme grazhdanskogo vuzovskogo obrazovaniya: avtoref. diss. na soiskanie nauch. stupenja kand. ped. nauk: spec. 13.00.08. «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya» / N. V. Volovik. – Cheboksary, 2004. – 24 s.
3. Gavrilenko N.N. Formirovanie professional'noj kompetencii perevodchika (nejazykovej vuz) / N.N.Gavrilenko // Problemy teorii i praktiki v inzhenernyh issledovanijah. Sb. nauchn. tr. – M.: Associacija stroitel'nyh vuzov, 2000. – S.173-175.
4. Zimnjaja I.A. Kljuchevyje kompetencii – novaja peredigma rezul'tata obrazovaniya / I.A.Zimnjaja // Vysshee obrazovanie segodnja. – 2003. – №5. – S. 34-42.
5. Levkovskaja Ja.V. K voprosu o formirovanii professional'noj kompetentnosti ustnogo perevodchika / Ja.V. Levkovskaja // Aktual'nye problemy lingvistiki i mezskul'turnoj komunikacii: Mezhvuz. sb. nauch. tr. / pod red. T.V.Emec, E.V.Dozorova, V.P.Kazikinoj. – Magnitogorsk: MaGU. – 2003. – № 1. – S. 81-86.
6. Makarovskaja I.V. Kommunikativnaja kompetentnost' i predstavlenija uchitelja o sebe: avtoref. diss. na soiskanie nauch. stupenja dokt. psih. nauk: spec. 19.00.07 «Pedagogicheskaja i vozrastnaja psihologija» / I.V.Makarovskaja. – SPb., 2003. – 195 s.
7. Markova A. K. Psihologija professionalizma / A. K. Markova. – M.: MGF «Znanie», 1996. – 308 s.
8. Mitina L.M. Lichnost' i professija : psihologicheskaja podderzhka i soprovozhdenie : ucheb. posobie / L. M.Mitina [i dr.]; pod red. L. M. Mitinoj. – M.: Izdat. centr «Akademija», 2005. – 336 s.
9. Porshneva E.R. Problemy formirovanija professional'noj jazykovej lichnosti perevodchika / E.R. Porshneva, N.Je. Trojskaja // Problemy literatury, jazyka i perevoda. – N.Novgorod.: NGLU, 2001. – S. 238-345
10. Safonova V.V. Podgotovka perevodchika kak «vtorichnoj jazykovej lichnosti» (auditivnyj aspekt) / I.I.Haleeva, V.V.Safonova // Tetradi perevodchika (Nauchno-teoreticheskij sbornik). – № 24. – M., 1999. – 237 s.
11. Chuzhakin A.P. Mir perevoda, ili vechnyj poisk vzaimoponimaniya / A.P.Chuzhakin, P.R.Palazhchenko // «Valent» – M., 1999. – 106 s.



12. Khalymon I. Y. Formuvannya profesiyanoi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya z druhoyi spetsial'nosti «inozemna mova»: dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 /I.Y. Khalymon. – Nizhyn, 2009. – 279 s.
13. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes // Sociolinguistics: Select Reading /Ed. J.P. Pride and J. Holmes. – Harmondsworth, 1972. – P. 95–147.

**O.S. Kochubei. The structure of forming and developing of the translation competence of the philologist students.** The article considers the problem of distinguishing the structural components of the translation competence of the philologist students. Particular attention is paid to the psychological analysis of the structural components that is an important precondition in the process of training the future professionals. The article contains the summary of the main trends in the psychological structure of translation competence of the philologist students and examines the structure of «translation work» in terms of various psychological approaches. The article examines the components of translation competence and the place of translation competence among other competencies. The analysis of the concept is made with the consideration of the points of view of various native and foreign scholars. The number of requirements to be met by competent expert translation is recalculated. The general principles of translation learning, the formation of translation competence in a foreign language of the professionals are presented. Different problems of the native and foreign psychological and educational research in the field of training of competent professionals are solved. The general characteristics of the structural components of translation competence of the philologist students are presented in the article, the basic characteristics of the modern professional are shown in which the demands to the philologist students are displayed. This article envisages the psychological characteristics that define in a different way the translation competence of the philologist students. The conclusion about the insufficient investigation of the psychological components structure and the expediency of further research and deeper singling out of the structural components of translation competence is made.

The material is presented in the mainstream with the model that treats translation as a means of interlingual communication, the specificity of which defines a set of knowledge and skills that an expert receives in the process of training.

**Key words:** translation, the Theory of Translation, linguistic personality, communicative activity, competence, worldview, means of communication, semantic perception, professional activity.

*Received August 21, 2014*

*Revised September 25, 2014*

*Accepted October 23, 2014*

## **Психологічні особливості емоційної лабільності та емоційної стійкості особистості юнацького віку**

---

Kravchuk S.L. The psychological peculiarities of emotional mobility and emotional stability of a personality of youth age / S.L. Kravchuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2014. – P. 308-325.

---

**С.Л. Кравчук. Психологічні особливості емоційної лабільності та емоційної стійкості особистості юнацького віку.** В статті представлено теоретико-емпіричний аналіз аспектів проблеми психологічних особливостей емоційної лабільності та емоційної стійкості особистості. Здійснено аналіз понять «емоційна лабільність» та «емоційна стійкість» особистості. Досліджено, що особистість юнацького віку з емоційною лабільністю більш схильна до депресивності, дратівливості, сором'язливості, фемінінності, невротичності та менш врівноважена. З'ясовано особливості зв'язку емоційної лабільності з самоактуалізацією особистості юнацького віку. Досліджено, що особистість юнацького віку з емоційною лабільністю більш схильна до використання таких механізмів психологічного захисту як: реактивні утворення, проекція, заперечення, заміщення. Зауважено, що емоційну стійкість необхідно розглядати як психічний стан і як інтегративну властивість особистості. Досліджено, що особистість юнацького віку з емоційною стійкістю менш схильна до невротичності, емоційної лабільності, депресивності, сором'язливості, реактивної агресивності, спонтанної агресивності та більш схильна до врівноваженості. Досліджено, що особистість юнацького віку з емоційною стійкістю менш схильна до використання таких механізмів психологічного захисту як: заміщення, регресія, проекція, раціоналізація, витіснення. З'ясовано особливості зв'язку емоційної стійкості з самоактуалізацією особистості юнацького віку, а також особливості зв'язку емоційної лабільності та емоційної стійкості з типами міжособистісних стосунків особистості юнацького віку. Зауважено, що особистість юнацького віку з емоційною лабільністю та емоційною нестійкістю менш схильна до життєстійкості, що опосередковує вплив стресогенних факторів.

**Ключові слова:** емоційна лабільність, емоційна стійкість, врівноваженість, емоціогенні ситуації, самоконтроль, життєстійкість.

**С.Л. Кравчук. Психологические особенности эмоциональной лабильности и эмоциональной устойчивости личности юношеского возраста.** В статье представлен теоретико-эмпирический анализ аспектов проблемы психологических особенностей эмоциональной лабильности и эмоциональной устойчивости личности. Осуществлён анализ понятий эмоциональной лабильности и эмоциональной устойчивости личности. Исследовано, что личность юношеского возраста с эмоциональной лабильностью более склонна к депрессивности, раздражительности, застенчивости, фемининности, невротичности и менее склонна к уравновешенности. Установлены особенности связи эмоциональной лабильности с самоактуализацией личности. Исследовано, что личность юношеского возраста с эмоциональной лабильностью более склонна к применению защитных механизмов: реактивных образований, проекции, отрицания, замещения. Отмечено, что эмоциональную устойчивость необходимо рассматривать как психическое состояние и как интегративное свойство личности. Исследовано, что личность юношеского возраста с эмоциональной устойчивостью менее склонна к невротичности, эмоциональной лабильности, депрессивности, застенчивости, реактивной агрессивности, спонтанной агрессивности и более склонна к уравновешенности. Установлены особенности связи эмоциональной устойчивости с самоактуализацией личности. Исследовано, что личность юношеского возраста с эмоциональной устойчивостью менее склонна к применению защитных механизмов: замещения, регрессии, проекции, рационализации, вытеснения. Отмечено, что личность юношеского возраста с эмоциональной лабильностью и эмоциональной неустойчивостью менее склонна к жизнеустойчивости, опосредствующей влияние стрессовых факторов.

**Ключевые слова:** эмоциональная лабильность, эмоциональная устойчивость, уравновешенность, эмоциогенные ситуации, самоконтроль, жизнеустойчивость.

**Постановка проблеми.** Проблема психологічних особливостей емоційної лабільності та емоційної стійкості особистості на даний момент відноситься до найбільш складних й актуальних у сучасній психології.

Інтерес до дослідження емоційної лабільності та емоційної стійкості особистості обумовлений необхідністю розробки загальної теорії психічного та вимогами суспільства до розвитку особистості. Сучасні умови життя та діяльності людини характеризуються значними змінами в політиці, економіці, соціальній ситуації та освіті. В житті особистість зіштовхується з різноманітними ситуаціями. Особливої уваги заслуговує проблема вивчення психологічних чинників емоційних реакцій особистості на критичні ситуації.

Емоційні явища представлені не тільки ситуативними емоціями, але і стійкою схильністю до переживання емоцій певної

модальності. Психологічні особливості емоційного реагування, що проявляються в особистості, виступають її емоційними властивостями та визначають її емоційність.

До проблеми дослідження особливостей емоційності особистості зверталися Б.М. Теплов (1960), В.Д. Небиліцин (1971), В.С. Мерлін (1973), П.Б. Зільберман (1973), Л.М. Аболін (1974), П. Фресс (1975), А. Басс та Р. Пломін (1975), В.К. Вілюнас (1976), Г.М. Бреслав (1977), Б.І. Додонов (1978), В.М. Русалов (1979), Я. Стреляу (1982), І.В. Пацявичус (1981), О. Кондаш (1981), А.Є. Ольшаннікова (1983), Ф. Крюгер (1984), Ф. Зімбардо (1991), П.І. Іванов (1995), В.Л. Марищук (1995), О.П. Саннікова (1997), М.В. Єрмолаєва (1999), Л.Я. Дорфман (1997), К. Ізард (2000), Г. Крейг (2000), Є.П. Ільїн (2002) та інші.

П. Фресс визначає емоційність як рису особистості, що визначає чутливість до емоціогенних ситуацій. О.П. Саннікова вказує, що емоціогенна ситуація – це та ситуація, яка може викликати у суб'єкта певні емоційні переживання. Емоціогенність чи неемоціогенність ситуації визначається, в першу чергу, мірою значимості, насиченості подразника, що викликає ту чи іншу емоцію. Чим вища емоціогенність ситуації, тим однозначнішими є реакції різних людей.

Емоційність частіше за все розуміється як емоційна збудливість та реактивність. Згідно із П. Фрессом, термін «емоційність» є синонімом гіперемоційності, тобто є проявом більш частих і більш сильних емоційних реакцій, ніж це звичайно властиво людям [16]. Емоційність як якісну характеристику гіперемоційності розглядає Г. Крейг. На думку Г. Крейга, емоційність – це схильність легко піддаватися страху чи гніву.

Емоційність як властивість особистості характеризує зміст, якість та динаміку її емоцій та почуттів. П. Фресс, Б.М. Теплов, В.С. Мерлін підкреслюють в емоційності її динамічну сторону.

Б.М. Теплов розуміє під емоційною збудливістю швидкість виникнення почуттів (емоцій) та їх силу. В.С. Мерлін в темпераметрі виділив дві емоційні властивості: емоційну збудливість і силу емоцій. Перша властивість означає емоційну чутливість, а друга – енергетичну сторону емоцій, що виникають.

В.Д. Небиліцин розглядав емоційність як одну з властивостей темпераменту. В.Д. Небиліцин дає розгорнуте визначення емоційності як широкого комплексу властивостей та якостей, що характеризують особливості виникнення, перебігу та припинення різноманітних почуттів, афектів і настроїв. В якості основних характеристик емоційності В.Д. Небиліцин виділяє враз-

ливність, імпульсивність та емоційну лабільність. Вразливість виражає афективну сприйнятливність людини, її чутливість до емоціогенних впливів.

Імпульсивність В.Д. Небиліцин розглядає як швидкість, з якою емоція стає спонукальною силою вчинків та дій без їх попереднього обмірковування і свідомого рішення виконати їх.

Емоційність однією з основних властивостей темпераменту. Якісні властивості емоційності характеризують відношення особистості до явищ зовнішнього світу та виражаються в знаці та модальності домінуючих емоцій.

Змістовні аспекти емоційності відображують явища та ситуації, що мають особливу значимість для особистості. Змістовні аспекти емоційності нерозривно пов'язані з основними особливостями особистості, її світоглядом, ціннісними орієнтаціями, спрямованістю, мотивацією. До динамічних властивостей емоційності відносяться особливості появи, перебігу, припинення емоційних процесів та їх зовнішнього виразу.

Б.М. Теплова, В.Д. Небиліцина, А.Є. Ольшаннікова вважають, що емоційність як стійка властивість займає одне з центральних місць у психологічній структурі індивідуальності та розуміється як комплекс індивідуально-стійких властивостей, що відображають особливості виникнення та перебігу емоційних переживань.

Динамічний аспект емоційності підкреслювався не тільки вітчизняними, але й зарубіжними вченими, зокрема: С. Вандербергом, А. Кьюзом, Г. Хеймансом, А. Бассом, Р. Пломінім, К. Готтшальдом та іншими.

Дослідження Б.М. Теплова, В.Д. Небиліцина, А.Є. Ольшаннікової показали, що емоційність як одна із важливих характеристик індивідуальності є цілим комплексом властивостей, що включають: 1) формально-динамічні параметри емоційних переживань (їх силу, інтенсивність, тривалість, швидкість перебігу та зміни) та експресію (прояв емоцій назовні); 2) якісні характеристики, що дають інформацію про модальність та знак емоційного переживання; 3) змістовні характеристики емоційності, що пов'язані з самим об'єктом переживань.

О.П. Саннікова розглядає емоційність як глобальну властивість особистості, в просторі якої перебігають всі психічні процеси та стани, як фокус перетину всіх включених в неї модальностей, як результат і підсумок генетичного та середовищного розвитку. О.П. Саннікова зазначає, що емоційність виконує системоутворюючу функцію відносно як всієї структури особистос-

ті, так і окремих її властивостей. Емоційність як стійка властивість індивідуальності у співвідношенні з іншими емоційними явищами виступає як вихідний рівень реагування на емоціогенні ситуації.

Емоційно-ригідні особистості характеризуються в'язкістю емоцій, їх стабільністю. Емоційна в'язкість пов'язана з фіксацією уваги та афекту на певних значимих подіях, об'єктах, невдачах, образах, психотравмуючих обставинах тощо.

Емоційна лабільність – швидкість, з якою припиняється даний емоційний стан чи відбувається зміна одного переживання іншим. Лабільність емоцій характеризується тим, що людина швидко реагує на зміну ситуацій, обставин, інших людей, вільно виходить з одних емоційних станів та входить в інші.

Нестійкість емоції проявляється в тому, що, незважаючи на те, що спочатку вона може бути інтенсивною, але далі швидко послаблюється і, нарешті, припиняється, переходячи в стан спокійної байдужості. У випадку, якщо емоції у людини легко збудливі, то попередня емоція дуже швидко змінюється іншою, а дана емоція – ще іншою тощо. Відбувається швидка та різка зміна емоцій та настроїв, характерна для людей істеричного типу.

Саме тому високий рівень емоційної лабільності особистості може негативно впливати на стосунки з оточуючими людьми. Надмірно виражена емоційна лабільність може ускладнювати відношення з оточуючими людьми, оскільки особистість стає реактивною, імпульсивною, погано керує собою.

Саме тому з'ясування психологічних особливостей емоційної лабільності та емоційної стійкості особистості є важливою проблемою щодо розуміння емоційних реакцій, емоційних властивостей особистості, що визначають її емоційність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У поняття «емоційна лабільність» та «емоційна стійкість» різними дослідниками включаються різні емоційні феномени.

Найбільш значний внесок у дослідження понять «емоційна нестійкість», «емоційна лабільність» та «емоційна стійкість» здійснили Т. Рібо (1899), К.К. Платонов, Л.М. Шварц (1948), Дж. Гілфорд (1959), М.Д. Левітов (1964), Л.С. Славіна (1966), С.М. Оя (1969), П.Б. Зільберман (1974), В.М. Смирнов та А.І. Трохачев (1974), П. Фресс (1975), Я. Рейковський (1979), О.А. Чернікова (1980), Г.Б. Суворов (1981), В.М. Писаренко (1986), Л.М. Аболін (1987), М.О. Амінов (1988), О.Ф. Лазурський (1995), М.І. Дьяченко та В.О. Пономаренко (1990), Л.П. Баданіна (1996), Є.П. Ільїн (2002) та інші.

Дж. Гілфорд розглядає емоційну нестійкість як легку збудливість, песимістичність, стурбованість, коливання настроїв.

А. Басс та Р. Пломін вважають доцільним розуміти емоційність як еквівалент інтенсивності реакцій. При описі емоційної людини дослідники вказують на відповідні властивості: легку збудливість, різку зміну настроїв, схильність до афективних спалахів, запальність, тенденцію до переживання страху.

Дослідники К.К. Платонов і Л.М. Шварц емоційну нестійкість пов'язують із емоційною збудливістю та частою зміною емоційних станів [11]. Згідно М.Д. Левітова [8], емоційну нестійкість необхідно пов'язати з нестійкістю настроїв та емоцій. На думку Л.С. Славіної [14], емоційна нестійкість пов'язана з «афектом неадекватності», що проявляється у підвищеній образливості, замкненості, негативізмі, впертості.

К.К. Платонов і Л.М. Шварц дають наступні характеристики емоційно нестійких людей: такі люди мають підвищену емоційну збудливість та є схильними до частішої зміни емоційних станів [11].

На думку П. Фресса, емоційна нестійкість характеризується чутливістю людини до емоціогенних ситуацій [16].

В.М. Смирнов і А.І. Трохачев зазначають, що під емоційною стійкістю можна розуміти константність психічних і рухливих функцій в умовах емоціогенних впливів [15].

Р. Кеттелл щодо розуміння емоційної стійкості та нестійкості ввів поняття «афективна стійкість». Під афективною стійкістю вчений розуміє відсутність невротичних симптомів та іпохондричних проявів, спокій, стійкість інтересів. Отже, емоційна стійкість може характеризуватись емоційною незворушністю, невразливістю, тобто відсутністю реагування людини на емоціогенні подразники, ситуації.

В поняття «емоційна стійкість» різними авторами включаються різні емоційні феномени. Деякі дослідники розглядають емоційну стійкість як «стійкість емоцій», а не функційну стійкість людини до емоціогенних умов. Під стійкістю емоцій розуміються і емоційна стабільність, і стійкість емоційних станів, і відсутність схильності до частішої зміни емоцій.

Є.П. Ільїн вказує, що емоційна лабільність властива особистості з високим нейротизмом (тривожністю), а низькому нейротизму характерна емоційна ригідність [6]. Нейротизм – одна із основних змінних в ієрархічній моделі особистості Г. Айзенка. На його думку, на поведінковому рівні нейротизм проявляється



у збільшенні числа соматичних скарг, наприклад: головні болі, порушення сну, схильності до коливань настрою, внутрішній неспокій, переживання та страхи. При цьому розвиваються емоційно-національна нестійкість, тривога, низька самооцінка. Така людина внутрішньо неспокійна, стурбована, схильна до непродуманих вчинків.

Л.П. Баданіна розуміє під емоційною нестійкістю інтегративну особистісну властивість, що відображує схильність людини до порушення емоційальної рівноваги [2]. До числа показників цієї властивості можна включити підвищену тривожність, фрустрованість, страхи, нейротизм.

О.Ф. Лазурський емоційну ригідність називав стійкістю емоцій, що визначалась ним наступним чином: це той найбільший для даної людини проміжок часу, впродовж якого емоція, яка була збуджена, продовжує ще виявлятися, не зважаючи на те, що обставини вже змінились та збудник перестав діяти [7].

Дослідники Т. Рібо, С.М. Оя, О.А. Чернікова, М.О. Амінов розглядають емоційну стійкість як емоційну стабільність, так як вони говорять про стійкість певного емоційного стану. Під емоційною стійкістю слід розуміти несприйнятливність до емоціогенних факторів, а також здатність контролювати та стримувати астенічні емоції, що виникають.

Я. Рейковський зазначає, що у деяких осіб емоційна стійкість проявляється через їх низьку емоційну чутливість [12].

Є.П. Ільїн вказує, що не існує «загальної» емоційної стійкості. Для різних емоціогенних факторів ця стійкість буде різною [6]. Тому, на його думку, правильніше було б говорити не про емоційну стійкість, а про стійкість особистості до конкретного емоціогенного фактора.

Цікаво, що деякі вчені розуміють під емоційною стійкістю не емоційну незворушність, а переважання позитивних емоцій. В.М. Писаренко розглядає емоційну стійкість як таку властивість особистості, яка забезпечує стабільність стеничних емоцій та емоційного збудження при впливі різних стресорів. Також В.М. Писаренко визначає емоційну стійкість як самовладання, витримку та холонокровність.

Я. Рейковський розглядає емоційно-національну стійкість як гіпотетичну особливість людини та вказує на два її значення: 1) людина є емоційно стійкою, якщо її емоційно-національне збудження, незважаючи на сильні подразники, не перевищує порогової величини; 2) людина є емоційно-національно стійкою, так як, незважаючи на сильне емоційно-національне збудження, в її поведінці не спостерігається по-

рушень [12]. Отже, на думку Я. Рейковського, емоційна стійкість може розглядатися як здатність емоційно збудженої людини зберігати певну спрямованість своїх дій, адекватне функціонування та контроль над емоціями.

М.О. Амінів теж вказує, що висока емоційна стійкість характерна для тих осіб, які краще здійснюють контроль своїх власних емоційних реакцій [1]. О.А. Чернікова зазначає, що емоційна стійкість позитивно впливає на ефективність діяльності [17]. Так, учена вказує, що емоційна стійкість спортсмена виражається не в тому, що він перестає переживати сильні спортивні емоції, а в тому, що ці емоції досягають оптимальної інтенсивності.

Згідно з В.Л. Марищуком, емоційна стійкість є здатністю долати стан надмірного емоційного збудження при виконанні складної діяльності [9].

На думку вчених В.А. Плахтієнко і Ю.М. Блудова, надійність діяльності залежить від емоційної стійкості. Вчені вказують, що емоційна стійкість – це властивість темпераменту, що дозволяє надійно виконувати цільові задачі. На думку В.А. Плахтієнко і Ю.М. Блудова, емоційна стійкість забезпечується оптимальним використанням резервів нервово-психічної емоційної енергії.

М.І. Дьяченко і В.О. Пономаренко вказують, що під емоційною стійкістю слід розуміти властивість особистості та психічний стан, що забезпечує доцільну поведінку в екстремальних ситуаціях [4]. М.І. Дьяченко і В.О. Пономаренко вказують, що емоційна стійкість як якість особистості є єдністю таких компонентів: 1) мотиваційного. Сила мотивів визначає в значній мірі емоційну стійкість. Одна і та ж людина може виявити різну міру емоційної стійкості залежно від того, які мотиви збуджують її проявляти активність. Змінюючи мотивацію, можна збільшити (чи зменшити) емоційну стійкість; 2) емоціонального досвіду особистості, накопиченого в процесі подолання негативних впливів екстремальних ситуацій; 3) вольового, який виражається в свідомій саморегуляції дій, приведенні їх у відповідність з вимогами ситуації; 4) інтелектуального. Даний компонент передбачає оцінку та визначення вимог ситуації, прогноз її можливої зміни, прийняття рішень про способи дій.

Для багатьох дослідників головним критерієм емоційної стійкості є ефективність діяльності в емоціогенній ситуації.

О.А. Сиротін вказує, що емоційна стійкість передбачає здатність людини успішно розв'язувати складні та відповідальні задачі в напружених емоціогенних умовах [13].

Такі вчені як В.М. Смирнов і А.І. Трохачев також зазначають, що під емоційною стійкістю розуміється константність психічних та рухливих функцій в умовах емоціогенних впливів [15].

Як вказують М.І. Дьяченко і В.О. Пономаренко, серед показників емоційної стійкості – правильне сприймання обстановки, її аналіз, оцінка, прийняття рішень; послідовність та безпомилковість дій по досягненні цілі, виконанню функціональних обов'язків; поведінкові реакції: точність і своєчасність рухів, гучність, тембр, швидкість і виразність мови, її граматична структура; зміни у зовнішньому вигляді: вираз обличчя, погляд, міміка, пантоміміка, тремор кінцівок тощо.

Емоційна стійкість розглядається як здатність пригнічувати емоційні реакції, тобто сила волі, що проявляється в терплячості, наполегливості, самоконтролі, витримці, що ведуть до стабільності ефективності діяльності.

К.К. Платонов поділяє емоційну стійкість на емоційно-вольову, емоційно-моторну та емоційно-сенсорну. Емоційно-вольова стійкість характеризується ступенем вольового володіння людиною своїми емоціями. Емоційно-моторна стійкість передбачає стійкість психомоторики, а емоційно-сенсорна – стійкість сенсорних дій.

М.І. Дьяченко і В.О. Пономаренко вказують, що емоціональна стійкість в значній мірі детермінується динамічними (інтенсивність, гнучкість, лабільність) та змістовними (види емоцій та почуттів, їх рівень) характеристиками емоціонального процесу. На думку М.І. Дьяченко і В.О. Пономаренко, важливий фактор емоціональної стійкості – зміст і рівень емоцій, почуттів, переживань в екстремальних обставинах. Загострення та посилення моральних почуттів дозволяє придушити боязнь, розгубленість.

При цьому дослідники М.І. Дьяченко і В.О. Пономаренко зазначають, що емоціональні детермінанти впливають на емоціональну стійкість безпосередньо, інші (неемоціональні) – в основному, переломлюючись через них. Наприклад, тип нервової системи не прямо впливає на емоціональну стійкість, а через силу та лабільність емоцій, емоціональну сприйнятливність, швидкість перетворення емоцій у спонукання тощо.

Досить цікавий підхід щодо розуміння емоційної стійкості був запропонований П.Б. Зільберманом [5]. На думку вченого, під емоційною стійкістю слід розуміти інтегративну властивість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів психічної діяльності індивідуума, які забезпечують оптимальне

успішне досягнення цілі діяльності в складних емотивних обставинах.

П.Б. Зільберман розглядає емоційну стійкість як адаптацію до емоційно значимої ситуації. Вчений виділяє дві стадії: 1) емоційна реактивність, що характеризується вегетативними зрушеннями, які виникають в організмі під впливом емоціогенного фактора; 2) емоційна адаптація до зрушень вегетатики, що виникли в організмі. На другій стадії здійснюється пригнічення вегетативних зрушень, що виникли, та здійснюється саморегуляція, спрямована на збереження доцільної поведінки. А саморегуляція – це вольовий процес [5].

М.І. Дьяченко та В.О. Пономаренко вказують, що людина в умовах реальної загрози життя спирається на природні захисні механізми (інстинкти, безумовні рефлексії, орієнтовні реакції, активація енергетичних ресурсів) та набуті (навички, вміння, знання установки) [4]. На думку М.І. Дьяченко та В.А. Пономаренко, в емоціогенній ситуації затримка в переході від природних захисних механізмів до набутих приводить до повторного посилення інстинктивних реакцій, що утруднюють розумові перетворення по виробленню тактики та стратегії дій. Дослідження М.І. Дьяченко і В.О. Пономаренко показують, що емоціональна стійкість має риси специфічності реакції та об'єднує в собі природні захисні та набуті механізми, які запускають вплив значимості подразника.

Дослідник Б.Х. Варданян також визначає емоційну стійкість як властивість особистості, що забезпечує гармонійне відношення між всіма компонентами діяльності в емоціогенній ситуації і тим самим сприяючи успішному виконанню діяльності [3].

Є.П. Ільїн вказує, що можна погодитися з необхідністю інтегральної характеристики людини, яка діє в напруженій емоційній ситуації [6]. На його думку, для такої характеристики є інша назва – надійність.

Спробуємо проаналізувати, які загальні фактори впливають на емоційну стійкість особистості. Результати різних дослідників є досить суперечливими.

О.А. Сиротін виявив зв'язок емоційної стійкості з силою та рухливістю нервової системи [13]. А згідно Р.І. Аллагулову, емоційна стійкість має негативний зв'язок з силою нервової системи.

М.О. Амінов виявив зв'язок емоційної стійкості з високою лабільністю та активованістю, що розглядається як баланс нервових процесів [1]. Дослідник не виявив зв'язків із силою нервової системи.

Дослідження Г.Б. Суворова свідчать про те, що в осіб з хорошим контролем емоцій сила нервової системи та інертність гальмування виражені в більшій мірі, ніж в осіб з поганим контролем емоцій. Згідно з Л.М. Аболіним, зв'язок емоційної стійкості з властивостями нервової системи виявляється тільки у молодих спортсменів. На думку Л.М. Аболіна, у молодих спортсменів проявляється природна емоційна стійкість, а у досвідчених спортсменів – емоційна стійкість, що обумовлена досвідом, вміннями.

Є.П. Ільїн вказує, що про справжню емоційну стійкість слід говорити в тому випадку, коли можна визначити: 1) час появи емоційного стану при тривалій та постійній дії емоціогенного фактора; чим пізніше з'являються емоційні стани, тим вищою є емоційна стійкість; 2) сила емоціогенного фактора, яка викликає певний емоційний стан; чим більшою є сила цього впливу, тим вищою є емоційна стійкість людини [6].

На думку Є.П. Ільїна, не існує загальної емоційної стійкості. До різних емоціогенних факторів ця стійкість буде різною. Є.П. Ільїн зазначає, що правильніше говорити не про емоційну стійкість, а про стійкість особистості до конкретного емоціогенного фактору.

Ми вважаємо, що необхідно розглядати емоційну стійкість особистості як її інтегральну характеристику, яка базується на взаємодії емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності особистості.

**Формулювання цілі статті.** Наша мета – з'ясувати психологічні особливості емоційної лабільності та емоційної стійкості особистості юнацького віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В нашому дослідженні взяли участь 925 осіб юнацького віку. Серед них: 157 осіб – студенти Київського державного університету харчових технологій, 176 осіб – студенти Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 255 осіб – студенти Національного університету імені М.П. Драгоманова, 337 осіб – студенти Київського національного лінгвістичного університету.

З метою дослідження психологічних особливостей емоційної лабільності та емоційної стійкості особистості нами використовувалися наступні методики: 1) Фрайбурзький особистісний опитувальник (автори: Й. Фаренберг, Х. Зелг, Р. Гампел) для діагностики індивідуально-психологічних характеристик, що мають першорядне значення для процесів соціальної адаптації та регуляції поведінки; 2) особистісний опитувальник – Інтерперсональний діагноз Т. Лірі для діагностики міжособистісних

відносин та властивостей особистості, істотних при взаємодії з іншими людьми; 3) тест життєстійкості С. Мадді; 4) опитувальник, спрямований на діагностику типологій психологічного захисту (автор: Р. Плутчик); 5) опитувальник САМОАЛ (А.В. Лазукін в адаптації Н.Ф. Каліна).

За результатами кореляційного дослідження за коефіцієнтом кореляції Пірсона було виявлено прямі значущі зв'язки емоційної лабільності з депресивністю (відповідно  $r = 0,71$ ,  $p < 0,01$ ), дратівливістю (відповідно  $r = 0,54$ ,  $p < 0,01$ ), сором'язливістю (відповідно  $r = 0,52$ ,  $p < 0,01$ ), фемінінністю (відповідно  $r = 0,38$ ,  $p < 0,01$ ) невротичністю (відповідно  $r = 0,30$ ,  $p < 0,01$ ). Також було виявлено зворотні значущі зв'язки емоційної лабільності з орієнтацією в часі (відповідно  $r = -0,58$ ,  $p < 0,01$ ), цінностями особистості, що прагне до самоактуалізації (відповідно  $r = -0,43$ ,  $p < 0,01$ ), аутосимпатією (відповідно  $r = -0,38$ ,  $p < 0,01$ ), контактністю (відповідно  $r = -0,36$ ,  $p < 0,01$ ), креативністю (відповідно  $r = -0,35$ ,  $p < 0,01$ ), врівноваженістю (відповідно  $r = -0,28$ ,  $p < 0,01$ ). Це свідчить про те, що особистість юнацького віку з емоційною лабільністю більш схильна до депресивності, дратівливості, сором'язливості, фемінінності, невротичності, не розуміє екзистенційну цінність життя «тут і тепер», не поділяє цінності особистості, що прагне до самоактуалізації та менш схильна до аутосимпатії, контактності, креативності та врівноваженості.

У результаті кореляційного дослідження за коефіцієнтом кореляції Пірсона було виявлено прямі значущі зв'язки дратівливості як нестійкого емоційного стану зі схильністю до афективного реагування з невротичністю (відповідно  $r = 0,59$ ,  $p < 0,01$ ), емоційною лабільністю (відповідно  $r = 0,54$ ,  $p < 0,01$ ), депресивністю (відповідно  $r = 0,49$ ,  $p < 0,01$ ), сором'язливістю (відповідно  $r = 0,42$ ,  $p < 0,01$ ), реактивною агресивністю (відповідно  $r = 0,37$ ,  $p < 0,01$ ), спонтанною агресивністю (відповідно  $r = 0,26$ ,  $p < 0,01$ ). Також було виявлено зворотні значущі зв'язки нестійкого емоційного стану зі схильністю до афективного реагування з цінностями особистості, що прагне до самоактуалізації (відповідно  $r = -0,57$ ,  $p < 0,01$ ), орієнтацією в часі (відповідно  $r = -0,30$ ,  $p < 0,01$ ), позитивним поглядом на природу людини (відповідно  $r = -0,25$ ,  $p < 0,01$ ), врівноваженістю (відповідно  $r = -0,27$ ,  $p < 0,01$ ). Це свідчить про те, що особистість юнацького віку з емоційною стійкістю менш схильна до невротичності, емоційної лабільності, депресивності, сором'язливості, реактивної агресивності, спонтанної агресивності та більш схильна до врів-

новаженості, поділяє цінності особистості, що прагне до самоактуалізації, розуміє екзистенційну цінність життя «тут і тепер», має позитивний погляд на природу людини.

За кореляційним дослідженням нами було встановлено прямі значущі зв'язки емоційної лабільності з недовірливо-скептичним типом міжособистісних стосунків (відповідно  $r = 0,69$ ,  $p < 0,01$ ), агресивним типом міжособистісних стосунків (відповідно  $r = 0,41$ ,  $p < 0,01$ ), незалежно-домінуючим типом міжособистісних стосунків (відповідно  $r = 0,24$ ,  $p < 0,01$ ). В той же час було виявлено зворотній значущий зв'язок емоційної лабільності з залежним типом міжособистісних стосунків (відповідно  $r = -0,39$ ,  $p < 0,01$ ).

Особистість юнацького віку з емоційною лабільністю, що швидко реагує на зміну ситуацій, обставин, подій, вільно виходить з одних емоційних станів та входить в інші, більш схильна до недовірливо-скептичного типу міжособистісних стосунків, агресивного типу міжособистісних стосунків, незалежно-домінуючого типу міжособистісних стосунків та менш схильна до залежного типу міжособистісних стосунків.

За кореляційним дослідженням нами було встановлено прямі значущі зв'язки дратівливості як нестійкого емоційного стану зі схильністю до афективного реагування з агресивним типом міжособистісних стосунків (відповідно  $r = 0,66$ ,  $p < 0,01$ ), недовірливо-скептичним типом міжособистісних стосунків (відповідно  $r = 0,59$ ,  $p < 0,01$ ), незалежно-домінуючим типом міжособистісних стосунків (відповідно  $r = 0,21$ ,  $p < 0,01$ ).

Також було виявлено зворотні значущі зв'язки емоційної нестійкості з альтруїстичним типом міжособистісних стосунків (відповідно  $r = -0,54$ ,  $p < 0,01$ ), покійно-сором'язливим типом міжособистісних стосунків (відповідно  $r = -0,54$ ,  $p < 0,01$ ), співробітництвом як типом міжособистісних стосунків (відповідно  $r = -0,45$ ,  $p < 0,01$ ).

Особистість юнацького віку зі стійким емоційним станом менш схильна до агресивного, недовірливо-скептичного, незалежно-домінуючого типів міжособистісних стосунків та більш схильна до співробітництва, альтруїстичного, покійно-сором'язливого типів міжособистісних стосунків.

У результаті кореляційного дослідження за коефіцієнтом кореляції Пірсона було встановлено прямі значущі зв'язки емоційної лабільності з наступними механізмами психологічного захисту: реактивними утвореннями (відповідно  $r = 0,32$ ,  $p < 0,01$ ), проекцією (відповідно  $r = 0,30$ ,  $p < 0,01$ ), запереченням (відповідно  $r = 0,22$ ,  $p < 0,01$ ), заміщенням (відповідно  $r = 0,22$ ,  $p < 0,01$ ).



Це свідчить про те, що особистість юнацького віку з емоційною лабільністю більш схильна до використання таких механізмів психологічного захисту як реактивні утворення, проекція, заперечення, заміщення.

У результаті кореляційного дослідження за коефіцієнтом кореляції Пірсона було встановлено прямі значущі зв'язки драгтивності як нестійкого емоційного стану зі схильністю до афективного реагування з наступними механізмами психологічного захисту особистості: заміщення (відповідно  $r = 0,69$ ,  $p < 0,01$ ), регресією (відповідно  $r = 0,43$ ,  $p < 0,01$ ), проекцією (відповідно  $r = 0,36$ ,  $p < 0,01$ ), раціоналізацією (відповідно  $r = 0,26$ ,  $p < 0,01$ ), витісненням (відповідно  $r = 0,27$ ,  $p < 0,01$ ). Це свідчить про те, що особистість юнацького віку з емоційною стійкістю менш схильна до використання заміщення, регресії, проекції, раціоналізації, витіснення.

Емоційна стійкість зменшує негативний вплив сильних стресових факторів і виражається в здатності особистості забезпечувати можливість збереження певної спрямованості дій особистості в емоціогенній ситуації за допомогою саморегуляції та самоконтролю. Саме тому завдяки емоційній стійкості особистість здатна успішно здійснювати успішну професійну діяльність в складних емоціогенних умовах.

За коефіцієнтом кореляції Пірсона було виявлено зворотній значущий зв'язок емоційної лабільності з життестійкістю особистості (відповідно  $r = -0,42$ ,  $p < 0,01$ ). Також було встановлено зворотній значущий зв'язок драгтивності як нестійкого емоційного стану зі схильністю до афективного реагування з життестійкістю особистості (відповідно  $r = -0,51$ ,  $p < 0,01$ ). Отримані результати свідчать про те, що особистість юнацького віку з емоційною лабільністю та емоційною нестійкістю менш схильна до життестійкості.

Чим менше виражена емоційна стійкість, тим швидше розвивається емоційна напруженість. Емоційна стійкість залежить від сили нервових процесів. Емоційна стійкість залежить від індивідуальних особливостей емоційної сфери. Підвищена емоційність, надмірність емоційних реакцій сприяє розвитку напруженості. Саме тому емоційну стійкість слід розглядати як один із психологічних факторів надійності, ефективності та успіху діяльності у важких ситуаціях.

**Висновки та перспективи подальших досліджень у даному напрямку.**

1. Емоційна лабільність – це нестійкий емоційний стан, що проявляється в частих коливаннях настрою, підвищеній збуд-

ливості, дратівливості, недостатній саморегуляції. Емоційна лабільність характеризується нестійкістю емоційного фону та його залежністю від зовнішніх обставин.

2. Особистість юнацького віку з емоційною лабільністю більш схильна до депресивності, дратівливості, сором'язливості, фемінінності, невротичності, не розуміє екзистенційну цінність життя «тут і тепер», не поділяє цінності особистості, що прагне до самоактуалізації та менш схильна до аутосимпатії, контактності, креативності та врівноваженості.

3. Особистість юнацького віку з емоційною лабільністю більш схильна до недовірливо-скептичного типу міжособистісних стосунків, агресивного типу міжособистісних стосунків, незалежно-домінуючого типу міжособистісних стосунків та менш схильна до залежного типу міжособистісних стосунків.

4. Особистість юнацького віку з емоційною лабільністю більш схильна до використання таких механізмів психологічного захисту як реактивні утворення, проекція, заперечення, заміщення.

5. Емоційну стійкість слід розглядати як психічний стан та інтегративну властивість особистості, що характеризується взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів психічної діяльності особистості. Змістовні аспекти емоційності відображують явища та ситуації, що мають особливу значимість для особистості. Важливий фактор емоціональної стійкості – зміст і рівень емоцій, почуттів, переживань в екстремальних обставинах.

6. Особистість юнацького віку з емоційною стійкістю менш схильна до невротичності, емоційної лабільності, депресивності, сором'язливості, реактивної агресивності, спонтанної агресивності та більш схильна до врівноваженості, поділяє цінності особистості, що прагне до самоактуалізації, розуміє екзистенційну цінність життя «тут і тепер», має позитивний погляд на природу людини.

7. Особистість юнацького віку зі стійким емоційним станом менш схильна до агресивного, недовірливо-скептичного, незалежно-домінуючого типів міжособистісних стосунків і більш схильна до співробітництва, альтруїстичного, покірносором'язливого типів міжособистісних стосунків.

8. Особистість юнацького віку з емоційною стійкістю менш схильна до використання заміщення, регресії, проекції, раціоналізації, витіснення.

9. Особистість юнацького віку з емоційною лабільністю та емоційною нестійкістю менш схильна до життестійкості.

Перспективою нашого дослідження є подальше вивчення психологічних особливостей емоційної лабільності та емоційної стійкості особистості, подолання стресів, особливостей змін, що відбуваються у свідомості сучасної молоді.

### Список використаних джерел

1. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей / Н.А. Аминов // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 71-77.
2. Баданина Л.П. Соотношение психологических и нейропсихологических коррелятов эмоциональной неустойчивости у младших школьников: [Автореф. дис. ...канд. наук] / Л.П. Баданина. – СПб., 1996. – 21 с.
3. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б.Х. Варданян // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М., 1983. – С. 542-543.
4. Дьяченко М.И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 106-113.
5. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость и стресс / П.Б. Зильберман // Психический стресс в спорте: Материалы Всесоюзного симпозиума. – Пермь, 1973. – С. 13-15.
6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
7. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах / А.Ф. Лазурский. – М.: Наука, 1995. – 271 с.
8. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М., 1964. – 220 с.
9. Марищук В.Л. Эмоции в спортивном стрессе / В.Л. Марищук. – СПб.: КВИФК, 1995. – 324 с.
10. Ольшанникова А.Е. К проблеме диагностики психологического развития / А.Е. Ольшанникова // Тезисы докладов на симпозиуме. – Таллинн, 1974. – С. 125.
11. Платонов К.К. Очерки психологии для лётчиков / К.К. Платонов, Л.М. Шварц. – М., 1948. – 192 с.
12. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М., 1979. – 392 с.
13. Сиротин О.А. Некоторые психологические корреляты эмоциональной устойчивости спортсменов / О.А. Сиротин // Новые исследования в психологии. – 1974. – № 1/9. – С. 62-65.
14. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением / Л.С. Славина. – М., 1966. – 150 с.

15. Смирнов В.М. О психологии, психопатологии и физиологии эмоций / В.М. Смирнов, А.И. Трохачев // Чувства, влечения, эмоции / Под ред. В.С. Дерябина. – Л., 1974. – 258 с.
16. Фресс П. Эмоции / П. Фресс // Экспериментальная психология. – Вып. 5. – М.: Прогресс, 1975. – С. 111-195.
17. Черникова О.А. Соперничество, риск, самообладание в спорте / О.А. Черникова. – М., 1980. – 336 с.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Aminov N.A. Psihofiziologicheskie i psihologicheskie predposylki pedagogicheskikh sposobnostej / N.A. Aminov // Voprosy psihologii. – 1988. – № 5. – S. 71-77.
2. Badanina L.P. Sootnoshenie psihologicheskikh i nejropsihologicheskikh korreljatov jemocional'noj neustojchivosti u mladshih shkol'nikov: [Avtoref. dis. ...kand. nauk] / L.P. Badanina. – SPb., 1996. – 21 s.
3. Vardanjan B.H. Mehanizmy reguljicii jemocional'noj ustojchivosti / B.H. Vardanjan // Kategorii, principy i metody psihologii. Psihicheskie processy. – M., 1983. – S. 542-543.
4. D'jachenko M.I. O podhodah k izucheniju jemocional'noj ustojchivosti / M.I. D'jachenko, V.A. Ponomarenko // Voprosy psihologii. – 1990. – № 1. – S. 106-113.
5. Zil'berman P.B. Jemocional'naja ustojchivost' i stress / P.B. Zil'berman // Psihicheskij stress v sporte: Materialy Vsesojuznogo simpoziuma. – Perm', 1973. – S. 13-15.
6. Il'in E.P. Jemocii i chuvstva / E.P. Il'in. – SPb.: Piter, 2002. – 752 s.
7. Lazurskij A.F. Oчерk nauki o harakterah / A.F. Lazurskij. – M.: Nauka, 1995. – 271 s.
8. Levitov N.D. O psihicheskikh sostojanijah cheloveka / N.D. Levitov. – M., 1964. – 220 s.
9. Marishhuk V.L. Jemocii v sportivnom stresse / V.L. Marishhuk. – SPb.: KVIFK, 1995. – 324 s.
10. Ol'shannikova A.E. K probleme diagnostiki psihologicheskogo razvitija / A.E. Ol'shannikova // Tezisy dokladov na simpoziume. – Tallinn, 1974. – S. 125.
11. Platonov K.K. Oчерki psihologii dlja ljotchikov / K.K. Platonov, L.M. Shvarc. – M., 1948. – 192 s.
12. Rejkovskij Ja. Jeksperimental'naja psihologija jemocij / Ja. Rejkovskij. – M., 1979. – 392 s.
13. Sirotin O.A. Nekotorye psihologicheskie korreljaty jemocional'noj ustojchivosti sportsmenov / O.A. Sirotin // Novye issledovanija v psihologii. – 1974. – № 1/9. – S. 62-65.

14. Slavina L.S. Deti s affektivnym povedenim / L.S. Slavina. – М., 1966. – 150 s.
15. Smirnov V.M. O psihologii, psihopatologii i fiziologii jemocij / V.M. Smirnov, A.I. Trohachev // Chuvstva, vlechenija, jemocii / Pod red. V.S. Derjabina. – L., 1974. – 258 s.
16. Fress P. Jemocii / P. Fress // Jeksperimental'naja psihologija. – Vyp. 5. – М.: Progress, 1975. – S. 111-195.
17. Chernikova O.A. Sopernichestvo, risk, samoobladanie v sporte / O.A. Chernikova. – М., 1980. – 336 s.

**S.L. Kravchuk. The psychological peculiarities of emotional mobility and emotional stability of a personality of youth age.** The theoretical and empiric analysis of aspects of problem of psychological peculiarities of emotional mobility and emotional stability of personality is presented in the article. The analysis of concepts of emotional mobility and emotional stability of personality is carried out. It is investigated that personality of youth age with emotional mobility is more inclined to depression, irritation, shyness, feminine gender, nervousness and less inclined to steady. The features of connection of emotional mobility are found out with self-actualization of personality of youth age. It is investigated that personality of youth age with emotional mobility is more inclined to the use of such mechanisms of psychological defense as: reactive formations, projection, negation, substitution. It is noticed that emotional stability must be examined as a mental condition and as integrate property of personality. The emotional instability is bound to emotional excitability and frequent change of emotional state. It is investigated that personality of youth age with emotional stability is less inclined to nervousness, emotional mobility, depression, shyness, reactive aggressiveness, impulsive aggressiveness, and more inclined to steady. It is investigated that personality of youth age with emotional stability less inclined to the use of such mechanisms of psychological defense as: substitution, regression, projection, rationalization, expulsing. The features of connection of emotional stability are found out with self-actualization of personality of youth age. The features of connection of emotional mobility and emotional stability are found out with the types of interpersonal relations of personality of youth age. It is noticed that personality of youth age with emotional mobility and emotional instability is less inclined to hardiness that is a key personality variable which determines influence of stress factors.

**Key words:** emotional mobility, emotional stability, steady, stress situations, self-control, hardiness.

*Received August 11, 2014*

*Revised September 15, 2014*

*Accepted October 16, 2014*

## **Почуття власної гідності як конструкт самосвідомості особистості**

---

Kulakova L.M. Self-respect as a construct of personality self-awareness / L.M. Kulakova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 326-339.

---

**Л.М. Кулакова. Почуття власної гідності як конструкт самосвідомості особистості.** У статті з позицій сучасних теоретико-прикладних наукових досліджень висвітлюється проблема формування почуття власної гідності особистості та її вплив на розвиток самосвідомості. Наводиться аналіз самосвідомості як специфічного феномена людської психіки. Розкривається психолого-педагогічне розуміння структури й умов становлення свідомості особистості. У статті розкривається поняття самосвідомості у площині реалізації життєвої та моральної ідеології людини, становлення сучасної особистості. Автором доводиться взаємозумовленість самосвідомості особистості із такими поняттями, як «гідність», «честь», «ідентичність», «компетентність», «становлення особистості», «особистісне самовизначення», «здібності особистості». Здійснено аналіз взаємопов'язаних між собою когнітивної, афективної і поведінкової підструктур структури самосвідомості особистості. Проаналізовано особливості формування «Я-концепції» та «Образу-Я» як специфічних проявів самосвідомості.

У статті систематизовано численні характеристики гідності як найважливішої моральної якості, інтегративності людської реальності, вищої цінності. Виявлено місце і значущість проблеми формування почуття власної гідності у напрямку юриспруденції (вивчення справ щодо захисту честі й гідності), у практиці кризових психологічних служб і консультацій (надання психологічної допомоги потерпілим від насильства й завдання моральних збитків), у галузі освіти (досліджуються психолого-педагогічні технології виховання гідності в школі). Наводиться аналіз самосвідомості як специфічного феномена людської психіки. Визначено головні закономірності зміни самосвідомості особистості із зростанням рівня почуття власної гідності, набуттям особистісної культури.

**Ключові слова:** почуття власної гідності, честь, гідність, самосвідомість, особистість, «образ-Я», «Я-концепція», ціннісні орієнтації, ідеал, моральність.

**Л.Н. Кулакова. Чувство собственного достоинства как конструкт самосознания личности.** В статье с позиций современных теоретико-прикладных научных исследований освещается проблема формирования чувства собственного достоинства и его влияние на развитие самосознания. Приводится анализ самосознания как специфического феномена человеческой психики. Раскрывается психолого-педагогическое понимание структуры и условий становления сознания личности. Автором доказывается взаимоопределённость самосознания личности с такими понятиями, как «достоинство», «честь», «идентичность», «компетентность», «становление личности», «личностное самоопределение», «способности личности». Проведён анализ взаимосвязанных между собой когнитивной, аффективной и поведенческой подструктур структуры самосознания личности. Проанализировано особенности формирования «Я-концепции» и «Образа-Я» как специфических проявлений самосознания.

В статье систематизировано многочисленные характеристики достоинства как важнейшего нравственного качества, интегративности человеческой реальности, высшей ценности. Определено место и значение проблемы формирования чувства собственного достоинства в направлении юриспруденции (изучение дел по защите чести и достоинства), в практике кризисных психологических служб и консультаций (оказание психологической помощи потерпевшим от насилия и причинения морального ущерба), в области образования (изучаются психолого-педагогические технологии воспитания достоинства в школе). Определены главные закономерности изменений самосознания личности с ростом уровня чувства собственного достоинства, обретением личностной культуры.

**Ключевые слова:** чувство собственного достоинства, честь, достоинство, самосознание, личность, «образ-Я», «Я-концепция», ценностные ориентации, идеал, нравственность.

**Постановка проблеми.** Неоднозначність розуміння проблеми гідності людини в різних філософсько-етичних школах, напрямках, труднощі емпіричного вирішення особистістю проблем екзистенціального самовизначення (пошуку відповідей на запитання про природу й цінності людини), а отже, й розв'язання практичних завдань моральності – ціннісного ставлення до іншої людини, особливо в період зміни світоглядних і ціннісних основ суспільства, є особливо вагомим в теперішній історичний момент.

Крім того, останнім часом зростає практичний інтерес до даної теми. У напрямку юриспруденції вивчення справ щодо захисту честі й гідності – одна з найбільш опрацьованих тем; у практиці кризових психологічних служб і консультаций ведеться активна робота з надання психологічної допомоги потерпілим



від насильства й завдання моральних збитків; у галузі освіти активно досліджуються психолого-педагогічні технології виховання гідності в школі.

**Аналіз теоретичних та емпіричних досліджень.** Дослідники психології особистості розглядають гідність як найважливішу моральну якість, інтегративність людської реальності, вищу цінність (О. Асмолов, Є. Ісаєв, О. Леонт'єв). Розуміння людиною себе як самоцінності поглиблюється. Чим менше значення цінностей, тим нижча гідність особистості. Життєвий шлях особистості – це історія її переживань (Л. Виготський). У філософському й психологічному планах осмислення проблеми розкривається через: гідність і сенс життя, загальнолюдські цінності (Є. Трубецької, Г. Тульчинський); гідність і відповідальність (М. Бердяєв, О. Вейнінгер); гідність як можливість людини бути самоцінністю (Г. Банзеладзе, І. Кант); гідність як інтегративну характеристику цілості людини (Є. Ісаєв, В. Слободчиков); розуміння універсальності людини (Б. Анан'єв); гідність і воля, самоповага, «Я-Концепція», вищі моральні почуття (Л. Виготський, Дж. Мід, Ю. Орлов, В. Столін, І. Чеснокова, Т. Шибутані); гідність і вчинок (М. Бахтин, С. Рубінштейн); гідність і рефлексію, самопізнання, самооцінку, самосвідомість (Б. Паскаль, Л. Фейєрбах, Д. Юм); право на гідність особистості кожного (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Еріксон).

Філософські та етичні аспекти людської гідності висвітлюються у працях Р. Апресяна, Г. Бандзеладзе, О. Дробницького, П. Кравченко, В. Лозового та ін.); педагогів (Н. Ємузової, Ф. Кадол, В. Сухомлинського, Н. Третьяк, С. Удовицької та ін.).

У психологічній науці природа гідності людини висвітлюється через: самоставлення (І. Бех, О. Колишко, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Н. Сарджвеладзе, І. Чеснокова та ін.); інтегративну самооцінку (А. Бандура, М. Вагнер, У. Джеймс, О. Колеснік та ін.); самоцінність й самоповагу (Ч. Кулі, В. Маралов, В. Савельєв, В. Сафін та ін.); моральну самосвідомість (М. Боришевський, Б. Братусь, І. Булах, В. Столін та ін.).

Варто відзначити, що у світовій психологічній науці розглядаються такі аспекти почуття власної гідності – Ч. Кулі (через структуру «дзеркального Я»), Г. Оллпорт (специфіку зрілості особистості), А. Маслоу (в рамках потреб особистості), К. Роджерс (через самоприйняття особистості), Дж. Хетті (самоставлення особистості), Дж. Каган (висвітлює гідність особистості), М. Якобі (самоцінність особистості), Т. Шибутані (визначає критерії почуття власної гідності).

Вітчизняні вчені (І. Бех, І. Булах, М. Боришевський, О. Колесник, В. Рибалка та ін.) у своїх дослідженнях звертаються до людської гідності, особливостей розвитку почуття власної гідності в онтогенезі особистості як структурної одиниці самоставлення й підґрунтя поваги до себе; детермінанти моральності особистості, котра пов'язана із самооцінюванням, мотивації щодо самоудосконалення й духовної передумови, що попереджає моральні конфлікти.

Відтак, у процесі аналізу теоретичних положень наукових досліджень з філософії, педагогіки та психології ми дійшли до висновку, що почуття власної гідності виступає як вид самоставлення (І. Бех, П. Кравченко); феномен усвідомлення власної самоцінності (В. Рибалка); моральна чеснота (В. Савельєв); цінність людини (М. Юрій); складова самосвідомості (В. Столін). Також зазначимо, що гідність постає як поєднання самосвідомості особистості (І. Булах, Ф. Кадол, В. Малахов); складне інтегративне особистісне утворення (Т. Коротковський, О. Шишмакова); емоційно-ціннісне ставлення (Н. Ємузова). Незважаючи на те, що певні аспекти даного феномена знаходили своє відображення в дослідженнях самосвідомості (І. Чеснокова, В. Столін), самоповаги, самооцінки і «Я-Концепції» (Т. Шибутані, В. Куніцина), характерологічних особливостей (О. Якимович), саморегуляції моральної поведінки особистості (С. Рубінштейн, В. Чудновський, Б. Братусь і ін.), неоднозначність розуміння даного поняття в психології, відсутність спеціальних загальнопсихологічних досліджень, предметом яких була б його психологічна специфіка й структура, свідчать про недостатню розробленість даної теми.

**Мета статті** – розкрити на основі результатів сучасних теоретико-прикладних і наукових досліджень особливості та специфіку розвитку почуття власної гідності як феномену самосвідомості особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Індивід відчуває себе особистістю, коли усвідомлює *власну гідність*. Разом з тим особистість знаходить особистісний смисл у діяльності. Тобто усвідомлення того, хто ми є, відчуття власної гідності відбувається через взаємозв'язок з іншими, через стосунки з оточуючими в межах певних етнічних груп, культур. Саме у сучасному соціальному просторі самосвідомість виступає на рівні захисту власного «Я», відповідності «образу Я» його життєвому еквіваленту, розкривається як статус індивіда у певній надіндивідуальній цілісності, що охоплює суб'єктивний час, особистісну діяльність, культуру.

Тобто самосвідомість – це складний феномен, розмаїта психічна реальність, що включає різні рівні свідомості, індивідуальні й колективні, онтогенетичні й соціогенетичні площини. Проблема самосвідомості, її структури й генези, визначення психологічних основ її розуміння є досить актуальною. На цьому акцентують увагу ряд учених, серед яких, зокрема, Г. Андреева, Т. Буякас, П. Гуревич, А. Тофлер. Психолого-педагогічне розуміння структури й умов становлення свідомості має теоретичне та практичне значення як у контексті досягнення самоідентичності, особистісного зростання, самопізнання й духовності, так і в ракурсі реалізації евристичних цілей наукового пошуку у царині моральності, почуття гідності особистості, особливо в зв'язку із глибокою кризою суспільних цінностей.

Наявність самосвідомості виявляється передусім у соціальній сфері людського буття. Вивчення означеної проблеми зумовлюється сучасними вимогами з боку суспільства до особистості, зокрема до спеціалістів педагогічних спеціальностей. Серед провідних вимог, які висуваються до фахівців освітньої галузі, визначають не тільки високий рівень професійної майстерності, а й моральність і відповідальність за наслідки навчання та виховання юних громадян та майбутнього людства в цілому. Окрім цього, сучасна школа повинна бути орієнтована на саморозвиток і самозмінювання особистості [1].

Отже, проблема самосвідомості розкривається у площині реалізації життєвої й моральної ідеології людини, становлення сучасної особистості.

Проблема самосвідомості є доволі актуальною у сучасній психології та педагогіці. Виявлення механізмів, чинників становлення самосвідомості особистості були предметом дослідження багатьох науковців (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, В. Шадріков та інші). Водночас сам термін «самосвідомість» порівняно недавно поширено у психолого-педагогічній науці. Зазначимо, що самосвідомість розглядається поряд із поняттями: «гідність», «честь», «ідентичність» (В. Буткевич, А. Маркова, О. Овсяник, Р. Павелків, О. Соложін та ін.), «компетентність» (М. Карпетова, Н. Костильова, І. Кривчанський, Ю. Кузнецов, О. Толмачев), «становлення особистості» (А. Фонарьов, Е. Зеєр), «особистісне самовизначення» (Л. Галаганов, Т. Кудрявцев), «здібності особистості» (В. Кузнецов, М. Паламарчук, С. Ступницька).

Традиційне уявлення самосвідомості як специфічного феномена людської психіки, що зумовлює саморегуляцію особистістю власних дій у будь-якій сфері завдяки усвідомленню ви-

мог, власних можливостей й емоційного ставлення до себе як до суб'єкта діяльності, досить ґрунтовно висвітлене у наукових роботах С. Васьюковської. Окрім цього, значне поширення останнім часом в наукових колах набуло визначення, запропоноване А. Марковою. Вчена трактує самосвідомість як своєрідний комплекс уявлень людини про себе як особистість, створення цілісного «образу Я» та ототожнення з ним, це система ставлень й установок до себе як до особистості (А. Маркова).

Тобто на самосвідомості особистості позначається вплив спільноти, а також накладають свій відбиток норми, правила, традиції, культура конкретної історичної епохи. Спостерігаючи за собою в процесі спілкування, міжособистісної взаємодії, діяльності, людина усвідомлює власні можливості, здібності, осягає адекватність ідеалізованих уявлень реальним умовам, об'єктивність і можливість їхньої реалізації.

Відтак процес формування самосвідомості пов'язаний із розвитком самосвідомості, а також становленням ціннісних орієнтацій, уявленнями про власне майбутнє, створенням попередньої моделі-ідеалу, «Образу-Я» [3]. Звісно, що особистісна самосвідомість є відбитком суспільних норм, уявлень про цінність діяльності. Отже, соціальна орієнтація особистості визначає її самосвідомість, а також самовизначення та самоздійснення.

Слід зазначити, що самосвідомість характеризує певний рівень самовизначення особистості. Особистісна ідентифікація пов'язується з усвідомленням своїх життєвих цілей, планів, що увиразнюються із самореалізацією в певній сфері, з намірами особистості, її якостей, можливостей, здібностей, вимогами, що висуваються до діяльності, а також цінностями й нормами, що існують у соціальній групі [11].

Водночас варто підкреслити, що самосвідомість змінюється зі зростанням рівня *почуття гідності*, набуттям особистісної культури. Вона зростає завдяки виявленню нових ознак честі, внаслідок змінювання критеріїв оцінювання себе як особистості гідної поваги. Зростання самосвідомості розкривається у збільшенні кількості ознак самоповаги, що відображаються у свідомості, у подоланні стереотипів «Образу-Я», усвідомлення себе цілісно у контексті життєдіяльності.

У ході теоретичного аналізу структури самосвідомості особистості з'ясовано, що вона становить собою поєднання трьох підструктур – когнітивної, афективної і поведінкової.

Когнітивна підструктура уособлюється в усвідомленні дитини в системі життєдіяльності, міжособистісних взаємин, особис-

тісного розвитку. Поступово, у процесі створення власного уявлення про себе в різних життєвих ситуаціях, відгуках та думках педагогів, однолітків складається стійка «Я-концепція» учня, що надає йому почуття власної гідності впевненості у собі, або навпаки.

Проте, афективно-оцінкове ставлення батьків, учителів відрізняє оцінку учнем власних здібностей (актуальна самооцінка), минулих умінь (ретроспективна самооцінка) й майбутніх досягнень (потенційна самооцінка), а також оцінку іншими учнями своїх дій (рефлексивна самооцінка). Ми вважаємо, що, якщо актуальна оцінка перевищує ретроспективну, а потенційна – актуальну, тоді можна говорити про зростання самосвідомості. Адже формування позитивної «Я-концепції» є досить важливим для особистісного зростання.

В цілому самосвідомість тісно пов'язана із самовизначенням особистості. У зв'язку з цим ступінь сформованості *почуття власної гідності* – це своєрідний показник успішності самоставлення. Тому врахування особливостей самосвідомості, виявлення резервів її вдосконалення є передумовою успіху особистісного розвитку [8; 12].

Усвідомлення важливості підготовки успішного, морального громадянина, котрий поважає себе та інших, висуває питання розвитку як культури взагалі, так і формування почуття власної гідності, зокрема.

Вагоме значення у формуванні почуття власної гідності, у тому числі й моральності, на нашу думку, мають моральні погляди, етичні цінності, а також картина світу та можливість її змінювання, специфіка пізнання, мовленнєвої культури (П. Гайденоко, Е. Зеер, В. Ільїн, Ю. Степанов, Б. Парахонський, В. Шви́рев).

Сьогодні проблема сутності та природи особистісної культури є досить актуальною. Досить ґрунтовно вона розглядається у працях М. Грачова, А. Маркової та ін.

Водночас є багато досліджень, що висвітлюють проблему з загальнонаукових принципів (В. Розін, Н. Розов), із позицій філософії, історії, культурології, але разом з тим психолого-педагогічних досліджень зазначеної проблеми недостатньо.

Проте проблеми моральності, почуття власної гідності, що мають враховувати новітні досягнення науки, культурологічні парадигми, механізми та засоби її становлення у межах соціокультурних інститутів, особливості сучасного морально-духовного середовища, потреби суспільства, а у зв'язку з цим і за-

вданья, що повинні вирішуватися системою освіти, постають з усею актуальністю перед науковцями й дослідниками [13].

Тому питання «Наскільки сьогодні наука й освіта є спроможними підготувати особистість, котра шанобливо ставиться до себе та інших, із розвинутими вміннями соціального інтелекту», – залишається відкритим. Оскільки можна прогнозувати не тільки позитивні, але й негативні наслідки інформаційно-технічного модернізму, власної діяльності.

Саме тому й постає необхідність розкриття соціокультурних, психолого-педагогічних факторів становлення, формування почуття власної гідності, моральності, спеціальних знань, умінь, навичок.

Почуття власної гідності ми розглядаємо у межах соціокультурного підходу, що обумовлює визначення цього поняття у зв'язку із сучасними соціокультурними процесами. Тобто для нас є важливим той факт, що почуття власної гідності слід визначати через призму духовно-етичних, культурно-історичних традицій, а також основи, що дозволяють з'ясувати базові, нормативно зафіксовані умови функціонування структур, котрі пов'язані з процесами становлення самосвідомості, що в цілому дає можливість створення психологічних умов становлення та розвитку почуття власної гідності особистості [9; 12].

В цілому формування почуття власної гідності є невід'ємною складовою розвитку особистості. Звісно, що уявлення про себе формується в процесі спілкування й діяльності, коли людина оцінює власні здібності у порівнянні із іншими, відповідність власних цінностей, ідеалів суспільним, усвідомлює власні можливості, співвідносить їх із реальними умовами.

На основі аналізу теоретичних джерел чітко виявляються основні проблеми самовизначення [8]. Саме їх специфіка визначається особливістю явищ, які відбуваються на рівні макро- й мікросистеми соціуму, що знаходить своє відображення у самосвідомості індивідууму.

Очевидно, що процес самовизначення включає розвиток почуття власної гідності, ціннісні орієнтації особистості, уявлення про власне майбутнє, оформлення суб'єктивних взірців щодо «Образу-Я». Самовизначення особистості відбувається у межах процесу співвідношення власних і суспільно закріплених норм поведінки, діяльності.

Сучасна особистість як структурований комплекс уроджених й набутих завдяки суспільним відношенням якостей, що розвиваються та виявляються у взаємодії з іншими, з точки зору

макросоціології (Е. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсонс та ін.) є продуктом суспільства. Тому й соціальна орієнтація особистості визначає її почуття власної гідності, самосвідомість, самовизначення і життєвий вибір.

Окрім цього, специфічними моментами самосвідомості є формування «Я – концепції», яка включає «Образ-Я». Адекватність «Образу-Я» в багатьох випадках уможливується завдяки успішному поєднанню ідеального і реального «Образу – Я» і нормативного образу [7; 9].

«Образ-Я» складається у відповідності із емоційно-оціночними й когнітивними компонентами ідеалу. Окрім цього, найважливішою умовою становлення особистості є відповідність вимогам з боку утвореного образу можливостям, здібностям людини. Інакше самосвідомість особистості накопичує негативний досвід, який унеможливує вирішення як особистісних так і діяльнісних проблем, негативно впливає на формування почуття власної гідності.

З цього приводу слід звернутися до особистісного смислу ідеалу, який зумовлюється соціальною позицією людини, суттєвими змістовними характеристиками якого є смислоутворюючі мотиви, ціннісні орієнтації, смислові установки (Л. Мітіна) [10].

У цілому життєвий вибір пов'язується із життєвими цінностями особистості. Цінності здійснюють певну мотивацію. Також цінності пов'язані з когнітивними та емоційними змістовними самосвідомості через внутрішню мотивацію. «Образ-Я» формується як когнітивно-емоційне утворення, що зумовлює оцінку діяльності людини, її дій взагалі. Також за результатом оцінки відбувається постановка життєвих цілей. Тобто самооцінка є мотивом діяльності, а також дозволяє співвіднести узагальнений досвід і знання та майбутню мету у теперішній момент [4].

Отже, самооцінка виступає своєрідним поштовхом і тією мірою, що дозволяє порівнювати себе з іншими, або «Я – ідеальне», «Я – можливе», «Я – реальне». У цілому «Образ Я» за нормами самооцінки формується як позитивний чи негативний. Параметри такої оцінки себе, інших, прийняття одних критеріїв оцінки «інших мене» та моєї діяльності – все це пов'язано зі смислоутворюючими мотивами у самовизначенні.

За Л. Мітіною, найважливішим смислоутворюючим мотивом є мотив відповідності самому собі. Цей мотив пов'язаний із самооціночними емоціями і забезпечує непротиріччя «Образу-Я» у цілому [10].



Визначальним також є мотив самоповаги, який виявляється у самосвідомості ступеня досягнення ідеального «Образу-Я». Спонукальна дія цього мотиву пов'язується із постановкою цілі стосовно вибору цінностей (мотив зберегти або змінити власне «ідеальне Я»). Очікування позитивних або негативних наслідків вибору цінностей, які підвищують, або навпаки, знижують самоповагу, підштовхує до здійснення цього вибору чи до відмови від нього.

Наступним досить важливим мотивом є досягнення успіху чи запобігання невдачі. Якщо мотив досягнення виступає як спонукальне самооцінювання, очевидно, при наявності розвинутої когнітивної складової самооцінки підвищується ймовірність мотивації на успіх. Водночас емоційна складова самооцінки у більшості випадків пов'язана із мотивацією запобігання невдачі.

Тому виокремлюються найважливіші соціально-психологічні аспекти розвитку самосвідомості «Образу-Я», які пов'язуються із чинниками, що зумовлюють суспільну самосвідомість. До цих чинників слід віднести зміну суспільних ціннісних орієнтацій, моральних установок. Окрім цього, слід зазначити, що різниця в індивідуальних засобах створення «Образу-Я» визначає формування смислоутворюючих мотивів і установок у самовизначенні особистості та напрямок розвитку самосвідомості індивіда.

Відтак самосвідомість є однією з ключових складових свідомості. Ми вважаємо, що, самосвідомість – сукупність психічних процесів, завдяки яким людина усвідомлює себе. В результаті цього усвідомлення індивід набуває уявлення про себе, а цілісна система усіх цих уявлень і є «образом Я» особистості. Так, «образ Я» є продуктом самосвідомості і включає когнітивну, емоційну, поведінкову складові. У зв'язку із тим, що самосвідомість виступає у єдності особистісної спрямованості, (Л. Мітіна), освіта, у відповідності із новою гуманістичною парадигмою, повинна цілеспрямовано створювати умови задля розвитку особистості, її усвідомленої і вільної самореалізації, що, в свою чергу, може виступати чинником, який впливає на становлення самосвідомості, формування «Образу-Я», а також і розвиток особистості.

Як зазначає більшість учених, під впливом певних зовнішніх і внутрішніх чинників «Образ-Я» набуває чітких, яскравих форм і поступово стає одним з головних компонентів психіки, згідно з яким індивід не тільки координує усю власну поведінку, а й через нього репрезентує свою самосвідомість, у тому числі й професійну (І. Кон). Тобто, «Образ-Я» є ключовим. Однак не

є правомірним абсолютизувати «Образ-Я». У якості сутнісних ознак зрілої особистості і відповідної поведінки виявляється здатність людини керуватися власними, свідомо спрямованими, сформованими цілями (Л. Божович). Традиційно до феномена самосвідомості відносять виявлення людиною власної соціальної цінності, унікальності і смислу свого буття, формування і змінювання уявлень про своє майбутнє, теперішнє, минуле, ціннісно-особистісний вимір (Л. Шнейдер).

На рівні поведінки самосвідомість розглядається як результат процесу вирішення життєво значущих проблем, при цьому кожне прийняте рішення стосовно себе і власного життя (самовизначення) відносно взаємодії і взаємовідносин з іншими людьми (персоналізація) шляхом створення певної форми (самоорганізація) «Образу-Я» створює умови задля формування самосвідомості в цілому.

**Висновки.** Аналіз теоретичних джерел дозволяє стверджувати, що почуття власної гідності – це складне інтегральне утворення, представлене єдністю суб'єктивної реальності, засноване на взаємодії внутрішньособистісних і зовнішньосоціальних детермінант розвитку. Це осмислення та переживання своєї моральної цінності й суспільної значимості. Зовнішні та внутрішні чинники стимулюють прояв структурних одиниць почуття власної гідності, визначають спрямованість особистості. Критеріями прояву почуття власної гідності є: визнання власних чеснот, позитивне самоставлення та гідна поведінка. Серед виокремлених чинників визначено провідні, котрі сприяють розвитку почуття власної гідності особистості, зокрема розвиток позитивної «Я-концепції», безумовного самоприйняття та об'єктивної самооцінки. Для розвитку більш високого рівня почуття власної гідності особистості необхідно застосовувати відповідні засоби щодо поглиблення розуміння особистістю власної індивідуальності та здатності до моральної саморегуляції.

#### **Список використаних джерел**

1. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания / Б. Г. Ананьев // Избранные психологические труды: В 2-х т. – Т. II. / Под ред. А. А. Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980. – С. 103-127.
2. Анкудинова Н. Е. О развитии самосознания у детей / Н. Е. Анкудинова // Психология дошкольника: Хрестоматия / Н. Е. Анкудинова / Сост. Г. А. Урунтаева. – М.: Академия, 1997. – С. 260-271.

3. Булах І.С. Розвиток моральної самосвідомості особистості підлітка: [навчально-методичний посібник] / І.С. Булах, Ю.А. Алексеева. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – 72 с.
4. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник / О.Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.
5. Кадол Ф.В. Воспитание чести и достоинства старшеклассников: пособие для педагогов / Ф.В. Кадол. – Мн.: Университетское, 1998. – 208 с.
6. Колеснік О.П. Психологія духовного саморозвитку особистості: [монографія] / О.П. Колеснік. – Луцьк: РВВ «Веже» Волинського держ. унів-ту імені Лесі Українки, 2004. – 388 с.
7. Кон И. С. Категория «Я» в психологии / И. С. Кон // Само-сознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: «Бахрах-М», 2000. – С. 15-34.
8. Кравченко П.А. Гідність людини як ціннісний принцип її соціального буття / П.А. Кравченко // Філософські обрії. – 2003. – №9. – С. 168-177.
9. Куницына В. Н. Сила Я и самоуважение / В. Н. Куницына // Психология: Учебник / Под ред А. А. Крылова. – М.: «Прспект», 1998. – С. 283-286.
10. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М.: «МПСИ», 2002. – 400 с.
11. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Р. В. Павелків. – Рівне, 2005. – 455 с.
12. Рибалка В. В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти: наук.-метод. посіб.; НАПН України, Ін-т пед.освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини, МОН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи / В.В.Рибалка. – Київ-Вінниця: ТОВ Фірма «Планер», 2010. – 382 с.
13. Фихте И. Г. О достоинстве человека / И. Г. Фихте // Сочинения работы 1792-1801 гг. – М.: Изд. Гайденко, 1995. – М.: Ладомир. – 655 с.
14. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Anan'ev B. G. K postanovke problemy razvitija detskogo samosoznaniya / B. G. Anan'ev // Izbrannye psihologicheskie

- trudy: V 2-h t. T. II. /Pod red. A. A. Bodaleva i dr. – M.: Pedagogika, 1980. – S. 103-127.
2. Ankudinova N. E. O razvitii samosoznaniya u detej / N. E. Ankudinova // Psihologija doshkol'nika: Hrestomatija / N. E. Ankudinova / Sost. G. A. Uruntaeva. – M.: Akademija, 1997. – S. 260-271.
  3. Bulah I.S. Rozvytok moral'noi' samosvidomosti osobystosti pidlitka: [navchal'no-metodychnyj posibnyk] / I.S. Bulah, Ju.A. Aleksjejeva. – K.: NPU im. M.P.Dragomanova, 2003. – 72 s.
  4. Gumenjuk O. Je. Psihologija Ja-koncepcii': Navchal'nyj posibnyk / O.Je. Gumenjuk. – Ternopil': Ekonomichna dumka, 2004. – 310 s.
  5. Kadol F.V. Vospitanie chesti i dostoinstva starsheklassnikov: posobie dlja pedagogov / F.V. Kadol. – Mn.: Universitetskoe, 1998. – 208 s.
  6. Kolesnik O.P. Psihologija duhovnogo samorozvytku osobystosti: [monografija] / O.P. Kolesnik. – Luc'k: RVV «Vezhe» Volyns'kogo derzh. univ-tu imeni Lesi Ukrai'ny, 2004. – 388 s.
  7. Kon I. S. Kategorija «Ja» v psihologii / I. S. Kon // Samosoznanie i zashhitnye mehanizmy lichnosti. Hrestomatija. – Samara: «Bahrah-M», 2000. S. 15-34.
  8. Kravchenko P.A. Gidnist' ljudyny jak cinnisnyj pryncyp i'i' social'nogo buttja / P.A. Kravchenko // Filosofs'ki obrii'. – 2003. – №9. – S. 168-177.
  9. Kunicyna V. N. Sila Ja i samouvazhenie / V. N. Kunicyna // Psihologija: Uchebnik / Pod red A. A. Krylova. – M.: «Prospekt», 1998. – S. 283-286.
  10. Mitina L. M. Psihologija razvitija konkurentosposobnoj lichnosti / L. M. Mitina. – M: «MPSI», 2002. – 400 s.
  11. Pavelkiv R.V. Rozvytok moral'noi' svidomosti ta samosvidomosti v molodshomu shkil'nomu vici: dys. ... doktora psyhol. nauk: 19.00.07 / R. V. Pavelkiv. – Rivne, 2005. – 455 s.
  12. Rybalka V. V. Psihologija chesti ta gidnosti osobystosti: kul'turologichni ta aksiologichni aspekty: nauk.-metod. posib.; NAPN Ukrai'ny, In-t ped.osvity i osvity doroslyh; In-t obdarovanoi' dytyny, MON Ukrai'ny, Ukr. nauk.-metod. centr prakt. psichologii' i soc. roboty / V.V.Rybalka. – Kyi'v-Vinnycja: TOV Firma «Planer», 2010. – 382 s.
  13. Fihte I. G. O dostoinstve cheloveka / I. G. Fihte // Sochinenija raboty 1792-1801 gg. – M.: Izd. Gajdenko, 1995. – M.: Ladomir. – 655 s.

14. Chesnokova I. I. Problema samosoznanija v psihologii / I.I. Chesnokova. – М.: Nauka, 1977. – 144 s.

**L.M. Kulakova. Self-respect as a construct of personality self-awareness.** The article from the standpoint of modern theoretical and applied scientific researches highlights the problem of the formation of personality self-respect and its impact on the development of self-awareness. The analysis of consciousness as a specific phenomenon of the human psychics is given. It reveals the psychological and pedagogical understanding of the structure and conditions of formation of personality consciousness. The article deals with the concept of self-realization in the plane of life and ideology of moral rights, the establishment of the modern personality. The author proves interdependence of personality self-respect with concepts such as «dignity», «honor», «identity», «competence», «becoming a person», «personal self-identification», «personality skills». The analysis of interrelated cognitive, affective and behavioral patterns substructures of personality self-consciousness structure is conducted. The features of the formation of «Me-concept» and «Image-Me» as a specific manifestation of consciousness is analyzed.

Numerous characteristics of self-respect as the most important moral quality and integrality of human reality, and as the highest value are systematized. The place and importance of the problem of the formation of self-respect in the area of jurisprudence (the study on the protection of honor and dignity), in the practice of crisis psychological services and counseling (psychological assistance to victims of violence and problems of moral damages), in area of education (psycho-pedagogical technologies of dignity forming in school) are found out. The analysis of self-consciousness as a specific phenomenon of the human psychics is given. The analysis of self-identity as a specific phenomenon of the human psychics is given. The major regularities of personality self-consciousness alterations with increasing level of dignity, the acquisition of personal culture are defined.

**Key words:** self-respect, honor, dignity, self-identity, personality, «Image-Me», «self-concept», values, ideal, morality.

*Received August 22, 2014*

*Revised September 18, 2014*

*Accepted October 16, 2014*

## **Психологічні особливості становлення готовності старшокласників до професійного самовизначення в умовах профільного навчання**

---

Kulakov R.S. Psychological peculiarities of development of senior pupils' readiness to professional self-determination in the conditions of vocational studies / R.S. Kulakov // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 340-352.

---

**Р.С. Кулаков. Психологічні особливості становлення готовності старшокласників до професійного самовизначення в умовах профільного навчання.** У статті з позицій соціальної ситуації розвитку особистості раннього юнацького віку та специфіки профільного навчання висвітлюється проблема професійного самовизначення сучасних старшокласників. Підкреслено, що професійне самовизначення у ранньому юнацькому віці є одночасно процесом і результатом загального професійного розвитку старшокласника як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Зазначається, що саме в учнів старших класів відбувається уточнення майбутнього соціально-професійного статусу в межах визначеної навчальним профілем сфери професійної діяльності, формуються професійні домагання і самооцінка особистості у визначеній навчальними планами та програмами профільного навчання галузі професійної діяльності людини. Обґрунтовано взаємозв'язок профільного навчання та психологічної готовності до професійного самовизначення шляхом створення сприятливих умов для врахування індивідуальних особливостей, інтересів, потреб учнів та формування у них орієнтацій щодо вибору професійного майбутнього. Встановлено, що результатом цієї активності старшокласника виступає його готовність до професійного самовизначення та початок формування необхідних для обраної професії професійно важливих якостей. Розкривається зміст запропонованого поняття «трикутник професійного самовизначення старшокласника», який представлений самооцінкою, рівнем домагань і готовністю старшокласника до професійного самовизначення та характеризується їхнім співвідношенням, взаємодією та детермінацією. З'ясовано, що специфіка професійно-орієнтованої діяльності учнів сучасної старшої школи

формується на основі адекватної самооцінки минулого і теперішнього, а реалістичні уявлення про власне професійне майбутнє фокусуються в адекватному й усвідомленому реалістичному рівні домагань.

**Ключові слова:** старшокласники, професійне самовизначення, професійна діяльність, профільне навчання, навчальний профіль, зміст професій, професійні домагання, самооцінка.

**Р.С. Кулаков. Психологические особенности становления готовности старшекласников к профессиональному самоопределению в условиях профильного обучения.** В статье с позиций социальной ситуации развития личности раннего юношеского возраста и специфики профильного обучения освещается проблема профессионального самоопределения современных старшекласников. Подчеркнуто, что профессиональное самоопределение в раннем юношеском возрасте является одновременно процессом и результатом общего профессионального развития старшекласника как субъекта будущей профессиональной деятельности. Отмечается, что именно в учащихся старших классов происходит уточнение будущего социально-профессионального статуса в пределах определённой учебным профилем сферы профессиональной деятельности, формируются профессиональные притязания и самооценка личности в определённых учебными планами и программами профильного обучения области профессиональной деятельности человека. Обоснована взаимосвязь профильного обучения и психологической готовности к профессиональному самоопределению путём создания благоприятных условий для учёта индивидуальных особенностей, интересов, потребностей учащихся и формирование у них ориентаций по выбору профессионального будущего. Установлено, что результатом этой активности старшекласника выступает его готовность к профессиональному самоопределению и начало формирования необходимых для выбранной профессии профессионально важных качеств. Раскрывается содержание предложенного понятия «треугольник профессионального самоопределения старшекласника», который представлен самооценкой, уровнем притязаний и готовностью старшекласника к профессиональному самоопределению и характеризуется их соотношением, взаимодействием и детерминацией. Выяснено, что специфика профессионально-ориентированной деятельности учащихся современной старшей школы формируется на основе адекватной самооценки прошлого и настоящего, а реалистичные представления о собственном профессиональном будущем фокусируются в адекватном и осознанном реалистичном уровне притязаний.

**Ключевые слова:** старшекласники, профессиональное самоопределение, профессиональная деятельность, профильное обучение, учебный профиль, содержание профессий, профессиональные притязания, самооценка.

**Постановка проблеми.** Найбільш значущою якістю в структурі особистості старшокласників є їхня спрямованість у май-



бутнє, самовизначення і вибір майбутнього професійного шляху. Це прагнення визначити місце в житті, очікування свого майбутнього та бажання стати учасником майбутніх життєвих звершень, які вони уявляють яскравим, насиченим важливими подіями і великими звершеннями. У спрямованості в майбутнє зосереджене ставлення старшокласника до навколишньої дійсності, до інших людей і до самого себе. При цьому об'єктивно задана потреба в зв'язку із закінченням загальноосвітньої школи обов'язкового включення у недалекому майбутньому в певну соціально-професійну групу актуалізує в них потребу професійного самовизначення. Підсилюються ці процеси і завдяки специфіці профільного навчання і заданою ним сферою майбутньої професійної діяльності. Це спонукає учнів до самопізнання, оцінки вимог майбутнього середовища праці та самооцінки, які в поєднанні з бажаннями та можливостями дитини складають основу її готовності до майбутнього самостійного життя і професійної праці.

Визначимо, що саме у вік ранньої юності бере свій початок становлення свідомого ставлення особистості до свого минулого, теперішнього та найближчого професійного майбутнього. Це ставлення до свого теперішнього «Я» і майбутнього «Я у майбутній професії», які виступають підґрунтям для систематизації й узагальнення уявлень старшокласника про себе та професійний світ у цілому, його закони і вимоги, особистісну та соціальну готовність до майбутнього життя та професійної праці, які є необхідною умовою і важливим фактором професійного самовизначення. Активізуються ці процеси завдяки розвитку в юнаків і дівчат рефлексивної здатності розмірковувати над своїм внутрішнім станом та сформованими в них на попередніх етапах вікового розвитку вміннями аналізувати вчинки інших людей, події і явища навколишнього світу, оцінку їх і своє ставлення до них.

**Аналіз теоретичних та емпіричних досліджень.** Проблема професійного самовизначення особистості ґрунтується та висвітлюється на основі теоретичних положень К. Абульханової-Славської, І. Булах, Д. Леонтьєва, С. Максименка та ін. щодо психологічного майбутнього особистості як проектування себе в далеке і найближче тимчасове майбутнє та зони найближчого розвитку як особливого та реального соціопсихологічного простору прогнозування становлення особистості в дитячому віці. Крім цього, у психологічній науці існує низка підходів щодо виділення в структурі готовності старшокласників до професійного самовиз-

начення окремих компонентів і показників: у дослідженні І. Бушай ними є когнітивний, емоційно-оцінний та поведінковий; структурна побудова готовності особистості до професійної діяльності В. Семиченко представлена операційною, функціональною й особистісною готовністю; в «Я-концепції», розробленій Р.Бернсом, самооцінка й професійні домагання характеризують самосвідомість людини, її мотиваційну і когнітивну складову, які представляють динамічний, оцінний та емоційний характер уявлень особистості про себе й спонукають індивіда до певної поведінки. [1; 2; 3; 5; 7].

**Метою даної статті** є розкриття особливостей і детермінант процесу виникнення та становлення готовності старшокласників до професійного самовизначення в умовах профільного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Період раннього юнацького віку є одним із найважливіших етапів формування соціально-професійного статусу молодого людини, оскільки саме в цей час відбувається накопичення в процесі профільного навчання початкових професійних знань, умінь і досвіду діяльності у визначеній сфері професійної праці людини. Тому майбутня професія, яку обирають старшокласники, є не лише об'єктивно заданою нормативними документами в сфері освіти діяльністю, але й сферою прояву її особистісних якостей, ставлень, де майбутнє постає у формі відповіді на запитання: «Хто я? Що я можу зробити, щоб стати тим, ким я хочу бути?». Це спонукає юнаків і дівчат до самовдосконалення і саморозвитку в рамках обраної або ж бажаної професії.

Наголосимо, в «концепції часу життя і часу особистості» (К. Абульханова-Славська) психологічна (часова), особистісна і життєва перспектива є ключовими поняттями, які розкривають сутність і перспективи розвитку особистості як процесу оволодіння нею часом. При цьому психологічне майбутнє – це когнітивна здатність передбачати майбутнє, прогнозувати його, уявляти себе в ньому, вміння створювати перспективу власного майбутнього, планувати його, бачити себе в майбутньому, працювати над реалізацією сформованих уявлень, самовдосконалюватися. Особистісна перспектива містить у собі не лише когнітивну здатність передбачати майбутнє, але й цілісну готовність до нього в теперішньому, установку на майбутнє. Ця перспектива, наголошує К. Абульханова-Славська, відкривається за умов наявності в особистості здібностей як майбутніх можливостей. Життєва перспектива – це не лише майбутні цілі, цінності, але й темп життя, розвитку, активності особистості. Звичайно, наголошує вчена, творення життєвих перспектив відкриває також

і суб'єктивно-психологічну перспективу, але вона (устремління в майбутнє, його усвідомлення) ще не підтверджує і не розкриває потенціал розвитку, тобто життєвої перспективи (наприклад, у підлітків). При цьому праця, професія виступають найголовнішою умовою самовизначення особистості, формуванням її особистісної позиції [1, с. 140].

Щодо сутності положення зони найближчого розвитку як особливого і реального соціопсихологічного простору прогнозування становлення особистості у дитячому віці, то це чітко окреслено в працях С. Максименка. Вчений стверджує, що цілісність може бути досліджена адекватно, якщо реально вивчатиметься процес її виникнення і становлення, а не певний результат (*post faktum*) [7, с. 157]. Сама діяльність дослідника (того, хто прогнозує) має складатися з таких основних компонентів: діагностики (психологічна, соціально-психологічна, біологічна, генетична), проектування-реконструкції, проектування-перспективи, моделювання. Ці частини, на думку С. Максименка, є послідовними у часі, кожна наступна слугує підґрунтям попередньої. Так, багатоконпонентна система діагностики забезпечує проектування-реконструкцію. Мається на увазі своєрідний екскурс дослідника в минуле особистості. Головна мета цього руху полягає у встановленні основних генетико-динамічних тенденцій розвитку. Віднайдені тенденції слід розглядати як базисні для проектування-перспективи [6].

Обґрунтовані К. Абульхановою-Славською положення перспектив розвитку особистості та доведена С. Максименком необхідність адекватної багатоконпонентної системи діагностики процесу виникнення і становлення цілісності особистості дозволяють стверджувати, що рівень домагань старшокласника творить перспективу власного професійного майбутнього, а самооцінка – цілісну готовність до нього в теперішньому. При цьому увагу варто приділяти виникненню та становленню готовності старшокласників до професійного самовизначення в період їх навчання у 10–11 класах. У структурі цієї готовності рівень домагань задає перспективу власного професійного майбутнього через сформовані у неї в процесі оцінювання і самооцінювання цілі (ідеальна, актуальна, реальна), які адекватно оцінюються й узгоджуються в межах обраного навчального профілю і пов'язаної з ним професійної сфери.

Щодо професійного самовизначення в межах конкретного профілю навчання, то наголосимо, що соціальна ситуація розвитку старшокласника визначається сьогодні специфікою профіль-

ного навчання, зміст якого тісно переплітається з визначеною сферою професійної діяльності людини і заданим комплексом особистісно-професійних вимог, необхідних для досягнення в майбутньому професійної майстерності на конкретному робочому місці. Структура та особливості профільного навчання старшокласників визначені нормативними документами нашої держави і, зокрема, «Концепцією профільного навчання в старшій школі». Таке навчання відрізняється від традиційного тим, що учень переходить у старших класах від загальноосвітнього навчального змісту до більш конкретного профілю діяльності, який передбачає певну спеціалізацію, концентрацію навчальної діяльності навколо визначеної групи професій, які зумовлюються суспільним розподілом праці, містять знання про природу, людину, суспільство, культуру, науку та виробництво [11].

Охоплення сучасних старшокласників системою профільного навчання як формою диференційованого навчання передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів і створення умов для їх навчання відповідно до професійного самовизначення ...» [11, с. 5]. Таким чином розгортання профільного навчання має на меті створити сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, формування у них орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Така орієнтація на сферу професій досягається завдяки зв'язку кожного навчального профілю з майбутньою професійною діяльністю. У процесі оволодіння змістом навчального профілю старшокласник обов'язково ознайомлюється з професіями, пов'язаними з певним навчальним профілем, набуває первинного досвіду виконання професійних функцій, оволодіває початковими професійними знаннями та вміннями.

Означений вище взаємозв'язок напрямів профільного навчання та видів професійної діяльності людини чітко прослідковується з допомогою класифікації професій Є. Клімова [4], які він розподілив на п'ять груп залежно від мети діяльності, предмета, знарядь та умов праці. Такими групами професій залежно від предмета праці є: «людина-людина» (соціономічні), предметом праці представників професій цього типу є окремі люди чи групи людей, колектив, громада, військовий підрозділ, клас тощо; «людина-техніка» (технологічні), предметом праці представників професій цього типу є технічні об'єкти, механізми, машини, агрегати, транспортні засоби; «людина-природа» (біоічні), представники цього типу професій мають справу з тваринним і рослинним світом, мікроорганізмами, об'єктами неживої

природи; «людина-знакова система» (сігномічні), представники цього типу професій мають справу зі знаками, цифрами, текстами, звуковими сигналами, кодами, картами, схемами, формулами, природними і штучними мовами; «людина-художній образ» (автономічні), представники цього типу професій мають справу з тактами художнього відображення дійсності, предметами мистецтва, технічна естетика, скульптура, музика [4, с. 51 – 58].

Слід зазначити, стверджує В. Синявський, що згруповані Є. Клімовим в такий спосіб професії фактично можна розглядати як загальні профілі навчання. За даними типами професій профілі навчання можна розділити таким чином: «людина-людина» – гуманітарний, лінгвістичний, філологічний, історичний, правознавчий, педагогічний тощо; «людина-техніка» – технічний, технологічний, інформаційний, виробничий та ін.; «людина-природа» – природничий, хіміко-біологічний, медичний, екологічний, сільськогосподарський та ін.; «людина-знакова система» – фізико-образотворчий, інформаційний тощо; «людина-художній образ» – естетичний, музичний, театральний, хореографічний тощо [9, с. 148 – 149].

Відзначимо також, що профіль навчання, відповідно до «Концепції профільного навчання в старшій загальноосвітній школі», охоплює базові та профільні навчальні предмети і курси за вибором. Перші з них становлять інваріантну складову змісту освіти і є обов'язковими для всіх профілів. До профільних належать ті, що реалізують цілі, завдання та зміст кожного конкретного профілю (наприклад, загальноосвітні курси біології, хімії у фізико-технічному профілі або загальноосвітній курс фізики у хіміко-біологічному профілі). Вони обов'язкові для учнів, які обрали певний навчальний профіль, вивчаються поглиблено і за рахунок інтеграції знань і методів пізнання та застосування їх у різних сферах діяльності забезпечують прикладну його спрямованість. Основні функції курсів за вибором, які входять до складу профілю навчання, мають на меті поглибити та розширити зміст профільних предметів для забезпечення профільної прикладної і початкової професійної спеціалізації навчання. Загальноосвітні школи створюють ті чи інші профілі навчання за рахунок комбінацій базових і профільних предметів та курсів за вибором. Цим самим забезпечується гнучка система профільного навчання, яка дозволяє старшокласнику обрати індивідуальну освітню програму [10].

Для прикладу такого взаємозв'язку розглянемо технологічний напрям профільного навчання. Цей напрям тісно пов'язаний

з робітничими професіями та професіями інженерно-технічно спрямування, які за класифікацією Є. Клімова належать до групи професій «людина–техніка». Тут предметом професійної праці людини є техніка (технічні машини, преси, станки та механізми, сільськогосподарська та промислова техніка, пристрої, обладнання тощо) і ці професії, на думку В. Синявського, висувають значні вимоги до технічного та оперативного мислення, просторової уваги, точності і координації рухів, розподілу і переключення уваги, оперативної і довготривалої пам'яті, окоміру, емоційної стійкості, спостережливості та витримки [8, с. 28]. Також вони передбачають володіння людиною необхідними професійними знаннями та вміннями, основу для яких складають профільні навчальні предмети. Ними, наприклад, для цієї сфери є креслення, технологія обробки матеріалів і виробництво різноманітних предметів, товарів широкого вжитку, інструментів і обладнання.

У цілому, здатність людини до особистісного самовдосконалення, на думку Є. Клімова, формування світоглядної позиції життєдіяльності та виявлення своєї соціальної позиції, вибір професійного майбутнього стають головними потребами особистості юнацького віку. Таку «професійно-типову картину світу», як найважливішу частину свідомості та самосвідомості особистості, яка регулює її повсякденну поведінку, породжує певний образ професії людини, оскільки «в ній вона знаходить те, що відповідає сенсу її душі та образу думок» [4, с. 19].

Отже, професійне самовизначення особистості є одночасно процесом і результатом її загального професійного розвитку як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Результатом такого розвитку у вік ранньої юності є психологічна готовність до професійного самовизначення, яка свідчить про самостійний вибір старшокласником свого професійного шляху, мети, цінностей і моральних норм у майбутній професії та пов'язаного з нею способу життя. Одночасно сформованість такого новоутворення є критерієм прояву ефективності розвитку цього тривалого і складного процесу в старшому шкільному віці. Завершується він лише тоді, коли у старшокласника на основі адекватної самооцінки та реалістичного рівня домагань сформується позитивне ставлення до себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності, що передбачає готовність до ефективної в майбутньому професійної діяльності та самореалізації у ній. Досягається це завдяки новому типу провідної діяльності, якою у вік ранньої юності є професійно-орієнтована, зміст якої розкривається через специфіку про-

фільного навчання. Така діяльність підпорядковує собі всі інші види активності старшокласника і спрямовує її на усвідомлення ними майбутніх професійних актуальних, реальних та ідеальних цілей.

На основі вищезазначеного можна стверджувати, що специфіка професійно-орієнтованої діяльності учнів сучасної старшої школи формується у них на основі адекватної самооцінки минулого і теперішнього. А реалістичне уявлення про власне професійне майбутнє фокусуються в адекватному й усвідомленому реалістичному рівні домагань. Це забезпечує інтенсивний розвиток у старшокласників теоретичного мислення, яке дозволяє аналізувати та усвідомлювати зростаючі вимоги соціального середовища, вирішувати актуальні протиріччя на достатньому для цього віку теоретичному рівні. Досвід вирішення таких протиріччя накопичується та трансформується в систему поглядів і переконань юнаків, дівчат про явища та події об'єктивного світу і професійного життя людини. Це досвід достатньо структурований, стійкий і представлений на основі результатів оцінки в уявленні про своє минуле, теперішнє і майбутнє.

Тому сформоване в ранній юності уявлення про своє «Я–минуле» і «Я–теперішнє» регулює і визначає «Я–майбутнє», яке пов'язане з майбутньою професією і місцем у світі професій. Це оволодіння часом (за К. Абульхановою-Славською) та простором (за С. Максименком зоною найближчого розвитку) призводить до зміни регуляції активності особистості (за І. Бехом) із зовнішнього контролю (зі сторони оточуючих) у самоконтроль. Забезпечує це інтенсивне інтелектуальне дозрівання, провідна роль в якому належить розвитку абстрактного, узагальнюючого та критичного мислення. А розвинені можливості пізнання (аналіз і синтез) дають можливість старшокласникам оперувати науковими поняттями та усвідомлювати факти оточуючої дійсності. Також вдосконалена в цьому віці спостережливність, здатність помічати в об'єктах суттєві зовнішні відмінності й ознаки, точніше й об'єктивніше їх відображати, розвинені процеси самопізнання і самоспостереження (за власними діями, поведінкою, переживаннями, думками) дозволяють юнакам і дівчатам поринути у власний внутрішній світ й усвідомити свої переживання, мрії, надії і сподівання. Це врешті-решт призводить до становлення відповідного рівня домагань, тих перспективних цілей (актуальних, реальних та ідеальних), складність яких вони бажають зреалізувати в майбутньому і, насамперед, через обрану ними професією.



**Висновки.** Отже, соціальна ситуація розвитку особистості раннього юнацького віку визначається специфікою профільного навчання, яке актуалізує потребу професійного самовизначення у сфері визначених його змістом професій. При цьому в період розвитку професійного самовизначення у 8–9-х класах загальноосвітньої школи формується готовність до вибору профілю навчання, а в період навчання учнів у 10–11 класах відбувається уточнення майбутнього соціально-професійного статусу в межах визначеної навчальним профілем сфери професійної діяльності. В цей час формуються професійні домагання і самооцінка особистості у визначеній навчальними планами та програмами профільного навчання (інваріантна та варіативна складова навчальних планів, курси за вибором, самостійні дослідницькі та предметно-практичні види праці, підготовка до незалежного тестування тощо) галузі професійної діяльності людини. А результатом цієї активності старшокласника виступає його готовність до професійного самовизначення і початок формування необхідних для обраної професії професійно важливих якостей.

Специфіка соціальної ситуації розвитку старшокласника й визнання професійно-спрямованої діяльності провідною в ранній юності дають можливість зробити висновок про те, що головним новоутворенням в юнаків і дівчат, які забезпечують їх особистісне становлення, є спрямованість у майбутнє. Згадану спрямованість можна представити у формі «трикутника професійного самовизначення», в якому узгоджується рівень домагань, самооцінка і готовність старшокласника до професійного самовизначення. В даному трикутнику динаміка становлення самооцінки старшокласника задається через оцінку вимог обраної або ж бажаної професії та рівня домагань в конкретній сфері професійної діяльності. І тут когнітивна (рівень розвитку системи знань старшокласників про себе та вимоги обраної професії, адекватна самооцінка), мотиваційна (професійні переваги юнаків і дівчат за ступенем їх привабливості) і діяльнісна (розвиток наполегливості та прагнення до успіху у визначеній навчальним профілем сфері професійної діяльності) компонента структури готовності старшокласника до професійного самовизначення визначають ефективність та результативність перебігу процесу його професійного самовизначення. При цьому критеріями ефективності цього процесу виступає когерентність (узгодженість) та дивергенція (неузгодженість) його складових. Саме в цьому й розкриваються психологічні особливості становлення самооцінки та рівня домагань особистості в ранньому юнацькому віці, які виступають в якості

детермінант їх професійного самовизначення. Крім того, рівень домагань старшокласника в структурі професійного самовизначення складає мотиваційну основу цього процесу, перспективну власного професійного майбутнього, а самооцінка – когнітивну здатність передбачати майбутнє, прогнозувати його, уявляти себе в ньому. Ці особистісні конструкти формують у структурі згаданої вище готовності діяльнісну складову, яка задає зміст предметно-практичної діяльності старшокласника професійної спрямованості в середовищі профільного навчання.

### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание : [пер. с англ.] / общ. ред., вступ. ст. [с. 5–24] В. Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
3. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія / І. С. Булах. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособ. [для студентов вузов] / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
5. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57–65.
6. Максименко С. Д. Прогнозування розвитку особистості як наукова проблема /С. Д. Максименко // Наук. вісник Миколаївського держ. пед. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського; серія «Психологічні науки». – Миколаїв: ТОВ «Фірма «Іліон», 2010. – Т. 2, вип. 5. – С. 3 – 19.
7. Максименко С. Д. Развитие психики в онтогенезі: у 2 томах. – Т. 1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології / С. Д. Максименко. – К.: «Ваклер», 2002. – 314 с.; Т. 2: Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. – К.: «Ваклер», 2002. – 329 с.
8. Основи професіографії / С. Я. Карпіловська, В. В. Синявський, Б. О. Федоришин. – К.: МАУП, 1997. – 146 с.
9. Професійна орієнтація старшокласників: теорія і практика: науково-методичний посібник [для пед. працівників] / За ред. О. В. Мельника. – К.: «Четверта хвиля», 2009. – 223 с.
10. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: дис. ... д-ра психол. наук. 19.00.07 «Педа-

- гогічна і вікова психологія» / В. В. Рибалка. – К. : Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України, 1998. – 446 с.
11. Рішення колегії Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції профільного навчання в старшій школі» (№ 10/13 від 25.09.03 р.).
  12. Семиченко В. А. Психология личности : модульный курс [лекции, практ. занятия, задания для самост. работы] для препод. и студ. / В. А. Семиченко. – К.: Издатель Ешке О. М., 2001. – 427 с.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Abulkhanova-Slavskaya K. A. Strategy of life / K. A. Abulkhanova-Slavskaya. – М.: Mysl', 1991. – 299 p.
2. Burns R. Development of I – concepts and education: [the translation from English] / general edition, introduction, [page 5-24] by V. Y. Pilipovsky. – М.: Progress, 1986. – 420 p.
3. Bulah I. S. Psychology of teenager personal growth: monograph / I.S. Bulah – К.: Kyiv National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov, 2003. – 340 p.
4. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination: Tutorial [for students of higher educational establishments] / E.A. Klimov. – Rostov-on-Don: Fenix, 1996 – 512 p.
5. Leontiev D.A. Professional self-determination as the construction of images of a possible future / D.A. Leontiev, E.V. Shelobanova // Issues of psychology. – 2001. – № 1. – p. 57-65.
6. Maksymenko S.D. Prediction of personal development as a scientific problem / S. D. Maksymenko // Sciences. Bulletin of Mykolayiv State Pedagogical University named after Sukhomlynsky; series «Psychological Science.» – Mykolayiv: «Firma» Ilion», 2010 – Vol. 2, no. 5 – p. 3 – 19.
7. Maksymenko S.D. Mental development in ontogenesis: in 2 volumes. – Vol. 1: Theoretical and methodological problems of genetic psychology / S.D. Maksymenko. – К. : «Vakler», 2002 – 314 p.; Vol. 2: Modeling of psychological neoplasms: genetic aspects. – К. : «Vakler», 2002 – 329 p.
8. Essentials of profession graphy / S.Y. Karpilovska, V.V. Synyavsky, B.O. Fedoryshyn. – К. : AIDP, 1997 – 146 p.
9. Career-orienting of high school students: Theory and Practice: Research Manual [for pedagogical workers] / Ed. By O.V. Melnyk. – К. : «Chetverta Hvylya», 2009 – 223 p.
10. Rybalka V.V. Personal approach to proffesional training of high school students: Dissertation. Dr. ... Psychology. sciences.

- 19.00.07 «Educational and Age Psychology» / V.V. Rybalka. – Kyiv: Institute of pedagogy and psychology of specialized education of Pedagogical Sciences Academy of Ukraine, 1998 – 446 p.
11. Decision of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On Approval of the Concept of specialized education in high school» (№ 10/13 on 25.09.03).
  12. Semichenko V.A. Personality Psychology: a modular course [lectures, pract. lessons, exercises for self-work] for the teachers and students / V.A. Semichenko. – К .: Published by Jeschke O. M., 2001 – 427 p.

**R.S. Kulakov. Psychological peculiarities of development of senior pupils' readiness to professional self-determination in the conditions of vocational studies.** From the standpoint of the social situation of the individual early adolescence development and specificity of vocational studies the problem of professional self-determination of modern senior pupils is highlighted in the article. It is emphasized that professional self-determination in early adolescence is both process and result of general professional development of senior pupil as the subject of future professional activities. It is noted that in senior pupils there is the refinement of future socio-professional status within a particular educational profile of the sphere of professional activity, emerging professional claims and self-identity in a particular curriculum and programs of the professional training of vocational activities. The correlation between specialized education and psychological readiness for professional self-determination is proved by creating favorable conditions to account individual characteristics, interests and needs of students and the formation of their preferences for choosing a professional future. It is established that the result of this senior pupils' activity serves as readiness for professional self-determination and the early formation of necessary for their chosen occupation professionally important qualities. There have been revealed the content of the proposed concept of «a triangle of a senior pupil's professional self-determination» which is represented by self-appraisal, level of claims and senior pupil's readiness to the professional self-determination and characterized by their relation, interaction and determination. It was found out that the specific professionally-oriented activities of students of contemporary higher school is based on adequate self-esteem of the past and present, and a realistic notion of their own professional future is focused within adequately informed and realistic claims.

**Key words:** senior pupils, professional self-determination, professional activities, vocational training, educational profile, careers content, professional claims, self-appraisal.

*Received August 26, 2014*  
*Revised September 28, 2014*  
*Accepted October 24, 2014*

*А.І. Куриця*

[alla\\_kouritsa@mail.ru](mailto:alla_kouritsa@mail.ru)

*Д.І. Куриця*

[denis\\_kouritsa@mail.ru](mailto:denis_kouritsa@mail.ru)

## Психолого-педагогічні умови розвитку лідерських якостей студентів

---

Kurytsia A.I., Kurytsia D.I. Psychological and pedagogical conditions of students' leadership qualities development / A.I. Kurytsia, D.I. Kurytsia // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 353-363.

---

**А.І. Куриця, Д.І. Куриця. Психолого-педагогічні умови розвитку лідерських якостей студентів.** У статті проаналізовано психолого-педагогічні умови, необхідні для ефективного розвитку лідерських якостей студентів. З'ясовано, що програма розвитку лідерських якостей студентів передбачає створення як відповідного розвивального середовища (спеціальні психолого-педагогічні впливи, групова взаємодія в процесі тренінгу, організація суспільно значущої діяльності студентів), так і комплекс засобів, спрямованих на розвиток мотивації самопізнання та самовдосконалення особистості, саморозвиток відповідальності як інтегральної особистісної якості, що виступає системоутворюючою стосовно лідерських якостей. Процес розвитку лідерських якостей студентів повинен виступати частиною цілісного педагогічного процесу ВНЗ й базуватися на особливих умовах, що забезпечують його ефективність. Основою розвитку лідерських якостей студентів виступає розвиток відповідальності як інтегральної якості особистості, що має складну структуру та виявляється на різних рівнях. Обґрунтовано застосування принципів системності, розвитку, діяльнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, суб'єктно-вчинкового підходів як методологічної основи програми розвитку лідерських якостей особистості студента на основі відповідальності. Встановлено, що в умовах тренінгових та ігрових технологій створюються сприятливі умови для розвитку лідерських здібностей особистості, для вивчення на практиці закономірностей і механізмів соціального впливу, для оволодіння лідерськими вміннями.

**Ключові слова:** лідерські якості, психолого-педагогічні умови, програма розвитку лідерських якостей студентів, розвиток відповідальності, відповідальність як інтегральна якість особистості, тренінгові технології.

---

A.I. Kurytsia – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

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

**А.И. Курица, Д.И. Курица. Психолого-педагогические условия развития лидерских качеств студентов.** В статье проанализированы психолого-педагогические условия, необходимые для эффективного развития лидерских качеств студентов. Выяснено, что программа развития лидерских качеств студентов предусматривает создание как соответствующей развивающей среды (специальные психолого-педагогические воздействия, групповое взаимодействие в процессе тренинга, организация общественно-значимой деятельности студентов), так и комплекс средств, направленных на развитие мотивации самопознания и самосовершенствования личности, саморазвитие ответственности как интегрального личностного качества, которое выступает системообразующим относительно лидерских качеств; процесс развития лидерских качеств студентов должен выступать частью целостного педагогического процесса вуза и базироваться на особых условиях, обеспечивающих его эффективность. Основой развития лидерских качеств студентов выступает развитие ответственности как интегрального качества личности, которое имеет сложную структуру и проявляется на разных уровнях. Обосновано применение принципов системности, развития, деятельностного, личностно-ориентированного, аксиологического, субъектно-поведенческого подходов как методологической основы программы лидерских качеств личности студента на основании ответственности. Установлено, что в условиях тренинговых и игровых технологий создаются благоприятные условия для развития лидерских способностей личности, для изучения на практике закономерностей и механизмов социального влияния, для овладения лидерскими умениями.

**Ключевые слова:** лидерские качества, психолого-педагогические условия, программа развития лидерских качеств студентов, развитие ответственности, ответственность как интегральное качество личности, тренинговые технологии.

**Постановка проблеми.** Сучасній системі професійної освіти України потрібні нові психолого-педагогічні підходи до процесу формування лідерських якостей у студентської молоді, що відповідають вимогам і системі цінностей громадянського суспільства. Актуальність проблеми обумовлена тим, що в наш час істотно зросли вимоги до якості професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти. Основними умовами забезпечення цих вимог є: орієнтація на якісні параметри в підготовці фахівців, застосування інноваційних технологій в навчанні, компетентнісний підхід в оцінці результатів освітньої діяльності вузів тощо.

Існуюче протиріччя між необхідністю створення в системі вищої гуманітарної освіти психолого-педагогічних умов для формування лідерських якостей студентів і відсутністю науково-обґрунтованих рекомендацій щодо здійснення цього процесу дає підставу для формулювання наукової задачі, яка полягає у

виявленні та обґрунтуванні педагогічних умов формування лідерських якостей у студентів на основі відповідальності.

**Аналіз останніх досліджень.** Аналіз наявних психолого-педагогічних програм розвитку лідерських якостей особистості (О.С. Чернишов, В.В. Ягоднікова, Н.О. Семченко, В.І. Власов, Т.Е. Вежевич, Н.С. Жеребова та ін.) свідчить, що вони спираються на розвиток мотивації лідерства, урахування індивідуально-психологічних особливостей особистості, розвиток особистого потенціалу учасників, вдосконалення операційної складової – вмій планування, контролю/самоконтролю, спілкування, переговорів тощо.

Значно рідше дослідники ставлять за мету розробку програм, які були б спрямовані на розвиток відповідальності особистості, вочевидь через те, що відповідальність є глибинним, складним утворенням, яке неможливо сформувати лише на операційному рівні, засобами вправління у певних навичках, розв'язання проблемних ситуацій тощо. Розвиток відповідальності як стійкої особистісної якості потребує тривалої цілеспрямованої роботи з розвитку та саморозвитку суб'єктом цієї якості, що пов'язана із досить глибоким переосмисленням власної життєвої позиції, ціннісних орієнтацій.

**Формулювання мети статті.** Наша стаття має на меті визначити психолого-педагогічні умови необхідні для ефективного розвитку лідерських якостей студентів.

**Виклад основного матеріалу.** При розробці і впровадженні психологічних умов і засобів розвитку лідерських якостей студентів на основі відповідальності в основу лягли міркування М.В. Савчина, який зазначав, що індивідуальна різноманітність відповідальності залежить, з одного боку, від розвитку мотивів, з другого – від розвитку механізму відповідальності [4]. Процес розвитку відповідальності характеризується єдністю і взаємозв'язком між педагогічними впливами й активністю самої особистості. Цей взаємозв'язок виявляється в тому, що для розвитку відповідальності необхідні відповідні зовнішні умови, наявність певних суспільних вимог, але водночас, ці зовнішні умови лише тоді сприяють розвитку відповідальності, коли особистість проявляє свідому активність щодо формування в себе цієї якості.

Отже, виходячи з цих міркувань, програма розвитку лідерських якостей студентів передбачає створення як відповідного розвивального середовища (спеціальні психолого-педагогічні впливи, групова взаємодія в процесі тренінгу, організація суспільно-значущої діяльності студентів), так і комплекс засобів, спрямованих на розвиток мотивації самопізнання та самовдос-



коналення особистості, саморозвиток відповідальності як інтегральної особистісної якості, що виступає системоутворюючою стосовно лідерських якостей.

Грунтуючись на дослідженнях із проблеми формування та розвитку лідерських якостей особистості (М.В. Савчин, В.В. Ягоднікова та ін.), ми визначили наступні психолого-педагогічні умови для ефективного розвитку лідерських якостей студентів:

- урахування індивідуально-психологічних особливостей і розвиток мотивації лідерства студентів;
- розвиток відповідальності (від конкретно-ситуативної до відповідальності як стійкої особистісної властивості) як основи відповідального лідерства;
- створення розвивального особистісно-орієнтованого середовища в тренінговій та реальній навчальній і позанавчальній взаємодії студентів, яке відзначається релевантними характеристиками (зміст діяльності, групова динаміка, проблемність, рефлексія); спрямованими на розвиток відповідальності як основи лідерства;
- забезпечення цілеспрямованого розвитку лідерських якостей юнаків і дівчат шляхом організації студентського колективу, самоврядування та використання інтерактивних форм роботи (тренінги, рольові ігри).

Психологи та педагоги за рахунок спеціально розроблених тренінгових програм можуть надати молодим людям допомогу в усвідомленні ними власних мотивів і розвитку лідерських якостей, спрямувати лідерську активність особистості, допомогти у відпрацюванні навичок лідерської діяльності. На нашу думку, студенти потребують своєчасної й грамотної допомоги з боку дорослих для реалізації своїх потенційних здібностей, зокрема й лідерських. Лідерська діяльність при цьому виступає як можливість особистісної самореалізації на даному віковому етапі, як каталізатор розвитку особистості майбутнього професіонала. При цьому принципово важливим є те, яким саме буде лідер – стихійним, ситуативним, не здатним взяти всю повноту відповідальності, чи відповідальним, авторитетним, таким, що здатний до самовдосконалення і до розвитку групи.

Отже, процес розвитку лідерських якостей студентів повинен виступати частиною цілісного педагогічного процесу ВНЗ й базуватися на особливих умовах, що забезпечують його ефективність.

Результати нашого теоретико-експериментального дослідження, показали необхідність цілеспрямованого розвитку в

студентів лідерських якостей особистості на основі особистої відповідальності. Відповідальність є інтегральною якістю особистості, що має складну структуру, виявляється на різних рівнях – ситуативному, стійкої особистісної якості, а в найбільш розвиненому вигляді виступає основою організації життєдіяльності й побудови життєвого шляху особистості.

Саме відповідальність, на думку соціальних психологів, має значний вплив на успішність лідерства поряд з іншими чинниками (досить високим рівнем інтелекту та знань, чесністю, здоровим глуздом, ініціативністю, впевненістю в собі, дисциплінованістю, наполегливістю, певним соціально-економічним статусом тощо) [5, с.262].

Ю.П. Адлер і В.В. Ліпкіна також надають особливого значення відповідальності лідера поряд з системним мисленням і ціннісним базисом: «Відповідальність – це те, без чого в принципі не буває справжнього лідерства» [1].

На основі проведеного аналізу ми припустили, що 1) відповідальність можна розглядати як інтегральну якість, що виступає системоутворюючою відносно лідерських якостей особистості; 2) саме розвиток відповідальності стимулює розвиток лідерських якостей особистості і сприяє становленню відповідального типу лідера

В процесі розробки програми розвитку лідерських якостей на основі особистої відповідальності ми спиралися на діяльнісний, особистісно-орієнтований, аксіологічний, системний, суб'єктно-вчинковий підходи, принцип розвитку.

Так, згідно з *діяльнісним* підходом розвиток відповідальності, а на її основі – й лідерських якостей особистості відбувається в умовах значущої діяльності – навчально-професійної, яка здійснюється в процесі групової взаємодії, котра також має велику значущість в юнацькому віці. Саме в груповій взаємодії яскраво виявляються процеси становлення та розвитку групи, виокремлення лідерів, формування групових цінностей і норм. Навчально-професійний контекст діяльності студентів дозволяє їм виявити власні здібності, досягнення, пов'язані з навчанням, майбутньою професійною сферою, здобути авторитет викладачів та інших студентів.

*Особистісно-орієнтований* підхід полягає у розкритті потенційних можливостей і здібностей особистості, зокрема лідерських: відповідальності, спрямованості на самостійність, толерантності, креативності, комунікативних та організаційних здібностей.

Виокремлення в нашому дослідженні *аксіологічного підходу* ґрунтується на тому, що в багатьох психологічних та педагогічних працях цінності особистості розглядаються як системоутворюючий фактор, що визначає її саморозвиток. Згідно з цим підходом особистість оволодіває моральними, естетичними, культурними цінностями, пропускаючи через себе, «суб'єктивуючи їх». У нашому дослідженні відповідальність розглядається як інтегральна особистісна якість, а її становлення – як закономірний процес розвитку від більш примітивних форм (ситуативна відповідальність) до особистісної відповідальності та відповідальності як принципу організації індивідом свого буття. На наше переконання, одним із провідних компонентів відповідальності виступає морально-ціннісний. Передусім цінності, переконання особистості спонукають її чинити відповідально. Крім того, відповідальність сама розглядається як цінність, у котрій виявляється сформована потреба особистості бути автором власного життя.

*Діалогічний підхід* до процесу розвитку лідерських якостей особистості через відповідальність виявляється в тому, що при організації формувального експерименту повною мірою використовуються можливості спільної діяльності та спілкування. Важливим є також поглиблення саморозуміння та самопізнання особистості на основі внутрішнього діалогу і рефлексії як психологічного механізму.

Виходячи з *принципу системності* (Б.Г. Ананьєв, К.О. Абульханова, С.В. Баранова та ін.), розвиток певної системи особистісних якостей, в т.ч. і лідерських, розглядається як цілісний процес, властивості якого не зводяться до властивостей його окремих ліній, напрямків, компонентів. Відповідальність ми розглядаємо тією ціннісно-сисловою складовою лідерських якостей особистості, яка єднає останні в єдине системне утворення, забезпечуючи його розвиток у студентів у напрямку гуманістичного, орієнтованого на найвищі взірці суспільної моралі, відповідального лідерства. Процес розвитку відповідальності, її складових розглядається як основа розвитку всієї системи лідерських якостей особистості, його системоутворюючий чинник.

Оскільки психічні явища багатовимірні, то, згідно з *принципом розвитку*, в нашій роботі ми розглядаємо розвиток лідерських якостей особистості, як мінімум, у двох різних системах вимірювання: у динамічному та статичному вимірах. Динамічний вимір досліджуваного явища передбачає погляд на нього як на процес і опис та обґрунтування у термінах функціонування. У

зв'язку з цим, розвиток окремих якостей особистості постає як підсистема процесу розвитку особистості як системи.

Окрім того, процесуальний план розгляду якраз і потребує врахування тих рушійних, детермінуючих сил, які запускають і підтримують динамічні зміни у досліджуваному явищі. За нашим припущенням, однією з таких детермінант є відповідальність.

Коли ж йдеться про статичний вимір розвитку лідерських якостей, то передбачається певний результат цього процесу, як момент розвитку. В такому випадку будемо говорити про певний рівень розвиненості лідерських якостей особистості.

Принцип розвитку в дослідженні виявляється ще й у тому, що розвиток лідерських якостей студентів розглядається як процес, що має свою історію – має минуле та майбутнє. Всі зміни в системі психологічних якостей особистості є незворотними, оскільки вони розуміються нами як підсистема в системі особистісного розвитку, що завжди здійснюється на нових умовах, на новому етапі, базуючись на попередніх системних якостях.

Основні положення суб'єктно-вчинкового підходу [6] не тільки не суперечать розумінню сутності відповідальності та її впливу на розвиток лідерства, але і теоретично підтверджують наші припущення. Так, В.О.Татенко зазначає, що бути суб'єктом – значить бути джерелом активності, дії, думки, цінностей і смислів; виходити за межі наперед визначеного; бути здатним відповідально перетворювати світ і себе в цьому світі за власними проектами.

Татенко вважає, що потрібно бути суб'єктом групових рішень, вести за собою, тобто, бути лідером – це не тільки хотіти і могли, але, з одного боку, самопричинно відповідально діяти у напрямі реалізації своїх інтенцій і актуалізації своїх потенцій, а з другого – враховувати при цьому інтенції та потенції Іншого. Отже, відповідальність для суб'єкта лідерства передбачає неможливість його аутентичного функціонування поза функціонуванням соціального оточення. Реалізація лідерських функцій, на наше переконання, потребує взаємовідповідального співбуття лідера і його оточення. Такий погляд на детермінацію розвитку лідерських якостей особистості виводить нас на методологію суб'єктно-вчинкового підходу.

Отже, застосуванням принципів системності, розвитку діяльнісного, особистісно-орієнтованого, аксіологічного, суб'єктно-вчинкового підходів виступило методологічною основою програми розвитку лідерських якостей особистості студента на основі відповідальності.

Аналіз емпіричних досліджень показав широку популярність психологічного тренінгу для розвитку особистості, зокрема розвитку її мотиваційно-ціннісної сфери, лідерських якостей тощо.

Узагальнення досліджень, присвячених психолого-педагогічним технологіям, які найбільш ефективно використовуються з метою особистісного розвитку, дозволяє виокремити наступні види технологій:

- інтеграційні, які передбачають інтеграцію знань та умінь різних навчальних дисциплін, різноманітних видів діяльності та форм організації навчання;
- ігрові, спрямовані на формування у студентів умінь розв'язувати творчі завдання: ділові та рольові ігри, імітаційні вправи, ігрове проектування, вирішення практичних завдань;
- тренінгові, які забезпечують опрацювання окремих алгоритмів розв'язання творчих завдань;
- діалогові тренінги, які спрямовані на розвиток діалогового мислення в системі суб'єкт-суб'єкт.

Отже, проведений аналіз показав, що в умовах тренінгових й ігрових технологій створюються сприятливі умови для розвитку потреби особистості в розвитку своїх лідерських здібностей, для вивчення на практиці закономірностей та механізмів соціального впливу, для оволодіння лідерськими вміннями. Стосовно розвитку відповідальності, тренінг також має значні можливості, оскільки в ньому активізується процес рефлексії, міжособистісна взаємодія в групі й зворотній зв'язок стимулюють розвиток соціальної відповідальності особистості.

**Висновки.** Мотивація учасників до розвитку лідерських якостей на основі відповідальності виступає одним із внутрішніх чинників активності особистості. Саме тому розвиткові мотивації досягнення, стимулюванню учасників до саморозвитку і самовдосконалення відводиться значна увага як на етапі формування групи, так і в процесі тренінгу.

Одним із основних механізмів саморозвитку особистості є рефлексія, значення якої підкреслюють переважна більшість дослідників. З метою розвитку рефлексії студентів на заняттях застосовуються спеціальні процедури, в основі яких зворотній зв'язок та самоаналіз учасників, що відображають результати самопізнання, самоспостереження, усвідомлення процесів групової взаємодії та свого місця у структурі групи.

Однією із важливих умов розвитку лідерських якостей студентів є створення розвивального особистісно-орієнтованого се-

редовища в тренінговій взаємодії студентів, яке відзначається релевантними характеристиками, спрямованими на розвиток відповідальності як основи лідерства. Взаємодія індивіда й середовища має подвійну спрямованість: з одного боку, особистість, виявляючи активність, впливає на середовище, змінює його і в процесі цього змінюється сама. Водночас студент входить у середовище вищого навчального закладу, яке має соціально-професійний характер, у мікросередовище навчальної та тренінгової групи. Внаслідок специфіки мікроклімату та спрямованого впливу середовища здійснює вплив на розвиток особистісних якостей студентів.

Важливим організаційним аспектом є формування тренінгової групи. Вибір учасників тренінгу має здійснюватися на добровільній основі, в процесі індивідуальної бесіди, бажано за результатами попередньої психодіагностики. Діагностичний етап є вельми важливим, оскільки на ньому активізуються процеси самопізнання, рефлексії, актуалізується потреба студентів у саморозвитку, самовдосконаленні. Отже, кожний учасник буде максимально підготовлений до участі в тренінгу, розуміти-ме його цілі та завдання, ставитиметься до нього усвідомлено.

#### Список використаних джерел

1. Адлер Ю.П. Лідерство как механизм постоянного обеспечения конкурентоспособности / Ю.П. Адлер, В.В. Липкина // Стандарты и качество. Электронная версия журнала. – Режим доступа: <http://www.stq.ru/stq/adetail.php?ID=5820>
2. Вежевич Т. Е. Педагогические условия развития лидерских качеств учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.Е. Вежевич. – Улан-Удэ, 2001. – 198 с.
3. Мараховська Н. В. Тренінг як один зі способів виявлення та розвитку лідерських якостей у педагогів вищої школи / Н. В. Мараховська // Наук. вісн. Чернів. ун-ту. Сер. Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. – Чернівці : Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2005. – Вип. 244. – С. 97-103.
4. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: монографія / М.В.Савчин. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.
5. Социальная психология: ключевые идеи / Р. Бэрн, Д. Бирн, Б. Джонсон. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
6. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В.О. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / [За заг. ред. В.О. Татенка]. – К.: Либідь, 2006. – 360 с. – С. 316-358.

7. Яблонська Т.М. Тренінг педагогічної рефлексії для студентів та вчителів: Експеримент. програма / Т.М. Яблонська // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №2, 3. – С.9-12; С. 12-13.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Adler Ju.P. Liderstvo kak mehanizm postojannogo obespechenija konkurentosposobnosti / Ju.P. Adler, V.V. Lipkina // Standarty i kachestvo. Jelektronnaja versija zhurnala. – Rezhim dostupa: <http://www.stq.ru/stq/adetail.php?ID=5820>
2. Vezhevich T. E. Pedagogicheskie uslovija razvitija liderskih kachestv uchashhihsja : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / T.E. Vezhevich. – Ulan-Udje, 2001. – 198 s.
3. Marahov'ska N. V. Trening jak odyn zi sposobiv vyjavlennja ta rozvytku liders'kyh jakostej u pedagogiv vyshhoi' shkoly / N. V. Marahov'ska // Nauk. visn. Cherniv. un-tu. Ser. Pedagogika ta psihologija: zb. nauk. pr. – Chernivci : Cherniv. nac. un-tim. Ju. Fed'kovycha, 2005. – Vyp. 244. – S. 97-103.
4. Savchyn M.V. Psihologija vidpovidal'noi' povedinky: monografija / M.V.Savchyn. – Ivano-Frankiv'sk: Misto NV, 2008. – 280 s.
5. Social'naja psihologija: kljuचेveye idei / R. Bjeron, D. Birn, B. Dzhonson. – 4-e izd. – SPb.: Piter, 2003. – 512 s.
6. Tatenko V.O. Sub'jektно-vchynkova paradygma v suchasnij psihologii' / V.O. Tatenko // Ljudyna. Sub'jekt. Vchynok: Filosofs'ko-psihologichni studii' / [Za zag. red. V.O. Tatenka]. – K.: Lybid', 2006. – 360 s. – S. 316-358.
7. Jablons'ka T.M. Trening pedagogichnoi' refleksii' dlja studentiv ta vchyteliv : Eksperyment. programa / Jablons'ka T.M. // Praktychna psihologija ta social'na robota. – 1999. – №2, 3. – S.9-12; S. 12-13.

**A.I. Kurytsia, D.I. Kurytsia. Psychological and pedagogical conditions of students' leadership qualities development.** The article considers psychological and pedagogical conditions, which are necessary for the effective development of students' leadership qualities. Leadership development program provides students creating a proper developmental environment (special psychological and pedagogical influence, group interaction during the training, organization of socially meaningful activities students) and set of tools, which are aimed at developing self-motivation and self-identity, self-responsibility as an integral personality traits in relation to system-serving leadership qualities. The development of leadership qualities of students should act as part of a studying-edu-



cational process of university and base on specific conditions to ensure its effectiveness. Basis for the development of leadership qualities of students' development of responsibility serves as an integrated personality, which has a complex structure and is manifested at different levels. The application of principles of consistency, development, active, student-centered, axiological, subject-acting's approaches as the methodological foundations of leadership development programs of a student on base of responsibility are grounded. In terms of training and gaming technology creates favorable conditions for the development of leadership skills of personality for study of practice patterns and mechanisms of social influence to learn leadership skills.

**Key words:** leadership qualities, psychological and pedagogical conditions, program of leadership development of students, development of responsibility, responsibility as integrated quality of personality, training technologies.

*Recieved August 6, 2014*

*Revised September 18, 2014*

*Accepted October 14, 2014*

УДК 159.922:33/:336.7-051

*К.О. Кушніренко*

*Voronina\_@bigmir.net*

## **АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ ТА МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕР СПЕЦІАЛІСТІВ БАНКІВСЬКОЇ СФЕРИ**

---

Kushnirenko K.O. Analysis of the research results of emotionally volitional and motivational characteristics of the bank experts / K.O. Kushnirenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 363-374.

---

**К.О. Кушніренко. Аналіз результатів дослідження емоційно-вольової та мотиваційної сфер спеціалістів банківської сфери.** У статті проаналізовано результати дослідження особливостей емоційно-вольової та мотиваційної сфер спеціалістів банківської сфери. Наданий короткий опис кожної з досліджуваних сфер. Емоційно-вольова сфера визначена як сфера психіки, яка пов'язана з переживанням людиною свого відно-

шення до дійсності, до людей, з якими вона спілкується, її діяльність, що вимагає вияву певних зусиль. Мотиваційна сфера визначена як сукупність мотивів, які формуються і розвиваються протягом її життя.

Досліджено 100 працівників банківської сфери на основі 4 методик: 2 – для вивчення емоційно-вольової сфери та 2 – для вивчення мотиваційної сфери.

Зроблено висновок, що характерними ознаками емоційно-вольової сфери спеціалістів банківської сфери виявились: схильність до інтернальної моделі поведінки, висока успішність у житті, впевненість у собі, цілеспрямованість, незалежність, рівноваженість, доброзичливість, контактність, моральність, намагання дотримуватись правил, встановлених в конкретному соціумі, довірливостя, сила волі, багата увага, низькі показники по внутрішнім причинам соціальної фрустрації, високі показники по зовнішнім причинам соціальної фрустрації.

Проаналізовано, що характерними ознаками мотиваційної сфери спеціалістів банківської сфери виявились: є мотивація самоствердження в праці, що є дуже позитивним для всієї банківської сфери в цілому, оскільки, прагнучи до самоствердження, людина якісно та добросовісно виконує свою роботу; найбільш характерною є спрямованість особистості на діяльність (роботу), тобто допомога окремим членам групи висловлювати свої думки; підтримка групи, щоб вона досягла поставленої мети; брати у свої руки керівництво, коли мова йде про вибір завдання; легко і доступно викладають свої думки та міркування.

**Ключові слова:** спеціаліст, банківська сфера, емпіричне дослідження, результат, методика, емоційно-вольова сфера, мотиваційна сфера, особистість, діяльність.

**К.О. Кушниренко. Анализ результатов исследования эмоционально-волевой и мотивационной сфер специалистов банковской сферы.** В статье проанализированы результаты исследования особенностей эмоционально-волевой и мотивационной сфер специалистов банковской сферы. Предоставлено краткое описание каждой из исследуемых сфер. Эмоционально-волевая сфера определена как сфера психики, которая связана с переживанием человеком своего отношения к действительности, к людям, с которыми он общается, его деятельность, требующую проявления определённых усилий. Мотивационная сфера определена как совокупность мотивов, которые формируются и развиваются в течение ее жизни.

Исследовано 100 работников банковской сферы на основе 4 методик: 2 – для изучения эмоционально-волевой сферы и 2 – для изучения мотивационной сферы.

Сделан вывод, что характерными признаками эмоционально-волевой сферы специалистов банковской сферы оказались: склонность к интернальной модели поведения, высокая успешность в жизни, уверен-

ность в себе, целеустремленность, независимость, уравновешенность, доброжелательность, контактность, нравственность, попытки соблюдать правила установленных в конкретном социуме, доверчивость, сила воли, богатое внимание, низкие показатели по внутренним причинам социальной фрустрации, высокие показатели по внешним причинам социальной фрустрации.

Проанализировано, что характерными признаками мотивационной сферы специалистов банковской сферы оказались: важным является мотивация самоутверждения в труде, что является очень позитивным для всей банковской сферы в целом, поскольку стремясь к самоутверждению человек качественно и добросовестно выполняет свою работу; наиболее характерным является направленность личности на деятельность (работу), то есть помощь отдельным членам группы выражать своё мнение; поддержка группы, чтобы она достигла поставленной цели; брать в свои руки руководство, когда речь идет о выборе задачи; легко и доступно излагают свои мысли и соображения.

**Ключевые слова:** специалист, банковская сфера, эмпирическое исследование, результат, методика, эмоционально-волевая сфера, мотивационная сфера, личность, деятельность.

**Постановка проблеми.** Більшість авторів, які опікуються сферою вивчення торговельно-економічної діяльності, мало уваги приділяють професіографічному аналізу діяльності працівників банків. Вимоги до працівників банківської сфери суттєво змінюються, і ще тільки зростають завдяки економічним і суспільним ризикам, завдяки зростання конкуренції між банками, зростанням життєвих потреб, виходом банків на світовий ринок. Це підтверджує необхідність дослідження умов і особливостей їх діяльності, професійних та індивідуально – психологічних особливостей працівників різних банків за посадами, віком, рівнем освіти. [6, 7]

У зв'язку з цим актуалізується потреба в високопрофесійних і водночас креативних, ініціативних працівниках, здатних приймати нові, нестандартні рішення, швидко адаптуватись до змін і нововведень. Саме тому головне завдання полягає у системному аналізі умов і особливостей професійної діяльності працівників банківської сфери, зокрема, емоційно-вольової та мотиваційної сфери особистості.

Дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи Київського національного торговельно-економічного університету 2012-2015 роки: «Психологічне забезпечення професійної діяльності працівників підприємств» та «Психологічне забезпечення подолання професійного стресу та збереження здоров'я працівників підприємств».

**Аналіз останніх досліджень.** Питанням вивчення емоційно-вольової та мотиваційної сфер особистості у контексті професіографії фахівців різних галузей займалися такими науковцями: С. Д. Максименко, А. А. Мазаракі – підприємницька діяльність, В. А. Бодров, Є. Ф. Зеєр, Є. А. Клімов, Н. М. Сушко – банківська сфера, М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк – корабельні спеціалісти, Л. М. Карамушка, О. А. Філь, О. В. Креденцер – освітня та підприємницька сфера, Н. А. Данілічева, М. М. Гаврилов, Н. А. Чіжов, С. М. Миронець, О.В.Тімченко – фахівці рятувальних підрозділів, В.І.Осьодло, Г.М.Ржевський – військові оператори та інші.

Аналіз сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових джерел показав актуальність аналізу діяльності працівників банківської сфери, оскільки вимоги до професійного працівника банківської сфери були розроблені ще в середині минулого століття. Причому прямої постановки проблеми щодо дослідження емоційно-вольової та мотиваційної сфер особистості виявлено не було. Тому дослідження представлених сфер особистості дозволило нам розширено дослідити особливості діяльності спеціалістів банківської сфери в цілому та створити в подальшому професіограму спеціаліста банківської сфери.

**Мета статті** полягає в аналізі результатів дослідження емоційно-вольової та мотиваційної сфер спеціалістів банківської сфери.

**Виклад основного матеріалу.** З метою вивчення емоційно-вольової та мотиваційної сфер спеціалістів банківської сфери було проведено емпіричне дослідження. В ньому взяли участь 100 працівників банку «Київська Русь», які безпосередньо у своїй діяльності взаємодіють з клієнтами.

Вивчаючи емоційно-вольову сферу особистості, насамперед, необхідно розкрити дане поняття. Людина живе і діє в реальній дійсності. Вона пізнає навколишній світ, природу, людей, їхні соціальні стосунки. У процесі діяльності, праці, спілкування з іншими людьми, тобто в процесі життя, у людини складаються певні стосунки з суспільством, з групами людей, з окремими людьми. Реальний світ у всій його різноманітності відображається у свідомості індивідуальної людини. Людина не тільки пізнає навколишній світ і певним чином відноситься до нього, але й впливає на оточення, змінює зовнішній світ відповідно до своїх потреб та інтересів, долає для досягнення поставлених цілей різні труднощі. Будь-яка діяльність людини супроводжується конкретними діями, які можуть бути мимовільними або довіль-

ними. Як відомо, головна відмінність довільних дій полягає в тому, що вони здійснюються під контролем свідомості і вимагають з боку людини певних зусиль, спрямованих на досягнення свідомо поставленої мети. Це і є вияв волі. Тобто та сфера психіки, яка пов'язана з переживанням людиною свого відношення до дійсності, до людей, з якими вона спілкується, її діяльність, що вимагає вияву певних зусиль, називається емоційно-вольовою сферою, сферою емоцій, почуттів та діянь. [2,3,4,7]

Для дослідження емоційно-вольової сфери особистості ми використали методику «Дослідження суб'єктивного контролю», розроблену Є.Ф. Бажиним, та методику «Діагностика рівня соціальної фрустрованості», розроблену Л.І. Вассерманом в модифікації В.В. Бойко.

Показники рівня суб'єктивного контролю описуються за 7 шкалами: 1. Шкала загальної інтернальності; 2. Шкала інтернальності в області досягнень; 3. Шкала інтернальності в області невдач; 4. Шкала інтернальності в області сімейних відносин; 5. Шкала інтернальності в області виробничих відносин; 6. Шкала інтернальності в області міжособистісних відносин; 7. Шкала інтернальності в області здоров'я та хвороби.

Аналіз отриманих показників визначає локус-контроль особистості – це характеристика вольової сфери людини, яка відображає її нахил приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам або власним здібностям чи зусиллям і, відповідно, поділяє людей на дві полярні групи: екстернали та інтернали.

Отже, за аналізом показників інтернальності, у спеціалістів банківської сфери, ми отримали рівень суб'єктивного контролю  $25,02 \pm 0,7$  б., що вказує на середній рівень інтернальності. Люди, які мають такий локус контролю, вважають, що більшість важливих подій в їхньому житті – результат їхніх власних дій, що вони можуть ними керувати і відчувають відповідальність і за ці події, і за те, як складається їхнє життя в цілому. Але, особливості їхнього суб'єктивного контролю можуть дещо змінюватися в залежності від того, чи здається людині ситуація складною або простою, приємною або неприємною тощо.

Показник шкали інтернальності в області досягнень складає  $7,65 \pm 0,3$  б., що описує працівників банківської сфери як людей, у яких високий рівень суб'єктивного контролю над позитивними емоційними подіями. Такі індивіди вважають, що всього хорошого в житті вони досягли своїми зусиллями, і в майбутньому вони здатні йти з успіхом до певної мети.

Аналіз показника шкали інтернальності в сфері невдач складає  $6,85 \pm 0,25$  б., що означає схильність людини до звинувачення самої себе в різноманітних життєвих неприємних ситуаціях. Шкала інтернальності в області сімейних відносин для спеціалістів банківської сфери має показник  $4,96 \pm 0,2$  б., який показує, що відповідальність за події, що відбуваються в сім'ї, індивід несе сам. Шкала інтернальності в області виробничих відносин характеризує суб'єкта як такого, що вважає себе значимим фактором у формуванні своєї виробничої діяльності, оскільки показник складає  $4,65 \pm 0,2$  б.

У спеціалістів банківської сфери інтернальність в області міжособистісних стосунків складає  $2,56 \pm 0,17$  б., а інтернальність в області здоров'я та хвороб –  $2,42 \pm 0,14$  б. Отже, індивід відчуває себе здатним викликати симпатію та повагу оточуючих та вважає, що відповідальність за власне здоров'я несе саме він, і воно залежить від його поведінки.

Отже, ми виявили, що банківські працівники схильні до інтернальної моделі поведінки і характеризуються значно більшою успішністю в житті, більшою впевненістю у собі, цілеспрямованістю, незалежністю, врівноваженістю, доброзичливістю і контактністю. Вони по своїй суті моралісти, намагаються дотримуватися правил встановлених в конкретному соціумі, відрізняються довірливістю, силою волі, багатою увагою.

Методика «Діагностика рівня соціальної фрустрованості» визначає ступінь задоволеності (незадоволеності) соціальними досягненнями в основних аспектах життєдіяльності. Фрустрацію часто порівнюють з гнівом і розчаруванням. Вона тим більша, чим важливішою є мета для людини. Фрустрація – це емоційна відповідь на ситуацію, коли різні обставини перешкоджають людині досягти своєї мети. Загальний показник рівня соціальної фрустрованості у спеціалістів банківської сфери складає  $1,4 \pm 0,07$  б., що відповідає дуже низькому рівню, що є позитивною ознакою особистості.

Аналіз кожного окремого показника рівня соціальної фрустрації має наступні бали: 1) задоволеність своєю освітою  $0,81 \pm 0,12$  б.; 2) задоволеність взаємостосунками з колегами на роботі  $0,85 \pm 0,1$  б.; 3) задоволеність взаємостосунками з адміністрацією на роботі  $1,02 \pm 0,11$  б.; 4) задоволеність взаємостосунками з суб'єктами своєї професійної діяльності  $1,02 \pm 0,12$  б.; 5) задоволеність змістом своєї роботи в цілому  $1,04 \pm 0,14$  б.; 6) задоволеність умовами професійної діяльності  $1,3 \pm 0,14$  б.; 7) задоволеність своїм положенням в суспільстві  $1,52 \pm 0,15$  б.;

8) задоволеність матеріальним положенням  $2,46 \pm 0,14$  б.; 9) задоволеність житлово-побутовими умовами  $1,94 \pm 0,18$  б.; 10) задоволеність стосунками з чоловіком/дружиною  $0,87 \pm 0,14$  б.; 11) задоволеність стосунками з дітьми  $0,5 \pm 0,1$  б.; 12) задоволеність стосунками з батьками  $0,62 \pm 0,09$  б.; 13) задоволеність ситуацією в суспільстві  $3,29 \pm 0,13$  б.; 14) задоволеність стосунками з друзями  $0,81 \pm 0,12$  б.; 15) задоволеність сферою послуг і побутового обслуговування  $1,9 \pm 0,17$  б.; 16) задоволеність сферою медичного обслуговування  $2,69 \pm 0,16$  б.; 17) задоволеність проведенням дозвілля  $1,38 \pm 0,16$  б.; 18) задоволеність можливістю проводити відпустку  $1,7 \pm 0,18$  б.; 19) задоволеність можливістю вибору місця роботи  $1,85 \pm 0,18$  б.; 20) задоволеність своїм способом життя в цілому  $1,12 \pm 0,12$  б.

Отже, показники соціальної фрустрованості у спеціалістів банківської сфери умовно поділились на три групи. До першої групи увійшли показники задоволеності стосунками як на роботі, так і в особистому житті, а також змістом роботи та дозвілля в цілому – дуже низький рівень фрустрованості. Тому працівники банківської сфери задоволені своєю роботою, освітою, взаємостосунками з колегами, що має позитивний вплив на їх професійну діяльність в цілому, а також задоволеність своїм особистим життям є ознакою ефективності діяльності, оскільки особистісні проблеми не стають перешкодою для роботи. До другої групи увійшли показники задоволеності положенням в суспільстві (житлові умови, сфера послуг, місце відпустки) – знижений рівень фрустрованості, що є середнім показником, і свідчить про апатію та розгубленість людей. До третьої групи увійшли три показники: задоволеність матеріальним положенням – невизначений рівень фрустрованості; задоволеність сферою медичного обслуговування – помірний рівень фрустрованості; задоволеність ситуацією в суспільстві (державі) – підвищений рівень фрустрованості. Отже, дані сфери є незадоволеними і носять негативний характер, оскільки нинішня ситуація, яка склалася в нашій державі, знаходить своє відображення і в банківській сфері, та відповідно, відображається на соціальній фрустрованості в цілому.

Оскільки причини фрустрації бувають як зовнішні, так і внутрішні, ми виявили, що у спеціалістів банківської сфери внутрішні причини мають низькі показники фрустрованості, а зовнішні – високі. Тому, покращення рівня життя в нашому суспільстві, призведе до зниження показника соціальної фрустрованості в цілому.



Вивчаючи мотиваційну сферу особистості, необхідно насамперед розкрити дане поняття. Як відомо, потреби людини є вихідним спонуканням до діяльності. Об'єкти, що спонукають до діяльності, виступають у формі свідомих образів або уявлень, думки або поняття, ідеї чи морального ідеалу.

Мотив – це те, що, відображаючись у свідомості людини, спонукає її до діяльності, спрямовуючи її на задоволення певної потреби. Отже, підґрунтям будь-якої діяльності є мотив, який спонукає людину до цієї діяльності. У процесі діяльності мотив може змінюватися і, навпаки, при збереженні мотиву може змінюватися виконувана діяльність. Між розвитком мотиву й оволодінням діяльністю можуть виникати розбіжності. Іноді формування мотиву випереджає формування діяльності, а іноді, навпаки, відстає, і те й інше відбивається на її результаті. Відповідно, мотив є не просто однією із складових діяльності, а виступає компонентом складної системи – мотиваційної сфери особистості. Під мотиваційною сферою особистості розуміється вся сукупність мотивів, які формуються і розвиваються протягом її життя. Ця сфера динамічна і розвивається залежно від обставин. Але деякі мотиви відносно стійкі і, домінуючи, утворюють стрижень усієї сфери (у них виявляється спрямованість особистості). [1,2,3,4,5]

Для дослідження мотиваційної сфери спеціалістів банківської сфери застосовувалась методика «Професійна мотивація» та методика «Спрямованість особистості», розроблена Б.Бассом.

Працюючи людина прагне задовольнити свої потреби. В цьому контексті варто виділити матеріальну, професійну і статусну мотивацію. Матеріальна мотивація праці реалізується через заробітну плату, надбавки, премії, соціальний пакет працівника тощо. Цей же вид мотивації передбачає і застосування матеріальних санкцій: при невиконанні роботи або виконанні неналежним чином працівник позбавляється премії тощо. Професійна мотивація пов'язана, з одного боку, зі змістом, корисністю праці, а з другого – із самовираженням, самореалізацією працівника. Статусна мотивація виражає прагнення працівника реалізувати свою соціальну роль, бажання працівника мати достойний соціальний статус, тобто вона пов'язана із місцем працівника в колективі, суспільстві, з громадським визнанням його трудової діяльності. [6]

Особливості матеріальної мотивації не потребують подальшого і більш розширеного вивчення, оскільки вона є найнеобхіднішою і, відповідно, наявною в будь-якій сфері діяльності. Тому

ми більше уваги приділяли вивченню саме професійної мотивації, і для цього застосовували методiku «Професійна мотивація».

Показники даної методики умовно поділено на чотири основні групи:

- 1) мотиви власної праці;
- 2) мотиви соціальної значимості праці;
- 3) мотиви самоствердження в праці;
- 4) мотиви професійної майстерності.

Серед спеціалістів банківської сфери було виявлено наступні результати: 1) показник мотиву власної праці визначений на рівні –  $12,75 \pm 0,3$  б.; 2) показник мотиву соціальної значимості праці на рівні –  $13,0 \pm 0,5$  б.; 3) показник мотиву самоствердження в праці –  $14,25 \pm 0,6$  б.; 4) показник мотиву професійної майстерності –  $7,0 \pm 0,7$  б.

Отже, з'ясовано що для спеціалістів банківської сфери найважливішою є мотивація самоствердження в праці, що є дуже позитивним для всієї банківської сфери в цілому, оскільки прагнучи до самоствердження людина якісно та добросовісно виконує свою роботу.

Аналіз методики «Спрямованість особистості» був направлений на обробку трьох показників: спрямованість на себе, спрямованість на спілкування та спрямованість на роботу.

Показник «спрямованість на себе» у спеціалістів банківської сфери складає  $22,52 \pm 0,75$  б. Представникам цієї групи характерна орієнтація на винагороду й задоволення безвідносно до роботи й співробітників, владність, дратівливість, тривожність. Такі люди найчастіше бувають зайнятими собою, своїми почуттями і мало реагують на потреби оточуючих людей. Такий тип людей є небажаним в робочих колективах, оскільки їм притаманні необґрунтовані і поспішні висновки, вони більш зайняті собою, намагаються нав'язати свою думку іншим, навколишні в їх присутності не почувають себе вільно.

Показник спрямованості на спілкування у спеціалістів банківської сфери складає  $28,17 \pm 0,61$  б. і описує людину як таку, що прагне підтримувати відносини з людьми, орієнтується на спільну діяльність, на соціальне схвалення, залежить від групи, уникає прямого вирішення питання, поступається тиску групи.

Показник спрямованості на діяльність (роботу) у спеціалістів банківської сфери складає  $30,04 \pm 0,66$  б. Даній групі характерні: зацікавленість у вирішенні ділових проблем, якнайкраще

виконання роботи, орієнтація на ділове співробітництво, здатність відстоювати свою думку.

Тобто, ми встановили, що для спеціалістів банківської сфери найбільш характерним є спрямованість особистості на діяльність (роботу), відповідно їм властиво: допомагати окремим членам групи висловлювати свої думки; підтримувати групу, щоб вона досягла поставленої мети; брати у свої руки керівництво, коли мова йде про вибір завдання; легко і доступно викладають свої думки та міркування. Саме володіючи такими рисами, працівник банківської сфери успішно взаємодіє не лише з колегами, а і з клієнтами, надаючи їм різний спектр послуг.

**Висновки.** Отже, аналіз результатів дослідження емоційно-вольової та мотиваційної сфер спеціалістів банківської сфери був проведений на основі 4 методик: «Дослідження суб'єктивного контролю», що розроблена Є.Ф. Бажиним, «Діагностика рівня соціальної фрустрованості», розроблена Л.І. Вассерманом в модифікації В.В. Бойко, «Професійна мотивація» та методика «Спрямованість особистості», розроблена Б.Бассом.

Характерними ознаками емоційно-вольової сфери спеціалістів банківської сфери виявились: схильність до інтернальної моделі поведінки, висока успішність в житті, впевненість у собі, цілеспрямованість, незалежність, врівноваженість, доброзичливість, контактність, моральність, намагання дотримуватися правил встановлених в конкретному соціумі, довірливість, сила волі, багата увага, низькі показники по внутрішнім причинам соціальної фрустрації, високі показники по зовнішнім причинам соціальної фрустрації.

Характерними ознаками мотиваційної сфери спеціалістів банківської сфери виявились: найважливішою є мотивація самотвердження в праці, що є дуже позитивним для всієї банківської сфери в цілому, оскільки прагнучи до самотвердження, людина якісно і добросовісно виконує свою роботу; найбільш характерним є спрямованість особистості на діяльність (роботу), тобто допомога окремим членам групи висловлювати свої думки; підтримка групи, щоб вона досягла поставленої мети; брати у свої руки керівництво, коли мова йде про вибір завдання; легко і доступно викладають свої думки та міркування. Саме володіючи такими рисами, працівник банківської сфери успішно взаємодіє не лише з колегами, а і з клієнтами, надаючи їм різний спектр послуг.

**Перспектива подальшого дослідження** полягає у вивченні інших сфер особистості та створення авторської професіограми

та психограми спеціаліста банківської сфери на основі отриманих даних шляхом емпіричного дослідження. Поглиблене вивчення кожної сфери особистості в цілому.

#### **Список використаних джерел**

1. Занюк С.С. Психологія мотивації / С.С. Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
2. Корольчук М.С. Основи психології: схеми, опорні конспекти, методики / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, В.М. Марченко. – К.: Ніка-Центр, 2005. – 324 с.
3. Корольчук М.С. Теорія і практика професійного відбору / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 536 с.
4. Максименко С.Д. Общая психология / С.Д. Максименко. – М.: Рефл-бук; К.: Ваютер, 1999. – 528 с.
5. Никифорова Г.С. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Теория и практика / Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2010. – 816 с.
6. Підприємство: психологічні, організаційні та економічні аспекти / [С.Д. Максименко, А.А. Мазаракі, Л.П. Кулаковська, Т.Ю. Кулаковський] – К. : КНТЕУ, 2012. – 720 с.
7. Сушко Н.М. Менеджмент персоналу в банках / Н.М. Сушко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 146 с.

#### **Spisok vikoristanih dzherel**

1. Zanjuk S.S. Psihologija motivacii / S.S. Zanjuk. – K.: Libid', 2002. – 304 p.
2. Korol'chuk M.S. Osnovi psihologii: shemi, oporni konspekti, metodiki / M.S. Korol'chuk, V.M. Krajnjuk, V.M. Marchenko. – K.: Nika-Centr, 2005. – 324 p.
3. Korol'chuk M.S. Teorija i praktika profesijnogo vidboru / M.S. Korol'chuk, V.M. Krajnjuk. – K.: Nika-Centr, 2006. – 536 p.
4. Maksimenko S.D. Obshhaja psihologija / S.D. Maksimenko – M.: Refl-buk; K.: Vajuter, 1999. – 528 p.
5. Nikiforova G.S. Psihologicheskoe obespechenie professional'noj dejatel'nosti / Teorija i praktika / G.S. Nikiforova. – SPb.: Rech', 2010. – 816 p.
6. Pidpriemstvo: psihologichni, organizacijni ta ekonomichni aspekti / [S.D. Maksimenko, A.A. Mazaraki, L.P. Kulakovs'ka, T.Ju. Kulakovs'kij] – K. : KNTEU, 2012. – 720 p.
7. Sushko N.M. Menedzhment personalu v bankah. / N.M. Sushko. – K. : Centr uchbovoi literaturi, 2008. – 146 p.

**K.O. Kushnirenko. Analysis of the research results of emotionally volitional and motivational characteristics of the bank experts.** The article presents the results of research in emotionally volitional and motivational characteristics of bank experts. A brief description of each of the studied areas is given. Emotionally volitional sphere is defined as the sphere of the psyche, which is associated with the experience of man's relation to reality, to the people with whom he communicates, his activities, requiring expression of some effort. Motivational sphere is defined as a set of motives that are formed and developed during the life.

There have been studied 100 employees of the banking sector on the basis of 4 methods: 2 methods to explore the emotionally volitional sphere and 2 ones to study the motivational sphere.

It is concluded that the characteristics of the emotionally volitional sphere of bank specialists were: the tendency to internal model of behavior, the high level of success in life, self-confidence, determination, independence, balance, kindness, contact, morality, attempts to follow the rules established in a particular society, trust, willpower, a lot of attention, the low figures for internal reasons of social frustration, high rates of external causes of social frustration.

It is analyzed that the characteristics of the motivational sphere of bank experts are: the most important is the motivation of self-affirmation in the work, which is very positive for the banking sector in general, because the person is seeking to assert by efficiently and conscientiously doing his job; it is typical the focus on individual activities (work), meaning help to the individual team members to express their views; support groups to reach the goal; take leadership when it comes to the choice task; easily and available present their thoughts and opinions.

**Key words:** specialist, banking sphere, empirical research results, methods, emotionally volitional sphere, motivational sphere, person, activity.

*Recieved August 25, 2014*

*Revised September 19, 2014*

*Accepted October 21, 2014*

## **Емпірична модель дослідження рухової активності дитини дошкільного віку як чинника її психічного благополуччя**

---

Levshunova K.V. The empirical research of motor activity of the preschool age child as a factor of his mental well-being / K.V. Levshunova. // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 375-390.

---

**К.В. Левшунова. Емпірична модель дослідження рухової активності дитини дошкільного віку як чинника її психічного благополуччя.** У статті представлено психодіагностичний комплекс методик для вивчення показників психічного благополуччя (когнітивний, соціальний, емоційний) та рухової активності як головного показника тілесного благополуччя старшого дошкільника.

За допомогою методів кореляційного аналізу встановлено, що між руховою активністю та психічним благополуччям дитини існує взаємозв'язок. Визначено, що рухова активність та фізична підготовленість найтісніше взаємопов'язана з соціальним показником психічного благополуччя. Обґрунтовано, що показники тілесного благополуччя (фізична підготовленість, рівень рухової активності та антропометричні дані) мають вплив на когнітивну та емоційну сферу особистості дошкільника. Кореляційно встановлено, що компоненти психічного благополуччя взаємопов'язані між собою. Найтісніший взаємозв'язок зафіксовано між когнітивним та емоційним показниками психічного благополуччя, найслабший – відзначено в діаді «когнітивний – соціальний компоненти психічного благополуччя».

Доведено суперечливий характер оцінювання батьками та вихователями прояву психічного благополуччя дітей та рівня їх рухової активності.

Зроблено висновок, що поліпшення рухового режиму та психічного благополуччя дітей у системі дошкільної освіти потребує системних дій та ключового фахівця-організатора, який би виконував функцію об'єднуючої ланки між усіма дотичними до даної проблеми службами (медиками, педагогами, батьками). Найбільш оптимальними кандидатурами визначено практичних психологів та інструкторів із фізкультури у дошкільних закладах, оскільки саме їхня плідна співпраця може сприяти усуненню недоліків із проблеми, яка розглядається.

**Ключові слова:** рухова активність; локомоторна діяльність; благополуччя; психічне благополуччя; когнітивний, соціальний та емоційний показник психічного благополуччя; старший дошкільник; фізична підготовленість; антропометричні дані; кореляційний аналіз.

**Е.В. Левшунова. Эмпирическая модель исследования двигательной активности ребенка дошкольного возраста как фактор его психического благополучия.** В статье представлен психодиагностический комплекс методик для исследования показателей психического благополучия (когнитивный, социальный, эмоциональный) и двигательной активности как главного показателя телесного благополучия старшего дошкольника.

С помощью методов корреляционного анализа установлено, что между двигательной активностью и психическим благополучием ребенка существует взаимосвязь. Определено, что двигательная активность и физическая подготовленность более тесно взаимосвязана с социальным показателем психического благополучия. Обосновано, что показатели телесного благополучия (физическая подготовленность, уровень двигательной активности и антропометрические данные) имеют влияние на когнитивную и эмоциональную сферу личности дошкольника. Корреляционно подтверждена взаимосвязь компонентов психического благополучия: тесная между когнитивным и эмоциональным показателями психического благополучия, слабая – в диаде «когнитивный – социальный компоненты психического благополучия».

Представлен противоречивый характер оценивания родителями и воспитателями психического благополучия у детей, а также уровня их двигательной активности.

Сделан вывод, что улучшение двигательного режима во взаимосвязи с психическим благополучием детей в системе дошкольного образования требует системных действий между всеми касательными к данной проблеме службами (медиками, педагогами, родителями). Наиболее оптимальными кандидатурами определено практических психологов и инструкторов по физкультуре в дошкольных учреждениях, поскольку именно их плодотворное сотрудничество может способствовать устранению недостатков по проблеме, которая рассматривается.

**Ключевые слова:** двигательная активность; локомоторная деятельность; благополучие; психическое благополучие; когнитивный, социальный и эмоциональный показатели психического благополучия; старший дошкольник; физическая подготовленность; антропометрические данные; корреляционный анализ.

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** У наукових колах все частіше обговорюють деградуючу тенденцію зниження показників здоров'я серед вихованців дошкільних навчальних закладів. Проблема пов'язана з пріоритетністю інтелектуального розвитку дітей батьками та сучасними вимогами



виховного процесу в ДНЗ, в результаті чого дошкільники перенавантажені різноманітними малорухливими заняттями та відчувають дефіцит рухової активності. Зустрічаємо дані, що лише 13% громадян України мають необхідний фізіологічно обумовлений рівень рухової активності, тим часом як у країнах ЄС – 40-60%, а в Японії – 70-80% [9, с. 138]. За даними Міністерства охорони здоров'я України, в початковій школі рухова активність дітей, порівняно, з дошкільниками, скорочується на 50%. Окрім того, за даними досліджень, на сьогодні фізичне виховання дітей цікавить не більше 20% батьків. Як правило, вони ставлять під сумнів необхідність занять фізичними вправами, доцільність витрачення часу на цей вид діяльності, що в загальному підсумку сприяє виникненню вищезазначених статистичних даних при появі функціональних та фізичних відхилень у розвитку дошкільників [2]. Отже, незадоволена потреба в рухах і стримана активність викликають зміни в емоційному самопочутті дитини та негативно впливають на її психічне благополуччя (І.В. Фрайфельд, П.М. Якобсон, Ю.Ф. Змановський та ін.).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічні основи даної проблеми закладено в працях класиків педагогічної науки: В.Горіневського, Е.Аркіна, П.Лесгафта. Загальні положення про значення рухової активності в процесі сучасного фізичного виховання дітей дошкільного віку розглядаються у роботах українських дослідників: Т.Андрющенко, О.Богініч, О.Вавілової, О.Варухи, Е.Вільчковського, Г.Григоренко, О.Дубогай, Н.Денисенко, Т.Дмитренко, І. Кузнецової, О.Кононко, Л.Лохвицької, Т.Осокіної, М. Рунової, Н.Синягіної, В.Шишкіної та ін. Сучасними російськими дослідниками рухової активності дошкільників є: О.Козак, Г.Позднякова, І.Стародубцева, Б. Орлов, О.Єсіна, І.Томус, Н.Ларкіна та ін.

Сьогодні вивчення концепту благополуччя і його складових представлено низкою російських та українських дисертаційних досліджень: Т. Александрової (2006), Н. Бахаревої (2004), Н. Бобровської (2001), О. Бочарової (2005), М. Бучацької (2006), А. Вороніної (2002), В. Духневича (2002), Ю. Дубовик (2012), О. Єлисеєвої (2011), Л. Жуковської (2011), О. Зилової (2012), О. Знанецької (2010), О. Калини (2007), С. Карсканової (2012), Е. Кологривової (2007), В. Лісіної (1994), А. Лебедевої (2012), З. Лепشوкової (2011), Ю. Олександрова (2010), Г. Пучкової (2003), І. Скрипичникової (2004), В. Феофанова (2008), П. Фесенко (2005), В. Хащенко (2012), О. Ширяєвої (2008) та ін.

Сучасна фахова література із зазначеної проблеми представлена вивченням емоційного благополуччя дошкільника (Л. Абрамян, О. Бадуліна, О. Горєєва, А. Захаров, А. Кошелєва, А. Прихожан, М. Стожарова, Г. Філіпова та ін.) та сімейного благополуччя дитини (О. Алексеєнко, Е. Ейдемїллер, О. Конко, С. Кулачківська, С. Ладивір, М. Лісіна, Т. Піроженко, О. Смирнової, А. Співаковської, Т. Титаренко, Л. Шнейдер та ін.) [5].

**Мета статті:** обґрунтувати емпіричне підтвердження взаємозалежності між руховою активністю та психічним благополуччям дитини старшого дошкільного віку. Відповідно до мети визначено завдання дослідницької статті:

- представити психодіагностичний комплекс методик для вивчення когнітивного, соціального, емоційного показників психічного благополуччя та рухової активності як головного показника тілесного благополуччя дитини;
- зазначити взаємозв'язки між досліджуваними явищами за допомогою кореляційного аналізу;
- з'ясувати рівень компетентності знань батьків та вихователів щодо проблеми впливу рухової активності на психічне благополуччя дошкільника.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У дослідженні взяли участь 69 осіб (37 хлопців та 32 дівчат) – діти старших дошкільних груп №6 та №9 дошкільного навчального закладу (ясла-садок) №52 фізкультурно-оздоровчого напрямку м. Рівне віком 5-6 років, 4 вихователів та 69 батьків вказаних дітей (58 жінок та 11 чоловіків) віком від 24 до 37 років. У контрольному експерименті брали участь також 69 дітей (36 хлопців та 33 дівчат) дошкільного навчального закладу №55 м. Рівне.

У роботі з дошкільниками ми пропонуємо наступний психодіагностичний мінімум означеної проблеми:

- тест для оцінки словесно-логічного мислення [10];
- методика на визначення слухової пам'яті «10 слів» [3, с. 16] та зорової пам'яті «запам'ятай картинки» [10, с. 21];
- методика діагностики уваги «Знайди та викресли» [4];
- методика на визначення рівня мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку (Т. Піроженко) [1];
- методика дослідження рівнів розвитку творчих ігор дошкільників (К. Карасьової, Т. Піроженко);
- методика на визначення міжособистісних стосунків у колективі «У кого більше?» (Я. Коломинський);

- методика на вивчення здатності дитини визначати модальність емоції, зображеної на малюнку людини, виділяти її експресивні ознаки [6, с. 27];
- методика на вивчення розвитку емпатійності у дітей старшого дошкільного віку [6];
- метод для дослідження рівня рухової активності дітей старшого дошкільного віку «Крокометрія» [8, с. 11-13, с. 33-34];
- тести на різні групи м'язів (визначення фізичного розвитку дошкільника за М. Єфименко);
- аналіз вікових та антропометричних показників дошкільників (вага, зріст, обхват грудної клітки) за методом сигнальних таблиць.

Батьки та вихователі здійснювали оцінку психічного благополуччя дітей за методикою непрямой експрес-діагностики рівня психічного розвитку дітей дошкільного віку (П. М'ясоєда) [7, с. 26]. Також батьків вихованців було залучено до анкетування «Рівень рухової активності вашої дитини».

Опираючись на аналіз отриманих результатів, які пропонуємо в подальшому розгляді статті, нами було експериментально та математично підтверджено взаємовплив рухової активності на психічне благополуччя старшого дошкільника.

Якісний та кількісний аналіз емпіричних даних проводився за допомогою статистичної програми *statistica version 5.0* та пакета *Microsoft office excel*.

Ми використали таблицю вихідних даних у визначенні коефіцієнта кореляції для кожної пари даної множини змінних. Результатом обчислення кореляцій одного типу для кожної пари з множини змінних, визначених у кількісній шкалі на нашій виборці, була кореляційна матриця (таблиця 1).

*Таблиця 1*

**Матриця обчислення кореляції**

	<b>Н</b>	<b>N</b>	<b>Т</b>	<b>АА</b>	<b>АД</b>
<b>Н</b>	<b>1</b>	0,55	0,69	0,45	-
<b>N</b>	0,55	<b>1</b>	0,39	0,52	-
<b>Т</b>	0,69	0,39	<b>1</b>	0,42	-
<b>АА</b>	0,45	0,52	0,42	<b>1</b>	0,57
<b>АД</b>	-	-	-	0,57	<b>1</b>

У таблиці: **Н** – когнітивний показник психічного благополуччя; **N** – соціальний показник психічного благополуччя; **Т** – емоційний показник психічного благополуччя; **АА** – показники

фізичного розвитку та рухової активності старших дошкільників; **AD** – показник психічного благополуччя в цілому.

На основі отриманих статистичних даних нами було визначено, що між компонентами психічного благополуччя та руховою активністю існує тісний зв'язок ( $r=0,57$ ). Дані кореляції підтверджують, що вказані досліджувані феномени, за умови свого паритетного розвитку, можуть забезпечити гармонізацію особистісного формування дитини. Розглянемо детальніше взаємовплив досліджуваних компонентів.

Фізична підготовленість та рухова активність, згідно з результатами кореляційного аналізу, найтісніше взаємопов'язана з соціальним показником психічного благополуччя ( $r=0,52$ ). Із практики дослідження випливає, що спільна діяльність дітей, подолання в команді різних труднощів, досягнення загального командного результату здружує дитячий колектив. Діти співпереживають успіхам та невдачам своїх товаришів, радіють їхнім досягненням, підтримують добрі стосунки між собою, піклуються про менших, сором'язливих і неспритних дітей, вчать прагнути не тільки до індивідуальних, але й командних перемог.

Як показує кореляційний аналіз, показники тілесного благополуччя також мають вплив на когнітивну ( $r=0,45$ ) та емоційну сферу ( $r=0,42$ ) особистості дошкільника. Спостереігаючи за повсякденною життєдіяльністю дітей, доходимо висновку, що рівень їх фізичної підготовленості та рухової активності залежить від досліджуваних вище показників. Практична частина нашої роботи підтверджує, що, чим менш яскраво дитина проявляє різного роду емоційні реакції (від захоплення та радості до розчарування та агресивності), тим вона має гірші фізичні навички й схильна до зниженої щоденної рухової діяльності, та навпаки. Тому, ми вважаємо, що першочергово рухова активність впливає на емоційний компонент психічного благополуччя. Адже саме рух стимулює втрату дітьми соціальної зашореності, поведінкових комплексів, яскраво демонструє біполярність емоцій: від радості та задоволення до гніву і розчарування, з'являється життєрадісність, покращується настрій, виникає бажання виконувати будь-який вид діяльності.

Низький рівень рухової активності та фізичної підготовленості, за результатами експериментальних досліджень, частіше зустрічається у дітей, які, як правило, мають низький рівень психічних процесів, зокрема уваги та мислення, що свідчить про взаємозв'язок між когнітивним компонентом психічного благополуччя та проявом локомоцій.

Окрім того, нами кореляційно встановлено, що компоненти психічного благополуччя пов'язані за ознаками свого прояву. Найтісніший взаємозв'язок спостерігаємо між когнітивним та емоційним показниками психічного благополуччя ( $r=0,69$ ).

Робимо висновок, що в старшому дошкільному віці успішність інтелектуальних показників, зазвичай, залежить від емоційної налаштованості дитини та емоційного фону, що носить ситуативний характер або тримається впродовж дня. Неодноразово помічалось, що дошкільники, які під час психологічного обстеження або в період навчальних занять відчували емоційне піднесення, радість, задоволення та інтерес до виконуваної справи, частіше показували високі результати, ніж досліджувані, ситуативне емоційне благополуччя яких відзначалось низьким рівнем та характеризувалось такими показниками, як страх, неспіливість або роздратованість, неухважність, небажання йти на контакт.

Взаємозв'язок спостерігаємо в діаді «когнітивний – соціальний компоненти психічного благополуччя» ( $r=0,55$ ). Ми вважаємо, що такі дані свідчать про частковий, але значимий вплив соціалізації на когнітивну сферу дитини. Отримані статистичні дані можемо підкріпити результатами психологічних спостережень, згідно з якими навчальна діяльність дошкільника набуває позитивних змін після його визнання однолітками, прийняття до певної мікрогрупи, залучення до гри та інше. Такі дії з боку соціуму формують у дитини впевненість, сміливість, ініціативність та забезпечують прояв активності у всіх особистісних сферах.

Взаємопов'язаність між соціальним та емоційним показниками психічного благополуччя ( $r=0,39$ ) розглядаємо на основі результатів візуальних спостережень за дошкільниками. Робимо висновок, що соціальний фактор відіграє важливу роль у набутті емоційного досвіду, зокрема, у засвоєнні навиків прояву емпатії та розумінні модальності емоційних станів. Адже вважаємо, що поза соціумом вказані якості дитиною не набудуться. Переконаємося, що така думка підтверджує кореляційну достовірність результату.

На емпіричному етапі збору даних до експериментального дослідження психічного благополуччя та рухової активності дітей старшого дошкільного віку ми залучили вихователів і батьків, які давали свої оцінки за методикою непрямой експрес-діагностики рівня психічного розвитку дітей дошкільного віку (П.А.М'ясоєдова) та анкетною «Рівень рухової активності вашої дитини».

Експрес-діагностика рівня психічного розвитку дітей дошкільного віку (П.А.М'ясоєда) здійснювалась наступним чином: в програмі Microsoft Excel по горизонталі розміщувалися прізвища та імена дітей, у вертикалі відзначалося 12 діагностованих шкал. До когнітивного показника ми віднесли: відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, увагу, мовлення. Соціальний показник включав гру, спілкування, самостійність, саморегуляцію. Емоційний компонент був представлений батьківсько-виховательською відміткою про загальний настрій дитини впродовж дня. Результати обох експертів сумувалися та піддавалися визначенню середнього арифметичного числа, яке, в свою чергу, додавалося та складало абсолютну оцінку психічного розвитку кожного дошкільника. Абсолютна оцінка ділилася на максимальну та визначала відносну оцінку діагностованої ознаки. Така процедура обробки даних сприяла можливості визначення рівнів психічного розвитку досліджуваних.

Задля спрощення отриманих результатів та їх об'єктивного представлення ми брали до уваги висновки виключно за тими психічними процесами, що досліджували самостійно, тобто мислення, пам'ять, увага, мовлення.

Батьки та вихователі оцінили рівень мислення дошкільників наступним чином (таблиця 2):

**Таблиця 2**

**Відсоткові показники за психодіагностичним дослідженням на визначення рівня розвитку мислення**

Рівень мислення дітей старшого дошкільного віку	Батьківсько – виховательські оцінки	Оцінки психолога (наша оцінка)
низький	0%	35%
середній	43%	42%
високий	57%	23%

Рівень пам'яті респондентами був оцінений (таблиця 3):

**Таблиця 3**

**Відсоткові показники за психодіагностичним дослідженням на визначення рівня розвитку пам'яті**

Рівень пам'яті дітей старшого дошкільного віку	Батьківсько – виховательські оцінки	Оцінки психолога (наша оцінка)
низький	3%	35%
середній	32%	50%
високий	65%	15%

Стійкість уваги з'ясовано наступним чином (таблиця 4):

**Таблиця 4****Відсоткові показники за психодіагностичним дослідженням на визначення рівня розвитку уваги**

Рівень уваги дітей старшого дошкільного віку	Батьківсько – виховательські оцінки	Оцінки психолога (наша оцінка)
низький	4%	13%
середній	34%	57%
високий	62%	30%

Рівень розвитку мовлення старших дошкільників розподілився по-іншому (таблиця 5):

**Таблиця 5****Відсоткові показники за психодіагностичним дослідженням на визначення рівня розвитку мовлення**

Рівень мовлення дітей старшого дошкільного віку	Батьківсько – виховательські оцінки	Оцінки психолога (наша оцінка)
низький	0%	16%
середній	33%	39%
високий	67%	45%

Після аналізу отриманих даних бачимо, що батьки та вихователі суттєво завищують оцінки досліджуваним, що свідчить про їх неповну компетентність розуміння психологічних показників. Власне, це було очікуваним. Батьки та вихователі оцінюють діагностовані ознаки на основі уявлень про навчальні навички дітей: вміння читати, рахувати та писати, несформованість яких, на їх думку, свідчить про низький рівень когнітивного благополуччя, сформованість – про високий.

Окрім того, спостерігається цікавий факт: батьки дітей, які мають низький та середній рівні когнітивного благополуччя, завищували оцінку на 1-2 бали. Водночас батьки дошкільників, які мають високі показники психічного розвитку, у деяких випадках занижували оцінки, ніж це є насправді, в результаті чого вказані діти отримали від батьків замість заслуженого високого рівня лише середній.

Гру, тобто соціальний рівень розвитку дітей, батьки та вихователі оцінюють також з помітною невідповідністю (таблиця 6).

**Таблиця 6****Відсоткові показники за психодіагностичним дослідженням на визначення рівня розвитку гри**

Рівень гри дітей старшого дошкільного віку	Батьківсько – виховательські оцінки	Оцінки психолога (наша оцінка)
низький	0%	30%



середній	19%	58%
високий	81%	12%

Вважаємо, що дисонанс у результатах свідчить про загальну фіксацію батьками та вихователями ігрової діяльності. Під час розмов із досліджуваними після проведення експерименту з'ясувалося, що більшість дають поверхневу оцінку гри своєї дитини, у той час, як ми робимо досить глибокий аналіз гри дітей, відзначаючи рівень цікавості щодо її задуму, різноплановість, обирання ролей та дотримання правил.

Часткове неспівпадання показників за емоційним розвитком дітей в батьківсько-виховательських оцінках та оцінках психолога вважаємо за потрібне також обґрунтувати (таблиця 7).

Таблиця 7

**Відсоткові показники за психодіагностичним дослідженням на визначення рівня емоційного розвитку**

Рівень емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку	Батьківсько – виховательські оцінки	Оцінки психолога (наша оцінка)
низький	1%	1%
середній	3%	32%
високий	96%	67%

Запитання за методикою П.А. М'ясоєда стосувалися здатності дошкільників до прояву емпатії та розуміння модальності емоційних станів інших людей. Однак, батьки та вихователі в своїх оцінках переважно опирались на спостереження за ситуативними поведінковими реакціями дошкільників, тоді як ми здійснювали надійне та валідне дослідження, що передбачало індивідуальне спілкування з кожною дитиною.

У загальному підсумку психічний розвиток дітей за експрес-методикою М'ясоєда батьки та вихователі оцінили так (таблиця 8):

Таблиця 8

**Відсоткові показники за психодіагностичним дослідженням на визначення рівня психічного розвитку**

Рівень психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку	Батьківсько – виховательські оцінки
низький	25%
середній	55%
високий	20%

Отримані нами результати за психодіагностичними методиками на визначення психічного благополуччя старших дошкільників наступні (таблиця 9):

Таблиця 9

**Відсоткові показники за психодіагностичним дослідженням на визначення рівня психічного благополуччя**

Рівень психічного благополуччя дітей старшого дошкільного віку	Оцінка психолога (наша оцінка)
низький	23%
середній	54%
високий	23%

Як бачимо, висновки за оцінками обох експертних груп однакові, оскільки в експрес-методиці на визначення психічного розвитку дітей (П.А. М'ясоєда) в кінцевого підсумку, окрім досліджуваних нами показників, включались додаткові (наприклад: дослідження відчуття, сприймання, уяви, спілкування, самостійності, саморегуляції).

Зрозуміло, що батьки та вихователі оцінюють дітей на основі спостережень за їх поведінкою, не заглиблюючись у значення кожного діагностованого показника. Така ситуація є прийнятною, адже їхні оцінки виступають виключно як додатковий метод дослідження та служать поверхневим підтвердженням результатів, отриманих нами.

У з'ясуванні рівня рухової активності дошкільників експертами ми обрали тільки батьків. Їх думку вважаємо більш об'єктивною, оскільки вихователі, керуючись багажем педагогічного досвіду, схильні до ідеалізації результатів. Батьки давали відповіді на запитання анкети, розробленої нами, більш достовірно, одразу окреслюючи проблемні моменти, що потребують свого усунення.

На запитання: «Чи вважаєте Ви правильним твердження: «Рух – це основний прояв життя!»?» 100% досліджуваних дали позитивну відповідь, що свідчить про базову сформованість знань щодо користі руху для людського організму. Але 54% експертів все ж наголосили, що важливішим для розвитку дитини є формування інтелекту, 23% віддали пріоритет руховій активності, 23% вказали, що для гармонійного формування особистості дошкільника потрібно розвивати обидва фактори: інтелектуальну обізнаність та рухову активність. 59% опитаних на запитання: «Скільки часу Ваша дитина рухається впродовж дня?» оцінили семигодинним інтервалом, що вважаємо як показник високого рівня локомоторної діяльності дітей старшого дошкільного віку, 41% батьків оцінив п'яти-шестигодинним інтервалом, що вказує на середній рівень рухової активності дошкільників. Відповідно

73% досліджуваних вказали на високий рівень повсякденної рухової діяльності своїх дітей, 27% оцінили як середній, в той час, як за нашими даними – 19% дошкільників мають низький рівень РА, 59% – середній, 22% – високий. Дисонанс даних вкотре підтверджує поверхневу обізнаність батьків із даною проблемою та вказує на потребу психологічної просвіти.

Вважаємо, що запитання «Зазвичай, Ви: а) заохочуєте дитину до прояву рухової активності; б) заохочуєте до спокійних видів діяльності (читання книжок, розфарбовування, комп'ютерні ігри та ін.)» експериментально підтвердило досліджувану проблему. Адже 72% батьків віддали перевагу пункту «б», 23% вказали на заохочення у прояві РА. Така ситуація свідчить про свідоме обмеження батьками локомоторної діяльності дітей через хаотичність та неорганізованість рухового режиму вдома, часто спонукає дорослих до подібних дій та в повній мірі спростовує ідеальність висновку про те, що «рух – це основний прояв життя!». На запитання «Як Ви вважаєте, хто повинен більше займатись фізичним розвитком дитини?» 50% вважають, що вся відповідальність повинна лягти на батьків, 23% – залишають виконання завдання за ДНЗ, 27% досліджуваних впевнені, що даною справою повинні займатись обидва соціальних інститути: сім'я та дошкільний заклад. Подібну позицію трактуємо як усвідомлене ставлення батьків до необхідності фізичного розвитку та рухової активності дошкільників. Проте відповіді на запитання «Чи виконували б Ви з дитиною вдома завдання та рекомендації, що надавались працівниками ДНЗ з приводу поліпшення її фізичного розвитку та рівня рухової активності?» дають підстави стверджувати, що свій батьківський обов'язок із задоволенням готові виконувати тільки 10% опитаних, 37% – лише за наявності вільного часу і 53% батьків вказують на те, що фізичним ставленням дитини повинен займатися дитсадок.

Отже, підсумовуючи вищезазначене, спостерігаємо прогресуючу тенденцію до завищення результатів психічного благополуччя дітей і рівня їх рухової активності батьками та вихователями. Вкотре зазначаємо, що така ситуація є прийнятною, адже вказані експерти керуються методами загального спостереження та інтуїтивними переконаннями з приводу досліджуваних явищ. Однак, вважаємо, що це не знімає відповідальності з батьків і необхідності поглиблювати їхні знання відносно даної проблеми.

Вважаємо, що сьогодні дослідження локомоторної активності та її впливу на організм дитини надзвичайно актуальне, адже систематично розглядається у різних наукових спрямуваннях.

Із практичної сторони нашого дослідження випливає, що поліпшення рухового режиму та його взаємозв'язку з психічним благополуччям дітей у системі дошкільної освіти потребує вагомого каталізатора, який би виступив об'єднуючою ланкою між усіма дотичними до даної проблеми службами (медиками, педагогами, батьками). Найбільш оптимальними кандидатурами вважаємо практичних психологів та інструкторів із фізкультури у дошкільних закладах, оскільки саме їхня плідна співпраця може сприяти усуненню недоліків щодо проблеми, яка розглядається.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** Результати проведеного дослідження дали підстави для узагальнення таких висновків:

Для збору емпіричних даних було обрано широкий набір психодіагностичних методів, який в результаті моніторингового підтвердження дозволив визначити оптимальний комплекс методик для оцінки рухової активності та психічного благополуччя старшого дошкільника.

Між руховою активністю і психічним благополуччям дошкільника існує взаємозв'язок. Завдяки локомоторній діяльності збільшується розумова активність дитини, наполегливість, впевненість, емоційна стійкість, успішність, поліпшується пам'ять, сприйнятливість інформації, поліпшується відчуття благополуччя в цілому. Фізична підготовленість та локомоторна діяльність найтісніше взаємопов'язана з соціальним показником психічного благополуччя. Чим менш або чим більш яскраво дитина проявляє різного роду емоційні реакції (від захоплення та радості до розчарування та агресивності), тим гірше або краще вона показує фізичні навиків і схильна до зниженої щоденної рухової діяльності та навпаки, що свідчить про взаємозв'язок рухової активності з емоційним компонентом психічного благополуччя. Локомоції можуть впливати на розвиток когнітивної сфери дитини, адже низький рівень рухової активності та фізичної підготовленості, за результатами експериментальних досліджень, частіше зустрічається у дітей, які, як правило, мають низький рівень психічних процесів, а саме: уваги та мислення.

Ситуація щодо необ'єктивного завищення оцінок батьками та вихователями прояву психічного благополуччя дітей та рівня їх рухової активності визначила потребу в розробці психолого-педагогічної моделі супроводу для фахівців ДНЗ та батьків у вирішенні проблеми оптимізації рухового режиму як фактора впливу на психічне благополуччя старшого дошкільника, яку плануємо представити в перспективі подальших розвідок.

### Список використаних джерел

1. Авторська методика обстеження рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини / Пироженко Т.А. «Развитие коммуникативно-речевых особенностей у старших дошкольников»: Дис.канд.психол.наук. – Киев, 1995.
2. Дошкільне тіловиховання. Вплив рухової активності на здоров'я дитини дошкільного віку/ Автори – упорядники: Л.В. Калуська, З.В. Калуський, М.М. Гуменюк. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. – 184 с.
3. Корекційні заняття психолога з дітьми 4-6 років/ упоряд. Т.Ш. Червона. – К.: Шк. Світ, 2009. – 128 с.
4. Крамченкова В.О. Психодіагностика розвитку дошкільників: старший дошкільний вік/В.О. Крамченкова. – Х.: Вид-во «Ранок», 2013. – 192 с.
5. Левшунова Е.В. Сравнительный анализ проявления феномена «Благополучия» в дошкольном возрасте и зрелости / Е.В. Левшунова // Психология и педагогика:методика и проблемы практического применения: сборник материалов XXXIV Международной научно-практической конференции/ под общ.ред.С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2013. – С.157 – 164.
6. Методи вивчення психічного розвитку дитини-дошкільника: Метод. посіб. для педагогів, практи.психологів, студ. серед. і вищ. пед. закл. /С.С. Кулачківська (наук. ред.); Т.О. Піроженко, Л.Г. Подоляк та ін. – К.: Світич, 2003. – 40 с.
7. Проценко О.В. Розвиток здібностей та обдарувань у дошкільників/ О.В. Проценко. – К.:Шк.світ, 2011. – 128 с.
8. Рунова М. О. Рухова активність дитини в дитячому садку / М. О. Рунова. – Х.: Ранок, 2007. – 192 с.
9. Семенова Н. Характеристика рівня добової рухової активності студенток I-II курсів медичного коледжу/ Н.Семенова, А. Магльований// Молода спортивна наука України. – 2012. – Т.4. – С.136 – 142.
10. Яценко Т.В. Діагностика психічного розвитку дітей дошкільного віку: Методичний посібник/ Т.В. Яценко. – Кременчук, 2011. – 84 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Avtors'ka metodika obstezhennja rivnja komunikativno-movlenneвого rozvitku ditini / Pirozhenko T.A. «Razvitie komunikativno-rechevyh osobinostej u starshih doshkol'nikov»: Dis.kand.psihol.nauk. – Kiev, 1995.

2. Doshkil'ne tilovihovannja. Vpliv ruhovoї aktivnosti na zdorov'ja ditini doshkil'nogo viku/ Avtori – uporjadniki: L.V. Kalus'ka, Z.V. Kalus'kij, M.M. Gumenjuk. – Ternopil': Mandrivec', 2008. – 184 s.
3. Korekcijni zanjattja psihologa z dit'mi 4-6 rokiv/ uporjad. T.Sh. Chervona. – K.: Shk. Svit, 2009. – 128 s.
4. Kramchenkova V.O. Psihodiagnostika rozvitku doshkil'nikov: starshij doshkil'nij vik/V.O. Kramchenkova. – H.: Vid-vo «Ranok», 2013. – 192 s.
5. Levshunova E.V. Sravnitel''nyj analiz projavlenija fenomena «Blagopoluchija» v doshkol''nom vozraste i zrelosti /E.V. Levshunova // Psihologija i pedagogika:metodika i problemy prakticheskogo primenenija: sbornik materialov HHHIV Mezhdunarodnoj nauchno – prakticheskoi konferencii/ pod obshh.red.S.S. Chernova. – Novosibirsk: Izdatel'stvo CRNS, 2013. – S.157 – 164.
6. Metodi vivchennja psihichnogo rozvitku ditini – doshkil'nika: Metod. posib. dlja pedagogiv, prakt.psihologiv, stud. sered. i vishh. ped. zakl. /S.E. Kulachkivs'ka (nauk. red.); T.O. Pirozhenko, L.G. Podoljak ta in. – K.: Svitich, 2003. – 40 s.
7. Procenko O.V. Rozvitok zdibnostej ta obdaruvan' u doshkil'nikov/ O.V. Procenko. – K.:Shk.svit, 2011. – 128 s.
8. Runova M. O. Ruhova aktivnist' ditini v ditjachomu sadku / M. O. Runova. – H.: Ranok, 2007. – 192 s.
9. Semenova N. Charakteristika rivnja dobovoї ruhovoї aktivnosti studentok I-II kursiv medicnogo koledzhu/ N.Semenova, A. Magl'ovaniij// Moloda sportivna nauka Ukraїni. – 2012. – T.4. – S.136 – 142.
10. Jacenko T.V. Diagnostika psihichnogo rozvitku ditej doshkil'nogo viku: Metodichnij posibnik/ T.V. Jacenko. – Kremenčuk, 2011. – 84 s.

**K.V. Levshunova. The empirical research of motor activity of the preschool age child as a factor of his mental well-being.** This paper presents a set of the psychodiagnosics techniques that explore the indicators of mental well-being (such as cognitive, social and emotional) and the motor activity as the main indicators of physical well-being of older preschooler.

Using the methods of the correlation analysis, it was found that the interrelation exists between motor activity and mental well-being of the child. It was determined that both physical activity and physical condition are closely interrelated with the social indicators of mental well-being. It was proved that the performance of physical well-being (physical condition, the level of motor activity and anthropometric data) has an impact on the cognitive and emotional spheres of the personality of preschool children.

With the help of the methods of correlation, it was found that the components of mental well-being are interrelated. The closest interrelation was recorded between the cognitive and the emotional indicators of mental well-being; the weakest interrelation was noted in the dyad «cognitive – social components of mental well-being».

The biased evaluation by parents and educators of the expression of mental well-being of children and their level of physical activity was investigated. It is concluded that an improvement of the motor mode and its interrelation with the mental well-being of pre-school children in the educational system requires meaningful stimulus that would become the connecting bonds between all the services (doctors, teachers, parents) that are relevant to this issue. Psychologists and instructors of physical education in pre-school were identified as the most suitable candidates because their creative cooperation can help to eliminate the drawbacks of the problem in question.

**Key words:** motor activity; locomotor activity; well-being; mental well-being; cognitive, social and emotional indicators of mental well-being; older preschooler; physical condition; anthropometric data; correlation analysis.

*Recieved August 15, 2014*

*Revised September 22, 2014*

*Accepted October 20, 2014*

**УДК 159.94**

*К.С. Максименко*

[Ksenia.maximenko@gmail.com](mailto:Ksenia.maximenko@gmail.com)

## **Проблема каузации в понимании психологических детерминант психических нарушений, связанных с болезненными состояниями организма**

---

Maksymenko K.S. The problem of causality in the notion of the psychological determinants of mental disorders associated with disease states of the body / K.S. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 390-407.

---



**К.С. Максименко. Проблема каузації в розумінні психологічних детермінант психічних порушень, пов'язаних із хворобливими станами організму.** Автор статті констатує, що в зв'язку з тим, що каузація психічних розладів має комплексний характер, необхідним моментом виступає вирішення проблеми про диференційоване розуміння конкретних причин. Автор доводить, що психологічні дослідження мають бути спрямовані на розуміння специфіки мультикаузальності, зокрема, які психологічні чинники діють в одній і тій же площині, а які знаходяться в різних площинах. Стверджується, що розумінню особливостей психічних розладів сприяє наукове дослідження чинників, що знаходяться в соматичній, психічній, соціальній чи екологічній площинах. При цьому особливо важливим є вивчення питання, як окремі площини взаємно впливають одна на одну, як взаємодіють чинники. Зроблено висновок, що однією з актуальних проблем виступає визначення особливостей дії соціально-психологічних факторів у сукупності з іншими факторами впливу. Констатується, що слід враховувати те, що соціально-психологічні чинники впливають на психічні та соматичні розлади або захворювання в самих різних площинах. Зроблено висновок, що при прогнозуванні соматичних і психічних розладів необхідно враховувати й власне індивідуально-психологічні, особистісні чинники. Внутрішні та зовнішні ресурси відіграють стимулюючу або гальмівну роль у подоланні труднощів. Сутність проблематики каузації найрізноманітніших хворобливих станів організму полягає у вивченні особливостей складних взаємодій патогенних і протективних внутрішніх та зовнішніх факторів.

**Ключові слова:** каузація, психологічні детермінанти психічних порушень, хворобливий стан організму, прогнозування соматичних і психічних розладів, особливості складних взаємодій патогенних і протективних внутрішніх та зовнішніх факторів.

**К.С. Максименко. Проблема каузации в понимании психологических детерминант психических нарушений, связанных с болезненными состояниями организма.** Автор статьи констатирует, что в связи с тем, что каузация психических расстройств имеет комплексный характер необходимым моментом выступает решение проблемы о дифференцированном понимании конкретных причин. Автором доказывается, что психологические исследования должны быть направлены на понимание специфики мультикаузальности, а именно, какие психологические факторы действуют в одной и той же плоскости, а какие находятся в разных плоскостях. Утверждается, что пониманию особенностей психических расстройств способствует научное исследование факторов, находящихся в соматической, психической, социальной или экологической плоскостях. При этом особенно важным является изучение вопроса, как отдельные плоскости взаимно влияют друг на друга, как взаимодействуют факторы. Сделан вывод, что одной из актуальных проблем выступает определение особенностей действия социально-психологических факторов в совокупности с другими факторами влияния. Констатируется, что

следует учитывать тот важный факт, что социально-психологические факторы воздействуют на психические и соматические расстройства или заболевания в самых различных плоскостях. Сделан вывод, что при прогнозировании соматических и психических расстройств необходимо учитывать и собственно индивидуально-психологические, личностные факторы. Внутренние и внешние ресурсы играют стимулирующую или тормозящую роль в совладании с трудностями. Сущность проблематики каузации самых разнообразных болезненных состояний организма заключается в изучении особенностей сложных взаимодействий патогенных и протективных внутренних и внешних факторов.

**Ключевые слова:** каузация, психологические детерминанты психических нарушений, болезненное состояние организма, прогнозирование соматических и психических расстройств, особенности сложных взаимодействий патогенных и протективных внутренних и внешних факторов.

**Постановка проблемы.** Как известно, этиология, учение о причинах заболевания, является наименее разработанным разделом медицины. К психиатрии и психологии это относится в наибольшей степени, так как этиология многих психических болезней донныне остается неизвестной. Объясняется это отчасти чрезвычайной сложностью явлений и закономерностей в этой области. Но это далеко не единственная причина. Важное значение здесь имеет отсутствие глубокой общемедицинской теории причинности.

Если обратиться к теории традиционного монокаузализма, можно сослаться на привычное решение проблемы путём выделения одного ведущего этиологического фактора, который и будет рассматриваться как причина болезни. Однако повседневный клинический опыт учит, что в большинстве случаев возникновение того или иного заболевания связано с рядом патогенных факторов, и решение вопроса о причине конкретного психического расстройства в духе монокаузализма приводит зачастую к произвольной оценке происходящего. Так же решение вопроса о причинах психического заболевания с позиций «здорового смысла», оказывается во многом субъективным, спекулятивным и поэтому не только не вскрывает действительной причины, а наоборот, затемняет происходящее.

**Цель нашей статьи** – теоретическое исследование проблемы каузации в понимании психологических детерминант психических нарушений, связанных с болезненными состояниями организма.

**Анализ последних исследований.** В современной психиатрии, как и в современной медицинской психологии, понятию

«этиологический фактор» чаще всего приписывается какая-то одна экзогенная или эндогенная причина, воздействующая на организм, следствием чего выступает психоз или расстройство невротического уровня.

В связи с принятой традицией целесообразно остановиться на соотношениях эндо- и экзогенных факторов в генезисе психических и личностных нарушений.

Общепринято эндогенными считать внутренне обусловленные (унаследованные и приобретённые) характеристики иммунологического, нейрохимического, физиологического, психофизиологического и психического реагирования, а экзогенными – реакции организма и личности на внешние воздействия. На самом деле данная схема несёт в себе значительное упрощение. Известный советский психиатр И.В.Давыдовский писал по этому поводу: «Подразделение причин болезней на внешние и внутренние, по сути, лишено смысла. Внутренних причин болезней в абсолютном смысле этого слова вообще не существует. В частности, и все наследственные заболевания в конечном итоге имели какие-то внешние факторы, создавшие ту или иную наследственную предрасположенность, в дальнейшем закрепившуюся в потомстве» [5]. И. В. Давыдовский, кстати, еще в 60-е гг. XX века предупреждал о недопустимости одностороннего подхода к оценке этиологических факторов, о недопустимости разрыва между причинными факторами и патогенетическими механизмами болезни, нацеливая на такие принципы терапии, которые учитывают эндо- и экзогенные условия возникновения заболевания.

Вместе с тем, в настоящее время имеет место быть и вполне определённая односторонность естественнонаучной концепции в психиатрии, которая склонна интерпретировать психопатологические симптомы именно изнутри – как проявления внутриорганизменного патологического процесса. Характерно, что при этом игнорируются или недостаточно учитываются история жизни, условия социального формирования личности пациента, его индивидуально-психологические реакции на внутренние и внешние воздействия, активная личностная переработка переживаний, способность личности к самооценке и самовоспитанию. В данных случаях эндогенность принимают за основу болезни из-за непризнания или нежелания признать иные факторы в качестве причины заболевания. Отстаивая противоположные позиции, Х.Розьер, к примеру, считает необходимым изучать не только биологические, но и личностно-психологические и социально-психологические причины психических и психо-

соматических заболеваний, так как наблюдается тенденция к увеличению числа указанных видов патологии и врачи всё чаще встречаются с их психосоциальной обусловленностью. С другой стороны, К.Вайз указывает, что психологические и социогенетические концепции также страдают односторонностью, когда психическое заболевание понимают как результат психологической дезадаптации и внутрилличностных конфликтов, то есть в отрыве от социальной среды. Крайним вариантом этого направления является антипсихиатрия, отрицающая психические заболевания как таковые. Выход из создавшегося положения авторы видят в интеграции, понимании болезни как результата взаимодействия органических и функциональных, личностно-психологических и социальных факторов [5; 11; 12].

По данным Г.С.Абрамовой и Ю.А.Юдич, М.М.Кабанова и др., Н.Е.Бачерикова и соавторов, Г.И.Каплан и Б.Д.Сэдок; А.Е.Личко, В.А.Ташлыкова и др., к настоящему времени преобладающими стали концепции комплексного подхода к оценке этиологии и патогенеза психических заболеваний. В частности, можно считать общепризнанным, что психологическая и социологическая концепции в отрыве друг от друга и от естественно-научного подхода не дают удовлетворительного объяснения природы психического расстройства. В то же время при исследовании биологических источников психических заболеваний получены весьма скромные результаты. Не удалось выявить решающей роли отдельных и четко очерченных социальных факторов или личностных характеристик в возникновении различных психических нарушений. Однако установлено, что как в развитии личности, так и в формировании психопатологической симптоматики имеют значение особенности процессов социальной коммуникации, индивидуальной реактивности организма и личностных реакций. Таким образом, психическое заболевание всегда оказывается результатом биосоциальных явлений с преобладанием организменных, индивидуально-психологических и социально-психологических процессов.

**Изложение основного материала исследования.** Вопрос о значении социальных факторов в определении психопатологического процесса можно ставить в нескольких плоскостях; непосредственного или опосредованного этиологического действия; образования личностно-специфических психопатологических реакций как составной части патогенеза; возникновения психического напряжения в связи с социальной оценкой и самооценкой; значения социальных условий в диагностике, лечении и

реабилитации больных. Односторонний подход к оценке роли предрасполагающих, провоцирующих и детерминирующих факторов психической патологии так или иначе ограничивает возможности теоретического истолкования сущности отдельных психических заболеваний, их диагностики, лечения, социально-трудовой реабилитации и профилактики. Подчёркивание достижений в области «биологической психиатрии» создает ситуацию противопоставления её «социальной психиатрии», и наоборот. В связи с этим оба понятия представляются нам методологически необоснованными, так как акцентируют внимание лишь на одном (биологическом или социальном) аспекте этиологии и патогенеза болезни [21]. Таким образом, в самом понятии «этиология» сосредоточиваются сложные закономерности, в соответствии с которыми, этиология – это закон, а закон есть отношение. Следовательно, этиология всегда отражает сложные отношения между организмом и воздействующими на него патогенными факторами. Все это свидетельствует о том, что теория причинности не допускает искусственного выделения какого-то одного патогенного фактора в этиологии заболевания и отрыва его от других. Можно сказать и так: в современной этиологии не мыслится разрыв фактора с патологическим результатом, т. е. действием, следствием. Теория же монокаузализма представляет собой целиком механистическую концепцию, поскольку всё сводит к действию лишь одного фактора и пытается только им объяснить всю сложную совокупность процессов, объединяемых понятием «этиология» (там же).

Поскольку большинство психических расстройств невозможно свести к какой-то одной-единственной причине, в настоящее время чаще всего предполагается наличие ряда, или цепочки, причин, что означает мультикаузальность, или многофакторное каузирование. Мультикаузальность в научном мире постулируется в какой-то мере потому, что нет возможности доказать отдельные, конкретные причины заболеваний. Но было бы неразумным отвергать и несомненные позитивные доводы в ее пользу. Скажем, даже если при некоторых расстройствах известна какая-то одна определенная причина, например, хромосомная аномалия, за актуальное состояние 10-летнего ребенка или 40-летнего взрослого все равно отвечает целая цепочка условий, которые проистекают из этой хромосомной аномалии. Поэтому, признавая комплексность каузации психических расстройств, необходимо всякий раз ставить вопрос о дифференцированном понимании конкретных причин. Именно поэтому

в настоящее время принято говорить не о конкретной причине какого-либо расстройства, а о наиболее вероятных условиях его возникновения. Мультикаузальность может означать, что несколько факторов действуют в одной и той же плоскости или что отдельные факторы лежат в разных плоскостях; отсюда, для психических расстройств обычно используются мультикаузальные, мультимодальные модели. Психические расстройства могут быть обусловлены факторами, лежащими в соматической плоскости, психической, социальной или экологической плоскостях. При этом отдельные плоскости взаимно влияют друг на друга, так что все факторы всех плоскостей данных, которые оказывают влияние, являются значимыми.

Перечень этиологических факторов, обуславливающих возникновение психических расстройств, весьма разнообразен. В качестве таковых могут выступать хронические интоксикации (алкоголь, наркотические лекарственные препараты, промышленные яды), острые и хронические инфекции (грипп, сепсис, менингоэнцефалиты, ревматизм, тифы), заболевания сердечно-сосудистой системы, желудочно-кишечного тракта, эндокринные расстройства и др. Большое значение в развитии психических заболеваний имеют психические и физические травмы, а также наследственная отягощенность. Однако, подчеркнем еще раз: в каждом случае важно установить не только причину заболевания, но и условия, способствующие его возникновению.

Возникновение заболевания так же во многом зависит от индивидуальных особенностей организма, массивности патогенного фактора, места его воздействия и т. п. Ведь один агент может быть патогенным для одного организма и безвредным для другого. Более того, реакция одного и того же организма на патогенный агент может изменяться в зависимости от условий внешней среды (температурный фактор, психотравма, интоксикация и др.). Следовательно, важно понимать, что один этиологический фактор может вызвать различные по форме психические заболевания.

Несомненное значение для возникновения расстройств также имеют и ослабляющие нервную систему обстоятельства в период времени, предшествующий воздействию актуальной хронической психотравматизации. Речь идет о рабочем, особенно – умственном – переутомлении и не только в связи с объемом и трудностью самого рабочего задания, но и в связи с необходимостью экстренно, неотложно и неоднократно, преодолевая естественную усталость и утомление, продолжать работу за счёт

необходимого отдыха и сна. Такого рода перенапряжение с последующими нарушениями сна, работа «на износ» как бы подготавливает нервную систему для патологической – невротической реакции на актуальную психотравму. Аналогичную роль могут играть предшествовавшие ей или совпавшие с ней во времени, соматические, инфекционные заболевания и другие неспецифически ослабляющие нервную систему обстоятельства.

По мнению многих исследователей [2; 4; 9; 12 и др.] в психиатрии прослеживается борьба трех основных тенденций в объяснении причин и механизмов возникновения психических заболеваний с точки зрения их обусловленности:

- 1) биологической (генетической, врожденной и приобретенной);
- 2) социально-психологической;
- 3) индивидуально-психологической (лично-типологической).

Рассматривая социально-психологические процессы, У. Бауман отмечает их вклад в возникновение и/или поддержание как психических, так и соматических расстройств и заболеваний. Речь идет в первую очередь о таких психосоциальных моделях, которые можно напрямую соотнести с психическими или психосоматическими расстройствами. Эти модели относятся к:

- социальному поведению и социальной интеракции, т.е. общению с другими;
- социальным когнициям и установкам, т.е. мыслям, предположениям, знаниям о событиях, происходящих в окружении субъекта;
- аффективным и оценочным реакциям.

Определенные трудности здесь возникают в связи с тем, что имеющиеся разработки в медицинской психологии, в том числе в психологии здоровья, в значительной мере строятся на социально санкционированных моделях поведения людей, обусловленных господствующей идеологией социума. Получается, что с одной стороны, в распоряжении специалистов имеются как бы наборы, образцы способов поведения, которые можно непосредственно применять для решения медицинских проблем и вопросов психологии здоровья. С другой стороны, связь между социально-психологическими факторами и соматическими или психическими расстройствами, которую можно было бы специфически и однозначно доказать, сравнительно непрочна. Так, само собой разумеется, что поддержка со стороны семьи, друзей и знакомых помогает кому-то преодолеть критические фазы



жизни; однако почти невозможно подтвердить эмпирически и вообще экспериментальным путём, что социальный контакт и, например, утешение напрямую влияют на возможность того, что заболевание не проявится.

Подобные трудности большей частью объясняются тем, что при болезненном расстройстве одновременно действуют разнообразные факторы – как те, что способствуют его развитию, так и препятствующие ему. При этом, отдельные и определённые социально-психологические факторы можно выделить лишь условно, тем более что чаще всего они начинают действовать во всей своей полноте, вероятно, в совокупности с другими факторами влияния.

Но опять же, такая новая область исследований как психоиммунология, позволяет установить, в какой степени и каким именно образом происходит воздействие психологических факторов на биологические процессы, релевантные для личностных расстройств или заболеваний.

Ввиду разнообразия возможных факторов, действующих при непсихотических, психотических и личностных расстройствах, сама феноменология которых часто описывается недостаточным образом – стоит вспомнить хотя бы трудности психиатрической диагностики с использованием конкурирующих систем МКБ-10 и DSM-IV, – вряд ли можно ожидать здесь какой-то единой теории, а значит, и унифицированной системы социально-психологических объяснений. Да это было бы и нежелательно в настоящее время, при имеющемся уровне знаний. Так что можно предположить, что существующее многообразие подходов выполняет роль своеобразного стимула для дальнейших исследований.

Возвращаясь к проблеме собственно каузации психических и соматических заболеваний, следует отметить, что со стороны психосоциальной в настоящее время рассматриваются следующие факторы воздействия:

1. Социальное поведение с интеракцией и коммуникацией, выражением эмоций, социальной компетентностью, привязанностью и поддержкой.

2. Социальная когниция с социальным восприятием, установками, атрибуциями, ожиданиями.

3. Социальные условия с ролями, статусом, условиями жизни, культурными влияниями.

Вышеуказанные факторы воздействия вступают в сложные взаимодействия с индивидуальными особенностями человека, как психическими, так и физическими.

Социально-психологические факторы воздействуют на психические и соматические расстройства или заболевания в самых различных плоскостях. Среди последних выделяются следующие:

1. Прямое воздействие социально-психологического фактора, например, влияние социальной изоляции на поведение. Убедительный пример этому – классические наблюдения Р.Шпитца о том, как сказывается на детском поведении отсутствие социального внимания.

2. Непрямое воздействие – к примеру, влияние неблагоприятной ситуации с работой, которая вызывает психологическую реакцию и создаёт стресс и тем самым косвенно обуславливает физические симптомы.

3. Воздействие через «переменные организма», под которые попадают установки, ценности и целевые представления.

В качестве дополнительных условий воздействия выделяются также интеракции в семье, недостаток социальной компетентности, что может осложнять, в частности, протекание депрессий. А также органические и психологические дефекты и дефицитарности, приводящие к манифестации и аггравации психических и соматических расстройств.

Впрочем, при любом совпадении определённых социально-психологических условий с психическими или соматическими расстройствами или заболеваниями необходимо критически подходить к вопросу о причине и следствии. Например, изменённое коммуникативное поведение может быть причиной депрессивного расстройства, но может быть и сопутствующим явлением или проявлением состояния или выступать как следствие негативного опыта с окружающими во время этого депрессивного состояния. Здесь следует помнить о том, что корреляционные связи не являются причинно-следственными, поэтому, чтобы, к примеру, установить, являются ли диспозиции или установки причиной данного заболевания, а не просто сопутствуют ему, требуются дорогостоящие лонгитюдные исследования. В случае, скажем, выяснения того, повышают ли ранние позитивные установки к курению вероятность того, что в подростковом возрасте тот или иной человек начнет курить, недостаточно сравнивать установки курящего и некурящего человека, поскольку актуальная ситуация и поведение также оказывают влияние на провокацию процесса [4].

Можно отметить, что неоднократно делались попытки вывести происхождение той или иной клиники из социально-психологических причин. Яркий пример – гипотеза о том, что со-

циальная депривация может вызывать депрессивные симптомы. Или соображения, восходящие к теории аттрибуции, согласно которой определенные психологические феномены могут быть тесно связаны с различными социальными эмоциями (неуверенность, страх публичного выступления, хроническое снижение настроения и т.п.). Все это означает, что подобные социально-психологические отсылки к каузированию однозначного отношения к конкретным расстройствам не имеют. Тем не менее они могут вносить свой вклад в клиническую картину расстройства, будучи одним из многих компонентов [4].

Особое место в проблематике каузирования психических и личностных расстройств отводится моделям социализации, в которых социальные влияния учитываются как возможные элементы нарушения процесса развития. При этом подразумевается, что источниками болезненных изменений могут выступать как люди, так и социальные институты, как символические, так и материальные факторы влияния.

Скажем, в стандартном случае развития личностного расстройства может иметь место сложное переплетение семейных и институциональных взаимовлияний. В качестве примера могут служить психопатии, обусловленные неправильным воспитанием. Нарушение личностного развития, в свою очередь, может спровоцировать и психоэмоциональное расстройство. Поэтому, в качестве каузальных моделей обычно рассматривается модель фаз сензитивности, пороговые модели, аддитивные и мультипликативные модели, а также модели взаимодействия.

Психоаналитический подход и теория привязанности рассматривают социальные условия возникновения расстройств эксплицитно, в перспективе развития. Обе эти попытки интерпретации в разной мере подтверждены эмпирически, при той и другой интерпретации начало психических расстройств сводится к проблемам адаптации. Эти проблемы могут быть двоякого рода: во-первых, при значительном нарушении психического равновесия биологическими либо культурно обусловленными дестабилизаторами возникает необходимость в новой адаптации; во-вторых, благодаря стойким неблагоприятным условиям социализации может постепенно наступить дезадаптация. В обоих случаях развитие временно нарушается. Если индивид не располагает достаточными внутренними и внешними ресурсами для совладания, то это неполное совладание может привести к возникновению длительных расстройств. При этом развитие следует понимать как процесс, продолжающийся всю жизнь, как

последовательность более или менее неотложных задач реадaptации или задач развития, требующих больших или меньших усилий. Задачи развития – это требования, с которыми организм, или индивид, должен справиться на каком-то определенном отрезке жизни; они могут быть обусловлены биологически, социально и культурно или же выдвигаться самим индивидом. Биологически обусловленные задачи развития понимаются как возникающие в ходе развития состояния неравновесия, которые требуют какого-то нового структурирования и вызваны в подростковом периоде. Социально или культурно обусловленные задачи развития – это требования, которые в определенный период жизни выдвигаются человеку со стороны социальной окружающей среды или культуры, например воспитание чистоплотности или требования, связанные с поступлением в школу либо уходом на пенсию. Задачи развития, обусловленные самой личностью, представляют собой те цели, которые сам человек ставит перед собой в определенном отрезке жизни.

С концепцией задач развития в какой-то мере пересекается концепция «критических жизненных событий», то есть событий, которые, изменяя жизнь человека, требуют продолжительной новой социальной адаптации, благодаря чему в высокой мере задействуются психические ресурсы индивида. Так же как и критические жизненные события, задачи развития подразделяют на нормативные и ненормативные. Критерием разграничения здесь является возможность или невозможность какого-либо социального и/или биологического возрастного нормирования соответствующих задач. Для общественного управления прежде всего имеют значение нормативные задачи развития, потому что невыполнение именно этих задач вызывает социальные реакции. А. Фламмер обращает внимание на то, что, возможно, многие – в том числе и культурно обусловленные – задачи воспринимаются человеком и как личностные задачи. Тогда их невыполнение не только вызывает социальные реакции, но и отрицательно влияет на самооценку [4; 12; 15; 16 и др.].

От дискретных событий следует отличать другие психосоциальные факторы риска – длительные отягощающие процессы. В любом случае, возникает длительное психическое неравновесие, что приводит к периодам особой подверженности к развитию психических нарушений. При недостаточном совладании можно ожидать либо непосредственного ущерба для развития, либо повышения уязвимости, то есть общей или дифференцированной подверженности расстройствам, и уже в сочетании

с новыми требованиями этот фактор сразу или в более поздние фазы жизни может привести к расстройствам. Стимулирующую или тормозящую роль в совладании с трудностями играют внутренние и внешние ресурсы.

Поскольку большую часть своей жизни люди проводят в семье, а она со своей стороны, будучи малой группой, тоже подвержена процессу развития, который можно описать как последовательность задач семейного развития, а значит, индивидуальное развитие зависит от удачного выполнения задач семейного развития. Процесс развития в семье тоже чаще всего не является линейным и непрерывным, а происходит скачками. Можно предположить, что эти скачки (переходные состояния) в семейном развитии представляют собой фазы особенной уязвимости семейной группы, и от их удачного преодоления зависит благополучие как отдельных лиц, так и дальнейшее развитие семьи.

Между тем остается неясным, являются ли такие события действительно причиной или пусковым фактором; чем можно объяснить большую вариабельность реакций на перегрузки; почему одни люди более быстро реагируют нарушением некоторых психических и/или соматических функций, а другие способны сделать из нужды добродетель или оказываются резистентными.

Закреплению нарушенного поведения и переживания часто предшествует нарушение развития в фазах, требующих особенных затрат на адаптацию. Современные исследования показывают, что ответ на вопрос, при каких условиях преходящее нарушение развития может привести к развитию психических расстройств, зависит от взаимодействия нескольких групп факторов [1; 3; 6; 7; 8; 10; 13; 14; и др.]. Различия в уязвимости – как врождённые, так и приобретённые в ходе истории научения – делают разных людей в разной степени подверженными и восприимчивыми к патогенным влияниям. К этим различиям, возможно, прибавляются еще и половые различия, влияющие на уязвимость и развитие отдельных расстройств. Например, согласно многим исследованиям, мужчинам сложнее преодолеть расставание с партнером, чем женщинам; депрессия же чаще встречается у женщин. Другая патогенная группа факторов – это стрессовые негативные жизненные события и хронические негативные социальные влияния, которые воздействуют на развитие во всех вариациях – иногда в соответствии с культурным стандартом, иногда выходя за рамки нормы. Сюда относятся не только травматические переживания и патогенные социальные отношения в семье, но и культурные условия, которые либо способствуют некоторым рас-

стройствам, либо смягчают выраженность расстройств. В частности, длительное время дискутировался вопрос: может ли быть так, что повышенная болезненность депрессивными расстройствами у женщин и алкоголизмом у мужчин поддерживаются культурно обусловленными половыми стереотипами и соответствующими влияниями социализации.

Само собой разумеется, что при обсуждении проблемы причинности заболеваний и расстройств невозможно обойтись без упоминания концепции стресса Г.Селье. В этом контексте можно упомянуть характеристики стрессоров, которые могут так или иначе каузировать психические расстройства. Так, стрессор может представлять собой необходимое и достаточное условие для возникновения расстройства или заболевания, выступая, таким образом, его причиной. Типичные примеры – хронифицированные адаптивные и стрессовые реакции, например, реактивное состояние или посттравматическое стрессовое расстройство. В некоторых случаях стрессор выступает второстепенной причиной. Скажем тогда, когда для возникновения расстройств требуются и другие факторы. Например, диатез-стресс-модель предполагает, что помимо стрессора для возникновения диатеза у индивида должна быть специфическая предрасположенность.

Стрессоры могут усугублять какие-то уже наличные условия, провоцирующие расстройства, как это часто бывает в пубертате. Стрессоры могут служить триггерами, превышающими порог резистентности и тем самым способствовать манифестации расстройства. Наконец, стрессовое событие может выполнять функцию протективной компенсации. Таким образом, нельзя недооценивать значимость и сложность связей и переменных, лежащих в основе потенциальных и актуальных механизмов, запускающих этиологию того или иного заболевания.

Все эти процессы усложняются еще и собственно индивидуально-психологическими, личностными факторами, что особенно важно при учёте и прогнозировании соматических и психических расстройств. Личностная компетентность в совладании со стрессом, интэрнальный локус контроля, всевозможные профессиональные и социальные способности и особенности социальной поддержки – всё это, будучи протективными факторами, безусловно смягчает патогенные влияния. В частности, к таким протективным факторам относятся стабильные отношения в детстве или в зрелом возрасте, позитивное подкрепление адекватного поведения, социальные модели, позволяющие адекватно отвечать требованиям жизни и т.п.

Многосложные взаимодействия патогенных и протективных внутренних и внешних условий – все это выступает многоступенчатой системой детерминант, составляющих сущность проблематики каузации самых разнообразных болезненных состояний организма и личности.

**Выводы.** В связи с тем, что каузация психических расстройств имеет комплексный характер, необходимым моментом выступает решение проблемы о дифференцированном понимании конкретных причин. На наш взгляд, психологические исследования должны быть направлены на понимание специфики мультикаузальности, а именно, какие психологические факторы действуют в одной и той же плоскости, а какие из них находятся в разных плоскостях. Пониманию особенностей психических расстройств способствует научное исследование факторов, находящихся в соматической, психической, социальной или экологической плоскостях. При этом особенно важным является изучение вопроса, как отдельные плоскости взаимно влияют друг на друга, как взаимодействуют факторы. Одной из актуальных проблем выступает определение особенностей действия социально-психологических факторов в совокупности с другими факторами влияния. Следует учитывать тот важный факт, что социально-психологические факторы воздействуют на психические и соматические расстройства или заболевания в самых различных плоскостях. При этом всегда необходимо критически подходить к вопросу о причинно-следственных отношениях.

#### **Список использованных источников**

1. Абабков В. А. Проблема научности в психотерапии / В. А. Абабков. – СПб.: Изд. СПбГУ, 1998. – 76 с.
2. Аммон Г. Психосоматическая терапия / Г. Аммон. – СПб., 2000. – 238 с.
3. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т.15. – №1. – С. 3-19.
4. Бауманн У. Клиническая психология / У. Бауманн, М. Перре; [пер. с нем. А.Желнин и др.]. – [2-е междунар. изд.] – СПб.: Питер, 2003. – 1312 с.
5. Бачериков Н. Е. Клиническая психиатрия / Н.Е. Бачериков, К.В. Михайлова, В.Л. Гавенко и соавт. – К.:Здоровье, 1989. – 512 с.



6. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М., 2006. – 421 с.
7. Грінвальд С.Г. Клініко-психофеноменологічна та медико-психологічна характеристика клінічних ефект-синдромів: Автореф. дис. канд. мед. наук: спец. 19.00.04 / С.Г. Грінвальд; Харк. мед. акад. післядиплом. освіти МОЗ України. – Х., 2010. – 20 с.
8. Гройсман А.Л. Медицинская психология: Лекции для врачей-слушателей курсов последипломного образования / А.Л. Гройсман. – М.: Магистр, 2002. – 452 с.
9. Завьялов В.Ю. Необъявленная психотерапия / В.Ю. Завьялов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 250 с.
10. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология / Б. Д. Карвасарский. – М.: Питер. – [4-е изд.] – 2011. – 864 с.
11. Любан-Плоцца Б. Психосоматический больной на приеме у врача / Б. Любан-Плоцца, В. Пельдингер, Ф. Крегер. – СПб., 1994. – 245 с.
12. Хватова М.В. Теории формирования психосоматических расстройств: учеб.пособие / М.В.Хватова; М-во обр. науки РФ, ГОУВПО «Тамб.гос.ун-т им.Г.Р.Державина». – Тамбов: Изд. дом ЕГУ им.Г.Р.Державина, 2010. – 172 с.
13. Шевченко Ю.С. Радостное взросление: развитие личности ребёнка (методика ИНТЕКС) / Ю.С. Шевченко, В.П. Добридень. – СПб.: Речь, 2004. – 202 с.
14. Lipowski Z.J Psychological reaction to physical illness / Z.J. Lipowski // Canadian Medical Association Journal. – 1983. – V.128. – P.1069-1072.
15. Pagoto S. Psychological Co-Morbidities of Physical Illness: A Behavioral Medicine Perspective. – Springer, NY, 2011. – 205 p.
16. Taylor S. E. Adjustment to Threatening Events. A Theory of Cognitive Adaptation / S. E. Taylor // American Psychologist. – 1983. – V.38(11). – P. 1161-1173.

#### **Spisok ispol'zovannyh istochnikov**

1. Ababkov V. A. Problema nauchnosti v psihoterapii / V.A. Ababkov. – SPb.: Izd. SPbGU, 1998. – 76 s.
2. Ammon G. Psihosomaticheskaja terapija / G. Ammon. – SPb., 2000. – 238 s.
3. Ancyferova L. I. Lichnost' v trudnyh zhiznennyh uslovijah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacij i psihologicheskaja

- zashhita / L. I. Ancyferova // Psihologicheskij zhurnal. – 1994. – T.15. – №1. – S. 3-19.
4. Baumann U. Klinicheskaja psihologija / U. Baumann, M. Perre; [per. s nem. A.Zhel'nin i dr.]. – [2-e mezhdunar. izd.] – SPb.: Piter, 2003. – 1312 s.
  5. Bacherikov N. E. Klinicheskaja psihiatrija / N.E. Bacherikov, K.V. Mihajlova, V.L. Gavenko i soavt. – K.:Zdorov'e, 1989. – 512 s.
  6. Berns R. Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie / R. Bernc. – M., 2006. – 421 s.
  7. Grinval'd S.G. Kliniko-psyhofenomenologichna ta medyko-psyhologichna harakterystyka klinichnyh efekt-syndromiv: Avtoref. dys. kand. med. nauk: spec. 19.00.04 / S.G. Grinval'd; Hark. med. akad. pisljadyplom. osvity MOZ Ukrai'ny. – H., 2010. – 20 s.
  8. Grojsman A.L. Medicinskaja psihologija: Lekcii dlja vrachej-slushatelej kursov poslediplomnogo obrazovanija / A.L. Grojsman. – M.: Izdatel'stvo Magistr, 2002. – 452 s.
  9. Zav'jalov V.Ju. Neob#javlennaja psihoterapija / V.Ju. Zav'jalov. – M.: Akademicheskij Proekt, Ekaterinburg: Delovaja kniga, 1999. – 250 s.
  10. Karvasarskij B.D. Klinicheskaja psihologija / B. D. Karvasarskij. – M.: Piter. – [4-e izd.] – 2011. – 864 s.
  11. Ljuban-Plocca B. Psihosomaticheskij bol'noj na prieme u vracha / B. Ljuban-Plocca, V. Pel'dinger, F. Kreger. – SPb., 1994. – 245 s.
  12. Hvatova M.V. Teorii formirovanija psihosomaticheskikh rasstrojstv: ucheb.posobie / M.V.Hvatova; M-vo obr. nauki RF, GOUVPO «Tamb.gos.un-t im.G.R.Derzhavina». – Tambov: Izd. dom EGU im.G.R.Derzhavina, 2010. – 172s.
  13. Shevchenko Ju.S. Radostnoe vzroslenie: razvitie lichnosti rebenka (metodika INTEKS) / Ju.S. Shevchenko, V.P. Dobriden'. – SPb.: Rech', 2004. – 202 s.

**K.S. Maksymenko. The problem of causality in the notion of the psychological determinants of mental disorders associated with disease states of the body.** The author states that due to the fact that causality of mental disorders is complex, the necessary moment is to solve the problem of differentiated understanding of specific reasons. The author argues that psychological research should be focused on the understanding of multicausality, namely what psychological factors are in the same plane and which ones are located in different planes. It is confirmed that the scientific study of factors that are in somatic, mental, social and environmental dimensions contributes to the understanding of mental disorders peculiarities.

It is especially important to study the question of how individual planes are correlated with each other, how factors correlate. It was concluded that one of the issues is determining the characteristics of social and psychological factors functioning in combination with other factors of influence. It should take into consideration that social and psychological factors influence the mental and somatic disorder or disease in a variety of planes. It was concluded that in predicting somatic and mental disorders it's necessary to take into account their individual psychological, personality factors. Internal and external resources play a stimulatory or inhibitory role in overcoming difficulties. The essence of the issue of causality of the variety of body disease states is to study the peculiarities of complex interactions of pathogenic and protective internal and external factors.

**Key words:** causality, psychological determinants of mental disorders, affection condition of the body, prediction of somatic and mental disorders, peculiarities of complex interactions of pathogenic and protective internal and external factors.

*Received August 18, 2014*

*Revised September 20, 2014*

*Accepted October 19, 2014*

УДК 159.92

*Radosław Malikowski*  
[radmal@vp.pl](mailto:radmal@vp.pl)

## **Ogólne orientacje wartościujące młodzieży akademickiej i ich hierarchizacja (na przykładzie zbiorowości studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego)**

---

Malikovskiy Radoslav. General values orientations of students and their hierarchization (based on opinions of Rzeszów University students). / Radoslav Malikovskiy // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2014. – P. 407-413.

---

**Радослав Маликовський. Загальні ціннісні орієнтації студентської молоді та їх ієрархізація (на прикладі студентів Жешівського університету). Презентовано дефініції і концепції цінностей (переваж-**

но польських авторів Станіслава Оссовського, Яна Щепанського і Флоріана Знанецького), зосереджено увагу на соціологічних концепціях і визначеннях. Подано коротку характеристику зведених даних дослідження. Характеристика даних ґрунтується на результатах досліджень проведених автором статті в 2010 році і охоплює тільки ті фрагменти, які, на думку автора, відіграють суттєву роль у формуванні позицій студентської молоді. На підставі складеного списку цінностей автор спробував відповісти на питання про головні цінності студентів та їх місце в ієрархії окремих цінностей. У дослідженні взяли участь студенти стаціонарної форми навчання Жешівського університету. Згідно з прийнятою засадою відбору досліджувана вибірка налічувала 483 особи. Серед респондентів домінували особи жіночої статі (згідно з пропорціями в університеті). Складений список вміщував 10 цінностей, доповнених категорією «інші». Серед представлених цінностей зазначалися такі: кохання, сімейне щастя, прагнення бути потрібним і корисним, бажання здобути довіру і знайти друзів, робота, навчання та прагнення здобути знання, релігія і віра, гроші, добробут, спокійне життя без жодних несподіванок, а також пам'ять про минуле. На зростаючій шкалі від 1 до 5 потрібно було оцінити значення окремих цінностей, а далі вибрати три найважливіших. Результати дослідження показали, що найважливішими цінностями для студентів є: кохання і сімейне щастя, відчуття бути потрібним і корисним та здобуття довіри і друзів. Натомість найменш важливими виявились цінності матеріального характеру, а також ті, які пов'язані з самореалізацією та пам'яттю про минуле. Характерним було те, що респонденти чоловічої статі майже вдвічі частіше ніж респонденти жіночої статі обирали серед вказаних цінностей пам'ять про минуле як пріоритетну цінність.

**Ключові слова:** цінності, студентська молодь, ієрархія, соціологічне дослідження, оцінка життєвих цінностей.

**Радослав Маликовський. Общие ценностные ориентации студенческой молодежи и их иерархизация (на примере студентов Жешовского университета).** В научной публикации представлены дефиниции и концепции ценностей (преимущественно польских авторов, таких как Станислав Оссовский, Ян Щепанский и Флориан Знанецкий), сосредоточено внимание на социологических концепциях и определениях. Вторая часть содержит короткую характеристику данных исследования. Характеристика данных основывается на результатах исследований, проведенных автором статьи в 2010 году, и охватывает только те фрагменты, которые, по мнению автора, играют существенную роль в формировании позиций студенческой молодежи. На основании составленного списка ценности автор попробовал ответить на вопрос о главных ценностях студентов и их месте в иерархии отдельных ценностей. В исследовании участвовали студенты стационарной формы обучения Жешовского университета. Согласно принятому принципу отбора исследуемая выборка составляла 483 osoby. Среди респондентов домини-

нировали osoby женского пола (согласно пропорциям во всем университете). Составленный список состоял из 10 ценностей, которые были дополнены категорией «другие». Среди представленных ценностей были отмечены следующие: любовь, семейное счастье, стремление быть нужным и полезным, желание обрести у людей доверие и найти друзей, работа, учеба и стремление к знаниям, религия и вера, деньги, благосостояние, спокойная жизнь без каких-либо неожиданностей, а также память о прошлом. На возрастающей шкале от 1 до 5 нужно было оценить значение отдельных ценностей, а дальше выбрать три наиболее важных. Результаты исследований показали, что наиболее важными ценностями для студентов являются: любовь и семейное счастье, стремление быть нужным и полезным, желание обрести у людей доверие и поиск друзей. Зато наименее важными оказались ценности материального характера, а также те, которые связаны с самореализацией и памятью о прошлом. Характерным было то, что респонденты мужского пола почти вдвое чаще, чем респонденты женского пола, выбирали среди указанных ценностей память о прошлом как приоритетной ценности.

**Ключевые слова:** ценности, студенческая молодёжь, иерархия, социологическое исследование, оценка жизненных ценностей.

Wartości są przedmiotem dociekań wielu dyscyplin naukowych, stąd też bywają różnie rozumiane na gruncie każdej z nich, a tym samym trudno je jednoznacznie zdefiniować. Potocznie termin wartość bywa kojarzony, czy też równoznaczny z terminem «dobro, ocena – wartościowanie». [Filipiak M., 1996, s. 124].

M. Misztal wyróżniła trzy typy definicji wartości: psychologiczne, gdzie wartości są elementem systemu przekonań zinternalizowanym przez jednostkę bądź stanowią przedmiot jej orientacji, ujmują jednostkę w pewnej izolacji. Drugi typ to definicje socjologiczne, akcentujące instytucjonalizację wartości i ich akceptację przez poszczególne grupy społeczne. Typ trzeci, jaki wyróżniła autorka, to definicje kulturowe, podkreślające uniwersalny wymiar wartości jako rozpowszechnionych w danym społeczeństwie przekonań o rzeczach godnych pożądania. [Misztal M., 1980, s. 13].

Na gruncie socjologii istnieje wiele koncepcji i klasyfikacji wartości. Zdaniem S. Kosińskiego wartości ściśle wiążą się z socjalizacją i potrzebami jednostki. Potrzebą określa się poczucie braku czegoś zmuszające jednostki lub zbiorowości do zdobycia pewnych przedmiotów, czyli wartości, którymi te potrzeby może zaspokoić. Każda jednostka czy zbiorowość ma różne potrzeby, a tym samym różne systemy i hierarchie wartości. [Kosiński S., 1989, s. 90]. Według J. Szczepańskiego wartość to *dowolny przedmiot materialny lub idealny, idea lub instytucja, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany w stosunku, do którego jednostki lub zbiorowości*

*przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako wewnętrzny przymus.* [Szczepański J., 1972, s. 97]. F. Znaniecki z kolei, określił wartość jako wszystko, co jest potencjalnym przedmiotem ludzkich dążeń i działań. [Thomas W. I., Znaniecki F., 1977, s. 54]. Istotne rozróżnienie wartości wprowadził S. Ossowski. Wyróżnił mianowicie wartości odczuwane, czyli atrakcyjne dla jednostki w znaczeniu emocjonalnym oraz wartości uznawane – przedmioty, w stosunku do których żywymy przekonanie, że posiadają jakąś wartość obiektywną. Źródłem tego rozróżnienia jest przewaga procesów poznawczych, w przypadku odczuwania wartości oraz procesów emocjonalnych, w przypadku wartości uznawanych. [podają za Turowski J., 1993, s. 40].

Należy podkreślić, iż wartości są wytworem zbiorowym, są elementem kultury. Każda jednostka żyjąc w określonej społeczności podlega oddziaływaniom tejże kultury. Wartości stanowią zatem integralny i dynamiczny element kultury, spełniają funkcje wyznaczników postępowania jednostek i grup społecznych. Wg J. Szczepańskiego *wartości są regulatorami ludzkich dążeń i postępowania, pozwalają na ocenę postępowania innych, służą jako podstawa oceny społecznej przydatności członków grup, a zatem wyznaczają zasady hierarchii społecznej i określają zasady współżycia społecznego.* [podają za Filipiak M., 1996, s. 129].

Aby uzyskać odpowiedzi na postawione we wstępie problemy, czyli o główne wartości oraz ich miejsce w hierarchii, poddano badaniu zbiorowość studentów studiów stacjonarnych Uniwersytetu Rzeszowskiego. Zgodnie z przyjętą zasadą doboru próba liczyła 483 osoby. Wśród respondentów dominowały kobiety (zgodnie z proporcjami na całym UR). Aby uzyskać odpowiedzi na powyższe problemy, zbudowano listę złożoną z 10 wartości uzupełnionych o kategorię «inne». Na rosnącej skali od 1 do 5 należało ocenić znaczenie poszczególnych wartości, a następnie wskazać trzy uznawane za najważniejsze.

**Tabela 1**

**Ocena wartości życiowych**

Wartości	wskazania respondentów na pięciostopniowej skali					Brak danych	Średnia*	Odchyl. std.
	bardzo ważne		zupełnie nieważne					
	1	2	3	4	5			
miłość	64,6%	13,8%	3,7%	2,6%	3,7%	11,6%	1,5	1
	78,4%			6,3%				

szczęście rodzinne	60,7%	17,7%	4,8%	2,6%	6,3%	7,9%	1,7	1,2
	78,4%			8,9%				
bycie potrzebnym i przydatnym	41,5%	29,7%	10,5%	4,4%	4,4%	9,6%	1,9	1,1
	71,2%			8,8%				
zdobycie ludzkiego zaufania i przyjaciół	40,4%	28,8%	9,6%	4,8%	4,8%	11,6%	1,9	1,1
	69,2%			9,6%				
praca, którą się lubi	26,0%	38,6%	14,8%	7,6%	4,1%	8,7%	2,2	1,1
	64,6%			11,7%				
kształcenie i dążenie do wiedzy	21,0%	33,4%	25,1%	7,0%	2,2%	11,4%	2,3	1
	54,4%			9,2%				
głęboka wiara religijna	23,6%	20,5%	22,9%	12,0%	9,6%	11,4%	2,6	1,3
	44,1%			21,6%				
pieniądze, dobrobyt	11,1%	25,1%	33,4%	10,5%	5,0%	14,8%	2,7	1
	36,2%			15,5%				
spokojne życie bez żadnych niespodzianek	13,5%	20,7%	28,8%	14,2%	7,6%	15,1%	2,8	1,2
	34,2%			21,8%				
pamięć o przeszłości	9,2%	22,3%	33,8%	14,4%	4,4%	15,9%	2,8	1
	31,5%			18,8%				
coś innego	4,6%	0,2%	-	-	-	-	1	0,2
	4,8%			-				

\* im niższa średnia, tym wyższe znaczenie. Źródło: badania własne

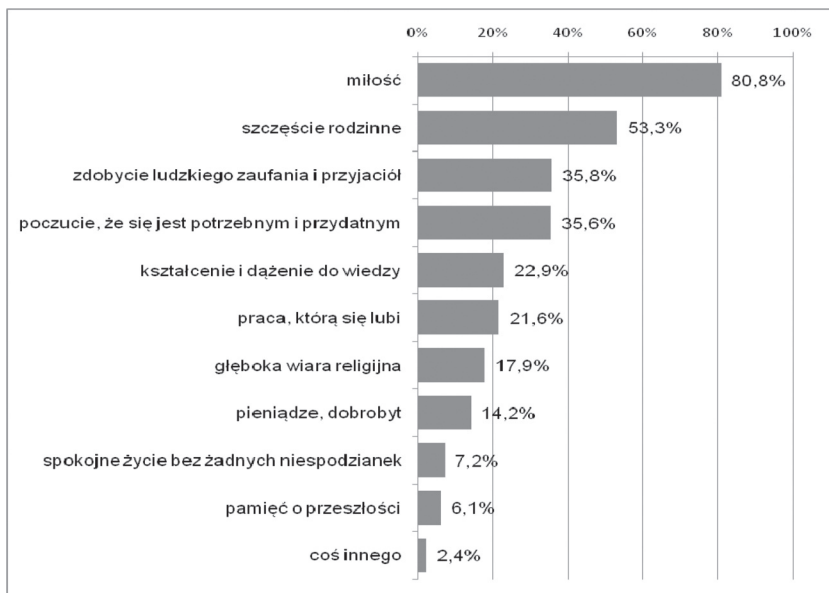
Okazało się, że za najważniejsze dla siebie wartości respondenci uznali miłość i szczęście rodzinne (po 78,4%), w tym ponad 60% oceniło je jako priorytetowe. Dla znacznej liczby ankietowanych cenne są również: poczucie bycia potrzebnym i przydatnym (71,2%) oraz zdobycie ludzkiego zaufania i przyjaciół (69,2%). Około 2/5 respondentów oceniło te wartości jako szczególnie istotne w życiu. Istotne znaczenie też ma praca, którą się lubi (64,6%), nieco ponad połowa ceni również kształcenie i dążenie do wiedzy.

W ocenie respondentów najmniej istotne są wartości o charakterze materialnym oraz związane z samorealizacją i pamięcią o przeszłości. Nieco ponad 1/3 studentów za ważne w życiu uznała pieniądze i dobrobyt, ale tylko około 1/10 nadaje tym wartościom szczególne znaczenie. Jedną z najmniej istotnych wartości okazała się pamięć o przeszłości (jest «ważna» dla nieco mniej niż 1/3 ankietowanych), a «szczególnie ważna» dla zaledwie 9,2%. Nie ma ona znaczenia dla około 1/5 respondentów. Kategoria «inne» stanowi



4,8%. Tu wymieniano: *zdrowie* (9 respondentów), *zainteresowania, pasje* (3), *akceptację siebie* (2), *uprawianie sportu, samoświadomość, życie towarzyskie, muzykę oraz dążenie do celu* (1). Respondenci zostali poproszeni o wskazanie od jednej do trzech wartości dla nich najważniejszych.

Wykres 1. Hierarchia wartości życiowych respondentów



Źródło: Badania własne

Zdecydowanie najistotniejszą wartością okazała się miłość (ponad 4/5 wskazań). Studenci cenią sobie również szczęście rodzinne (ponad połowa), zdobycie ludzkiego zaufania i przyjaciół (ponad 1/3) oraz poczucie, bycia potrzebnym i przydatnym (również ponad 1/3). Dla ponad 1/5 respondentów najważniejsze okazało się kształcenie i dążenie do wiedzy oraz ulubiona praca. Zgodnie z przewidywaniami, najniżej w hierarchii znalazła się pamięć o przeszłości (zaledwie 6%). Charakterystyczne, że ponad dwukrotnie częściej mężczyźni niż kobiety wskazywali na pamięć o przeszłości jako wartość priorytetową, co może potwierdzać tezę, że historia należy raczej do «męskich» zainteresowań.

#### Bibliografia

1. Filipiak M. Socjologia kultury. Zarys zagadnień/ M. Filipiak. – Lublin, 1996.

2. Kosiński S. Socjologia ogólna. Zagadnienia Podstawowe / S. Kosiński. – Warszawa, 1989.
3. Misztal M. Problematyka wartości w socjologii/ M. Misztal. – Warszawa, 1980.
4. Szczepański J. Elementarne pojęcia socjologii/ J. Szczepański. – Warszawa, 1972.
5. Thomas W. I., Znaniecki F. Polski chłop w Europie i w Ameryce, t. 1/ W. I. Thomas, F. Znaniecki. – Warszawa, 1977.
6. Turowski J. Małe struktury społeczne/ J. Turowski. – Lublin, 1993.

**Radoslav Malikovskyi. General values orientations of students and their hierarchization (based on opinions of Rzeszów University students).**

In the introduction part of the article the author presents definitions and concepts of values (mainly Polish authors, e.g. Stanisław Ossowski, Jan Szczepański and Florian Znaniecki) focusing on sociological conceptions and determinations. The second part contains a brief report of the research that is based on the results of researches conducted by the author in 2010. The report includes only those fragments that in author's opinion are important in forming students' attitudes. On the basis of constructed value list the examiner tries to answer the question about the main students values and their place in the hierarchy of individual values. According to the accepted principle of selection 483 full-time students from Rzeszów University participated in the research. Among the participants of the research the female respondents prevailed (according to the proportion of the whole University). Values list contained 10 items complemented by a category «others». Among the presented values were the following: love, family happiness, aspiration to be necessary and useful, desire to gain people's confidence and friends, work, education and aspiration to get knowledge, religion and faith, money, welfare, quiet and peaceful life without any surprises, and also memory about the past. On a growing scale from 1 to 5 respondents have to estimate the importance of each separate value, and then choose the three considered most important. The results of the research show that the most important students' values are: love and family happiness, sense of being needed and useful and desire to gain people's confidence and friend. While the least important are material values and those, that are related to self-realization and memory of the past. One of the characteristic features was that the male respondents almost twice more often, than female respondents chose memory about the past as priority value.

**Key words:** values, students, hierarchy, sociological research, estimation of vital values.

*Received August 10, 2014*

*Revised September 12, 2014*

*Accepted October 15, 2014*

## **Розвиток чуйності майбутнього вчителя методами активного соціально- психологічного навчання**

---

Matiash I.M. The future teacher's sensitiveness development by methods of active social and psychological training / I.M. Matiash // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2014. – P. 414-427.

---

**І.М. Матяш. Розвиток чуйності майбутнього вчителя методами активного соціально-психологічного навчання.** У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури вивчено підходи щодо розвитку чуйності особистості. Визначено, що чуйність є морально – психологічною якістю особистості, що характеризує ставлення людини до інших людей і виявляється в емпатійності (здатності людини безпосередньо відчувати психологічний стан іншого та адекватно відгукуватися на нього, намагаючись полегшити або розділити його через вияв співчуття та співпереживання), доброзичливості (здатності людини виражати добре ставлення, приязнь), тактовності, ввічливості (умінні поводитися з іншими обережно, не ображаючи та не принижуючи їхню гідність, виявляти люб'язність, чемність, дотримуватися суспільних правил поведінки) та турботливості, наданні практичної допомоги (уважності до потреб інших людей, прояву піклування про них), що включає в себе такі компоненти: когнітивний, емоційний і поведінковий, та інтегрує у собі різні підходи щодо визначення структурних компонентів чуйності.

Встановлено, що провідними чинниками розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки є формування його гуманістичної спрямованості, емоційного інтелекту, емпатії, прийняття інших, доброзичливості, педагогічного такту.

Зроблено висновок про те, що ефективним засобом розвитку чуйності майбутнього вчителя є соціально-психологічний тренінг, який спрямований на формування цілісної системи знань про чуйність; сприяння усвідомленню особистістю власних особливостей проявів чуйності; розширення системи гуманістичних цінностей, розвитку емоційного інтелекту, педагогічних здібностей, емпатії, доброзичливості та толерантності.

**Ключові слова:** чуйність, майбутній учитель, чинники розвитку чуйності, гуманістичні цінності, емпатія, прийняття інших, доброзичливість, педагогічний такт, любов до дітей, соціально-психологічний тренінг.

**И.М. Матяш. Развитие чуткости будущего учителя методами активного социально-психологического обучения.** В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы изучено подходы к развитию чуткости учителя. Определено, что чуткость есть морально-психологическим качеством личности, которое характеризуется отношением к другим людям и проявляется в эмпатии (способности человека непосредственно чувствовать психологическое состояние другого и адекватно реагировать на него, стараясь облегчить или разделить его посредством сочувствия и сопереживания), доброжелательности (способности человека выражать хорошее отношение, быть приятным в общении), тактичности, вежливости (умении вести себя с другими осторожно, не обижая и не унижая их достоинства, проявлять любезность, воспитанность, придерживаться общественных правил поведения) и заботливости, практической помощи (внимании к потребностям других людей, проявлении заботы о них), и включает в себя такие компоненты как когнитивный, эмоциональный и поведенческий, интегрируя в себе разные подходы к определению структурных компонентов чуткости.

Установлено, что ведущими факторами развития чуткости как профессионально значимого качества будущего учителя в процессе профессиональной подготовки есть формирование его гуманистической направленности, эмоционального интеллекта, эмпатии, принятия других, доброжелательности, педагогического такта.

Делается вывод о том, что эффективным способом развития чуткости будущего учителя выступает социально-психологический тренинг, который направлен на формирование целостной системы знаний о чуткости; содействие осознанию личностью собственных особенностей проявления чуткости; расширение системы гуманистических ценностей, развитие эмоционального интеллекта, педагогических способностей, эмпатии, доброжелательности и толерантности.

**Ключевые слова:** чуткость, будущий учитель, факторы развития чуткости, гуманистические ценности, эмпатия, принятие других, доброжелательность, педагогический такт, любовь к детям, социально-психологический тренинг.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку нашого суспільства в умовах соціальних, економічних, політичних, культурних перетворень, домінування матеріальних цінностей над духовними все більшої значущості набуває проблема морального розвитку підростаючого покоління, у вихованні та навчанні якого одну з провідних ролей відіграє вчитель. Тому вчитель, який є носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої культури, прикладом для наслідування своїми вихованцями, має володіти такими особистісними якостями як тактовність, толерантність, доброта, доброзичливість, дружелюбність та, зокрема, чуйність, формуванню яких повинна приділятися увага ще на етапі професійної підготовки майбутнього фахівця.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Одночасно з розробкою теорії чуйності у психолого-педагогічних дослідженнях робляться спроби впливів на неї, змінювання, активізації розвитку. Як основний засіб використовуються активне соціально-психологічне навчання, різноманітні тренінгові методики. Так, зокрема Ю.В.Удовіна [9] зазначає, що застосування активних форм навчання має значущий вплив на збагачення структурних компонентів чуйності, розширює спектр можливих моральних способів реагування на життєві події, виступає дієвою формою становлення настанов толерантної свідомості, розвитку емпатійних якостей особистості та профілактики агресивної поведінки.

Чуйність, як стверджує В.С.Вербовська [3], формується та виявляється в діяльності та спілкуванні людини, спрямовуючи подальшу її життєдіяльність. Також формування чуйності, на думку автора, пов'язане із розвитком світогляду особистості, її картини світу [3].

Процес формування чуйності, за твердженням О.О.Шовкомуд [10], повинен бути спрямований на вирішення наступних завдань:

1. Формування позитивного ставлення до самого себе та оточуючих людей.

2. Орієнтація на розуміння емоційного стану іншої людини через усвідомлення власних переживань та актуалізація знань про способи адекватної допомоги іншій людині.

3. Створення умов для прояву чуйності у повсякденному житті [10].

Г.М.Свідерська [7] до психолого-педагогічних чинників, які є визначальними для розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці, відносить:

- сформованість моральної самосвідомості, тобто наявність в учнів морально-етичних знань та уявлень про феномен чуйності, існування відповідних моральних переконань, які дозволяють старшокласникам розуміти та аналізувати власні життєві ситуації, що вимагають вияву чуйності;
- розширення системи ціннісних орієнтацій учнів за рахунок прийняття ними гуманістичних цінностей;
- розвиток емпатійності школярів, сформованість доброзичливого ставлення, готовності до прийняття іншої людини;
- практичне оволодіння старшокласниками культурою спілкування, яка виявляється у тактовному поводженні, у дотриманні норм ввічливості;
- виховання в юнаків та дівчат готовності до вчинку чуйності, вміння турбуватися про іншого, надавати йому конкретну допомогу;

- особистісно-гуманістичний підхід учителя до учня;
- конструктивне поєднання навчально-виховної роботи загальноосвітнього закладу із сімейним вихованням чуйності у школярів [7].

У юнацькому віці розвиток чуйності, уважності до ближнього, на думку Д.Ю.Тарасова [8], залежить від особливостей самоставлення особистості, що є динамічною системою уявлень людини про себе, інтерпретацій та оцінок своїх особливостей, а також суб'єктивне сприйняття та реагування на соціальні впливи.

Для процесу формування емоційно-моральної чуйності, згідно з переконанням Ю.В.Удовіної [9], важливими факторами виступають як розвиток емоційної сфери, так і розвиток мислення. Зокрема значущість мислення щодо моральної регуляції поведінки виявляється в тому, що схвалення чи осуд вчинків має ідеально-духовний характер, при цьому визначальним є не просто факт емоційно-вольової регуляції, а відповідність оцінних суджень загальним принципам, нормам, поняттям добра і зла.

Інструментальним механізмом поведінкової реакції емоційно-моральної чуйності, як зазначає автор, виступає емпатія [9]. Також одним із значущих факторів виникнення переживань емоційно-моральної чуйності Ю.В.Удовіна називає «...перетворення людини на найвищу соціально-природну цінність, в невід'ємну умову «мого власного існування», при цьому мотивом співпереживання радості з іншим, джерелом почуття жалю та співучасті слугує своєрідна полісуб'єктна єдність людини, «внутрішня єдність мене самого» з чужими особистостями, коли інший представляє собою «своє інше» суб'єкта» [9, с. 8].

Також, на думку Ю.В.Удовіної, розвиткові емоційно-моральної чуйності сприяє становлення мотиваційно-емоційної та морально-вольової сфер особистості, які пов'язані із різноманітними формами допомагаючої поведінки (слово, погляд, інтонація, дія); формування здатності до морального розуміння ситуацій, в яких опинились інші, уміння ставити себе на місце іншої людини, шукати шляхи вирішення поведінкових проблем самостійно, утверджуючи, підтримуючи та возвеличуючи гідність іншої людини [9]. А тому формувальна робота щодо емоційно-моральної чуйності особистості має бути спрямована на вирішення наступних завдань:

- розвиток емоційної сфери на прикладах із життя історичних особистостей та видатних представників людської культури, героїв літературних творів, відповідних сюжетів образотворчого та театрального мистецтва, можливос-

тей інтонаційно-виразного світу музики, поезій, мистецтва кіно, тощо;

- розвиток уміння аналізувати та осмислювати вчинки інших людей, висловлювати моральні судження, робити висновки та виявляти справжні мотиви моральних дій і вчинків, виявляти емоційні стани іншого за зовнішніми проявами (мімікою, інтонацією, жестами, виразом очей тощо);
- розвиток почуття справедливості, відповідальності до подій, що відбуваються, бажання допомагати слабким, здатності слухати і чути інших людей, уміння у будь-яких життєвих ситуаціях залишатися людиною;
- розвиток здатності переживаючого розуміння іншої людини, розвиток мотивації дбайливого ставлення до іншого як найвищої смисложиттєвої потреби особистості [9].

Педагогічними же умовами розвитку емоційно-моральної чуйності підлітків науковець називає:

- здійснення продуктивної інтеграції гуманітарного змісту навчальних предметів із взаємодоповнюючою єдністю особистісно-розвивальних можливостей сфери мистецтва;
- спрямоване використання в навчальному процесі емоційно-розвивального потенціалу різних форм етичного виховання, емоційного занурення та практико-орієнтованого психологічного тренінгу;
- організацію теоретично-практичної підготовки вчителів до роботи з розвитку гуманних почуттів особистості вихованця [9].

Однак, аналіз психолого-педагогічної літератури з даної проблеми засвідчив відсутність спеціальних досліджень розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки.

**Мета статті** – висвітлення результатів формувального експерименту щодо розвитку чуйності майбутніх учителів методами активного соціально-психологічного навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Становлення чуйності особистості – це складний багатогранний процес, що розгортається не за короткий проміжок часу. Та прискорити його розвиток можна за допомогою певних засобів, чинників розвитку.

Ми розглядаємо чуйність як морально-психологічну якість особистості, що характеризує ставлення людини до інших людей і виявляється в емпатійності (здатності людини безпосередньо відчувати психологічний стан іншого та адекватно відгукуватися на нього, намагаючись полегшити або розділити його через вияв



співчуття та співпереживання), доброзичливості (здатності людини виражати добре ставлення, приязнь), тактовності, ввічливості (умінні поводитися з іншими обережно, не ображаючи та не принижуючи їхню гідність, виявляти люб'язність, чемність, дотримуватися суспільних правил поведінки) та турботливості, наданні практичної допомоги (уважності до потреб інших людей, прояву піклування про них), що включає в себе такі компоненти як когнітивний, емоційний та поведінковий [7], та інтегрує у собі різні підходи щодо визначення структурних компонентів чуйності.

Результати проведеного нами експериментального дослідження встановили, що провідними чинниками розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки є формування його гуманістичної спрямованості, емоційного інтелекту, емпатії, прийняття інших, доброзичливості, педагогічного такту.

Аналіз психолого-педагогічної літератури виявив, що становлення зазначених чинників зумовлюється такими особливостями особистості майбутнього вчителя: розвиненими духовними та гуманістичні цінностями, моральними настановами, мотивами турботи, безкорисливої допомоги іншому; здатністю до вияву доброти та милосердя; наявністю гуманістичної та розвинутою педагогічною спрямованістю; здатністю до рефлексії, усвідомлення та розуміння як власних емоцій і почуттів, так і іншої людини, здатністю керувати як власними емоційними станами, так і іншого; умінням виявляти уважність, тактовність, з толерантністю ставитися до оточуючих; децентрацією мислення. Формування названих чинників відбувається із включенням майбутнього вчителя у цілеспрямовану діяльність та організацією її різних видів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, а також з організацією самоосвіти, самовиховання, саморозвитку. Також однією із головних умов є організація професійно орієнтованого спілкування з іншими суб'єктами освітнього процесу педагогічного вузу.

Формувальна частина нашого експериментального дослідження складалася із трьох етапів: діагностичного, власне формувального, до складу якого увійшли теоретична і практична частини та заключний підсумковий етап.

Метою діагностичного етапу було виявлення загального рівня розвитку чуйності, а також теоретичної обізнаності майбутніх учителів щодо феномена чуйності, особливостей сформованості системи ціннісних орієнтацій, рівня розвитку емоційного інтелекту, прийняття інших, доброзичливості, емпатії,

педагогічного такту, духовного спілкування, гуманістичної спрямованості, любові до дітей, психічної саморегуляції. Для вирішення цього завдання в якості психодіагностичного інструментарію нами були використані модифікований варіант анкети Г.М.Свідерської «Як я розумію поняття чуйність», методика М.Рокіча «Ціннісні орієнтації», «Опитувальник емоційного інтелекту ЕмІн» Д.В.Люсіна, методика В.Фейя «Шкала прийняття інших», методика «Шкала доброзичливості» Д.Кемпбела, тест-опитувальник емпатичних тенденцій А.Мехрабіана та Н.Епштейна, методика Р.С.Немова «Діагностика педагогічних здібностей», методика Н.Д.Вінник «Духовна культура особистості педагога».

Проведені на діагностичному етапі дослідження засвідчили переважання в майбутніх учителів здебільшого середнього рівня розвитку чуйності, для якого властиві: недостатня теоретична обізнаність щодо феномена чуйності, не повною мірою сформована здатність розуміти емоційний стан іншої людини за зовнішніми проявами емоцій та недостатній рівень усвідомлення власних емоцій, невміння їх розпізнавати та ідентифікувати, нерозуміння причин їх виникнення та недостатньо розвинене уміння їх вербалізувати; середні рівні доброзичливості, прийняття інших, емпатії, що виявляються у недостатніх проявах співчуття, співпереживання, уміння проникати у чуттєвий світ іншої людини; недостатніх проявах прихильності, симпатії до іншого, мироталовості, дружельюбності, готовності до співробітництва, відсутності безумовного прийняття внутрішнього світу іншого у різноманітті його особистісних та індивідуальних проявів; середні рівні управління емоціями, педагогічного такту, любові до дітей, гуманістичної спрямованості, духовного спілкування, що виявляються в недостатній реалізації у власній поведінці прагнення вияву почуття любові, поваги до дітей, поцінування всіх дітей з усіма їх недоліками і перевагами; вияву поваги, мотивів гуманістичної поведінки, турботи про людей, відсутності егоцентризму, почуття гуманізму, доброзичливості, прагнення принесення користі світові, людству, країні, ближнім; прагнення підтримувати, в основному, позитивний емоційний тон, зберігати спокій у стресовій ситуації, бути емоційно привабливими, зберігати здоровий глузд у ситуації виникнення психолого-педагогічного конфлікту, проявляти гнучкість мислення при вирішенні складних психолого-педагогічних завдань, гнучко керувати власним настроєм.

Метою власне формувальної частини стали розвиток у майбутніх учителів цілісної системи знань про чуйність; сприяння

усвідомленню студентами власних особливостей проявів чуйності; формування в учасників експерименту чуйності через актуалізацію духовних, гуманістичних цінностей, розвиток емоційного інтелекту, емпатійних здібностей, доброзичливості, толерантності, педагогічних здібностей.

Експериментальна робота проводилася впродовж II навчального семестру в Інституті філософської освіти та науки НПУ імені М.П.Драгоманова. Для експерименту були відібрані контрольна та експериментальна групи загальною кількістю 64 досліджуваних.

Завданням теоретичного етапу стало засвоєння майбутніми вчителями знань із проблеми чуйності. Упродовж усього етапу зі студентами проводились міні-лекції та бесіди з метою психологічної просвіти. Включення у програму тренінгу міні-лекцій зумовлювалась необхідністю усвідомлення змісту основних понять із проблеми розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього учителя («чуйність вчителя», «гуманістична спрямованість», «гуманістичні цінності», «доброзичливість», «прийняття іншого», «толерантність», «милосердя», «педагогічний такт», «емпатія» та ін.), формування у студентів чітких та адекватних уявлень про зміст і структуру чуйності майбутнього вчителя, що виступає передумовою успішності його професійної діяльності. Поєднання теоретичної та практичної частин сприяє позитивним особистісним змінам на різних рівнях: когнітивному, емоційно-оцінному та поведінковому.

Практична частина, що була побудована за принципами соціально-психологічного тренінгу, була розрахована на 12 занять по 2,5-3 години кожне. Змістовою стороною практичної частини тренінгу стали заняття, спрямовані на удосконалення тих параметрів чуйності, які об'єктивно піддаються формуванню за відносно короткий проміжок часу, є професійно значущими для особистості майбутнього педагога, і спрямовані на формування когнітивного, емоційного, поведінкового компонентів чуйності.

Отже, наші зусилля були зосереджені на таких феноменах як гуманістична спрямованість, емоційний інтелект, педагогічний такт, емпатія, доброзичливість, прийняття іншого.

Тому в програму тренінгу ми включили завдання на формування у майбутніх учителів цілісної системи знань про чуйність; сприяння усвідомленню студентами власних особливостей проявів чуйності; розширення системи гуманістичних цінностей, розвитку емоційного інтелекту, педагогічних здібностей, емпатії, доброзичливості та толерантності.

Проведення тренінгових занять вимагає дотримання специфічних принципів роботи групи, які відрізняють роботу у тренін-

говій групі від інших методів навчання та психологічного впливу. В основу нашої роботи були покладені наступні принципи: принцип «Я»; довірливого стилю та щирості у спілкуванні, «тут і тепер», «зворотного зв'язку», «заборони безпосередніх оцінок людини», «партнерського (суб'єкт–суб'єктного) спілкування», «стоп», «конфіденційності», «спільних пошуків, принцип активності» [1], [2].

Специфіка такої форми організації навчання як тренінг полягає також в особливій структурі кожного заняття, які включають такі структурні компоненти: формування працездатності групи, обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання, виконання психогімнастичних вправ, обмін досвідом, набутих під час заняття, виконання домашнього завдання.

У процесі роботи використовувались такі методи та прийоми активного соціально-психологічного навчання [2], [4], [6], [11]:

- групові дискусії; – аналіз педагогічних ситуацій;
- рольові ігри;
- вправи на самопізнання і самооцінювання;
- мозковий штурм; – вправи для розминки.

Для прикладу розглянемо декілька особистісних феноменів, на розвиток, корекцію чи формування яких був спрямований наш тренінг.

Так, сприяння усвідомленню студентами власних особливостей проявів чуйності здійснювалось засобами комплексу спеціальних вправ на самопізнання, формування у студентів систематизованого, адекватного уявлення про себе як чуйну людину. Наприклад, самопізнання, усвідомленню професійно необхідної якості чуйності, оцінці власних особливостей прояву чуйності сприяло складання психологічного портрета чуйного педагога. Ця вправа виконувалася в декілька етапів. На першому етапі методом мозкового штурму складався перелік якостей чуйної людини. На другому етапі в такий же спосіб складався перелік особистісних проявів, що визначають чуйність учителя. На наступному етапі порівнювалися два складені списки, аналізувалися їх відмінності та подібності. Далі учасники оцінювали, якою мірою їм притаманна чуйність. В обговоренні акцентувалася увага на тих індивідуальних особистісних якостях, які слід розвинути майбутньому вчителю. Важливим є те, що дехто з учасників тренінгу зізнався, що чи не вперше опинився у ситуації, коли потрібно було задуматися над своїми власними якостями, що характеризують чуйність людини, і зробити це неквапливо, маючи вдосталь часу.

З особливою цікавістю сприймалася вправа «Моя чуйність у взаємодії з іншими», яка є модифікованим нами варіантом арт-терапевтичної техніки «Триптих», що спрямована на усвідомлення власних проявів чуйності у взаємодії з іншими людьми, знаходження доцільних дій та вчинків щодо вияву себе як чуйної особистості. Так, учасникам тренінгу пропонувалося намалювати серію із трьох малюнків, кожен із яких відповідав би назві: «Я як чуйна людина згідно власного сприйняття», «Я як чуйна людина згідно бачення інших», «Якою чуйною людиною я хочу бути». Досліджуваними порівнювалися виконані ними малюнки, відзначалися наявні суперечності у їх співвідношенні, намічались конкретні дії, реалізація яких у повсякденній взаємодії з іншими могли б наблизити до бажаного образу чуйної особистості.

Ще один феномен, виділений нами з метою цілеспрямованого розвитку, – це гуманістичні цінності, які визначають гуманістичну спрямованість та духовну культуру особистості, що характеризують прояви чуйності майбутнього педагога.

Учасникам тренінгу пропонувалось із метою виявлення їх уявлень про гуманістичні цінності вчителя закінчити речення «Гуманістичними цінностями для вчителя повинні бути...» [5]. Для підвищення рівня усвідомлення висловленої інформації застосовувалися прийоми активного слухання у формі дослівного чи майже дослівного повторення фрази студентом, що сидів зліва від її автора. Приблизно в такій формі він, наприклад, говорив: «Я зрозумів, що ти вважаєш, що гуманістичними цінностями для вчителя повинні бути... (перераховував вказані цінності)». Після цього перший підводив підсумок у вигляді речення: «Так (Ні). Ти правильно (неправильно) зрозумів, що я (не) вважаю, що гуманістичними цінностями для вчителя повинні бути...».

Наступна вправа була спрямована на виявлення гуманістичних цінностей кожного студента. Аналогічно першій вправі проводилась робота із завершенням речення: «Для мене гуманістичними цінностями є...».

Далі студенти аналізували співвідношення своїх цінностей з гуманістичними цінностями вчителя: «Мої цінності співпадають (не співпадають) з гуманістичними цінностями вчителя».

Емоційно-оцінний аспект гуманістичних цінностей реалізувався у формі виявлення ставлення кожного студента до своєї системи гуманістичних цінностей («Я вважаю мої гуманістичні цінності...», «Чому це так?») та мотиваційну спрямованість з точки зору того, чи прагне він щось виправити.

Метою заключного етапу експериментального дослідження було підведення підсумків та опрацювання результатів роботи. На цьому етапі було здійснено повторну діагностику досліджуваних експериментальної та контрольної груп стосовно можливих змін у рівнях чуйності.

По завершенні програми розвитку чуйності майбутніх учителів визначення рівня чуйності майбутніх фахівців показало значні зміни даного психологічного феномена (табл. 1).

Як бачимо, серед досліджуваних експериментальної групи після формувального впливу 21,9% студентів характеризуються високим рівнем чуйності, тоді як на початку експерименту ці показники склали 9,4%; 75,0% – середнім рівнем (проти 68,8%), та 3,1% – низьким рівнем (у порівнянні з 21,8%).

*Таблиця 1*

**Зміни показників рівня чуйності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки**

Рівень чуйності	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експ-ту		Після експ-ту		Різниця		До експ-ту		Після експ-ту		Різниця	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Високий	3	9,4	7	21,9	4	12,5	4	12,5	3	9,4	1	3,1
Середній	22	68,8	24	75,0	2	6,2	23	71,9	24	75,0	1	3,1
Низький	7	21,8	1	3,1	6	18,7	5	15,6	5	15,6	0	0

Отже, по закінченні експерименту збільшилася група досліджуваних, що виявляє середній рівень чуйності (на 6,2%), однак це пояснюється тим, що значно меншою стала група досліджуваних із низьким рівнем чуйності (на 18,7%). Значущим також є те, що збільшилася кількість студентів із високим рівнем чуйності на 12,5%.

Майбутні учителі контрольної групи значущих змін у показниках рівнів чуйності не показали (3,1%; 3,1%; 0%).

Також для констатації значущості змін, які відбулися в експериментальній групі, ми скористалися порівнянням вибірок за t-критерієм Ст'юдента. Необхідно зазначити, що статистично значущих змін у показниках чуйності майбутніх учителів контрольної групи не виявлено ( $t=0,47$ ), тоді як в експериментальній групі відмінності у рівнях чуйності студентів до та після експерименту статистично значущі ( $t=9,15$ ) на рівні  $p=0,001$ .

**Висновок.** Отже, ефективним засобом розвитку чуйності майбутнього вчителя є соціально-психологічний тренінг, що спрямований на формування цілісної системи знань про чуй-

ність; сприяння усвідомленню власних особливостей проявів чуйності; розширення системи гуманістичних цінностей, розвитку емоційного інтелекту, педагогічних здібностей, емпатії, доброзичливості та толерантності.

**Перспективи подальших розвідок.** Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми розвитку чуйності майбутнього вчителя. Подальшого вивчення потребують питання щодо гендерних відмінностей чуйності майбутніх учителів, зв'язок чуйності з іншими особистісними характеристиками.

#### Список використаних джерел

1. Битянова Н.Р. Психология личностного роста: практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / Н.Р.Битянова. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 64 с.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И.В.Вачков. – М.: Издательство «Ось-89», 2003. – 224 с.
3. Вербовская В.С. Эмоциональная отзывчивость: содержание и структура понятия [Электронный ресурс] / В.С.Вербовская // Вестник Нижневартовского государственного гуманитарного университета. – Вып. №4. – 2013 // Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-otzyvchivost-soderzhanie-i-struktura-ponyatiya>. – Название с экрана.
4. Емельянов Ю.И. Активное социально-психологическое обучение / Ю.И.Емельянов. – Л.: ЛГУ, 1985. – 168 с.
5. Максимчук Н.П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Наталія Петрівна Максимчук. – Київ, 2000. – 221 с.
6. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А.Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
7. Свідерська Г.М. Психологія чуйності: монографія / Г.М.Свідерська. – Тернопіль: ТНПУ, 2013. – 306 с.
8. Тарасов Д.Ю. Формирование самоотношения в юношеском возрасте в процессе межличностного учебно-профессионального общения со сверстниками : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. / Денис Юрьевич Тарасов. – Нижний Новгород, 2011. – 247 с.
9. Удовина Ю.В. Развитие эмоционально-нравственной отзывчивости подростков в воспитательной системе школы :



- дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.01 / Юстина Владимировна Удовина. – Оренбург, 2008. – 238 с.
10. Шовкомуд Е.А. Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников : дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.01. / Елена Александровна Шовкомуд. – Москва, 1990. – 215 с.
  11. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т.С.Яценко. – К.: Вища школа, 1987. – 110 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bitjanova N.R. Psihologija lichnostnogo rosta: prakticheskoe posobie po provedeniju treninga lichnostnogo rosta psihologov, pedagogov, social'nyh rabotnikov / N.R.Bitjanova. – M.: Mezhdunarodnaja pedagogicheskaja akademija, 1995. – 64 s.
2. Vachkov I.V. Osnovy tehnologii gruppovogo treninga. Psihotehniki / I.V.Vachkov. – M.: Izdatel'stvo «Os'-89», 2003. – 224 s.
3. Verbovskaja V.S. Jemocional'naja otzyvchivost': sodержanie i struktura ponjatija [Elektronnyj resurs] / V.S.Verbovskaja // Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. – Vyp. №4. – 2013 // Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-otzyvchivost-soderzhanie-i-struktura-ponyatiya>. – Nazvanie s jekrana.
4. Emel'janov Ju.I. Aktivnoe social'no-psihologicheskoe obuchenie / Ju.I.Emel'janov. – L.: LGU, 1985. – 168 s.
5. Maksymchuk N.P. Psihologichni osoblyvosti stanovlennja cinnisnyh orijentacij majbutn'ogo vchytelja u procesi profesijnoi' pidgotovky : dys... канд. psihol. nauk : 19.00.07 / Natalija Petrivna Maksymchuk. – Kyi'v, 2000. – 221 s.
6. Petrovskaja L.A. Teoreticheskie i metodicheskie problemy social'no-psihologicheskogo treninga / L.A.Petrovskaja. – M.: Izd-vo MGU, 1982. – 168 s.
7. Sviders'ka G.M. Psihologija chujnosti: monografija / G.M.Sviders'ka. – Ternopil': TNPU, 2013. – 306 s.
8. Tarasov D.Ju. Formirovanie samootnoshenija v junosheskom vozraste v processe mezhlichnostnogo uchebno-professional'nogo obshhenija so sverstnikami : dis. ... канд. psihol. nauk : 19.00.07. / Denis Jur'evich Tarasov. – Nizhnij Novgorod, 2011. – 247 s.
9. Udovina Ju.V. Razvitie jemocional'no-nravstvennoj otzyvchivosti podrostkov v vospitatel'noj sisteme shkoly : dis. ... канд.

- pedagog. nauk : 13.00.01 / Justina Vladimirovna Udovina. – Orenburg, 2008. – 238 s.
10. Shovkomud E.A. Vospitanie jemocional'noj otzyvchivosti u mladshih shkol'nikov : dis. ... kand. pedagog. nauk : 13.00.01 / Elena Aleksandrovna Shovkomud. – Moskva, 1990. – 215 s.
11. Jacenko T.S. Social'no-psihologicheskoe obuchenie v podgotovke budushhih uchitelej / T.S.Jacenko. – K.: Vishha shkola, 1987. – 110 s.

**I.M. Matiash. The future teacher's sensitiveness development by methods of active social and psychological training.** In the article the approaches to the personality's sensitivity development are studied on the basis of the analysis of psychological and pedagogical sources. The sensitivity is determined to be moral and psychological quality of a personality, which characterizes person's relationship to others as detecting in empathy (the human ability to feel directly the psychological state of another person and adequately respond, trying to facilitate or divide it through expression of sympathy and empathy), goodwill (a person's ability to express kindness, affection), tactfulness, politeness (ability to treat others carefully, without hurting, without demeaning their dignity, to show kindness, courtesy, comply with the rules of social behavior) and care, practical assistance (paying attention to the needs of others, manifestations of care about them) which includes such components as cognitive, emotional and behavioral, and integrates a variety of approaches to identify structural components of sensitiveness.

The key factors of the development of sensitivity as professionally important quality of future teacher in the process of professional training is established to be the formation of human values, emotional intelligence, empathy, acceptance of others, good will, pedagogical tact.

It is concluded that an effective means of the development of future teacher's sensitiveness is a social and psychological training, which is aimed at forming an integral system of knowledge about the sensitiveness; promotion the understanding of personal features of sensitivity expressions; expansion of the system of the humanistic values, developing emotional intelligence, pedagogical abilities, empathy, kindness and tolerance. The study does not cover all the aspects of the problem of future teacher's sensitiveness development. The issues concerning gender differences of future teachers' sensitiveness, the correlation between sensitiveness and other personal characteristics require the further study.

**Key words:** sensitiveness, future teacher, factors of sensitiveness development, humanistic values, empathy, acceptance of others, goodwill, pedagogical tact, love for the children, social and psychological training.

*Received August 5, 2014*

*Revised September 8, 2014*

*Accepted October 14, 2014*

## **ФЕНОМЕН ДІАЛОГУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТРАДИЦІЙНИХ І СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ**

---

Mykhailiuk I.V. Phenomenon of dialogue: theoretical analysis of traditional and modern trends in research / I.V. Mykhailiuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 428-441.

---

**І.В. Михайлюк. Феномен діалогу: теоретичний аналіз традиційних і сучасних тенденцій дослідження.** У статті представлено теоретичний огляд традиційних і сучасних досліджень феномена діалогу. Розглянуто історичну ретроспективу філософсько-психологічного аналізу як фундаментальну основу розуміння діалогу в сучасній психології. Висвітлено уявлення про зміст діалогу в сучасній вітчизняній психології. Описано різні інтерпретації діалогу представників традиційної філософської думки та вітчизняної сучасної психології. Проаналізовано основні дослідження діалогу у вітчизняних і зарубіжних психологічних теоріях. Досліджено інтерес учених до проблеми діалогу у суміжних галузях знань. Розкрито сутність поняття діалог у контексті традиційних і сучасних уявлень про даний феномен. Представлено визначення діалогу як функціональної різновидності мови, що реалізується у процесі безпосереднього спілкування між співрозмовниками і складається з почергових стимулюючих і реагуючих реплік. Виявлено, що діалог у психології розглядається як міжсуб'єктний процес, у якому відбувається взаємодія якісно різних інтелектуально-ціннісних позицій з ціллю їх з'ясування, при якому необхідність встати на позицію іншого не означає відречення від власних переконань і принципів. Констатовано, що діалог – це складний психологічний феномен, затребуваний у багатьох сферах реальної дійсності, у більшості наукових джерел він розглядається як форма, метод і засіб здійснення соціальних контактів, котрий реалізується особистістю у суб'єкт-суб'єктній взаємодії і детермінований системою взаємодії «особистість – соціальний світ». Встановлено, що спосіб існування людини у реальному світі – діалог у багатоманітності унікальних зв'язків і взаємовідносин. Визначено, що проблема діалогу незважаючи на довготривалу історію вивчення і здійснений аналіз, не вичерпує усіх аспектів дослідження, залишається відкритою

і потребує подальшого розкриття в контексті динамічних змін сучасної реальності.

**Ключові слова:** діалог, діалогізм, діалогічне відношення, зовнішній діалог, внутрішній діалог, діалогічна реальність, діалогічність особистості, діалогічна взаємодія.

**И.В. Михайлюк. Феномен диалога: теоретический анализ традиционных и современных тенденций исследования.** В статье представлен теоретический обзор традиционных и современных исследований феномена диалога. Рассмотрены исторические ретроспективы философско-психологического анализа как фундаментальную основу понимания диалога в современной психологии. Освещены представления о содержании диалога в современной отечественной психологии. Описаны различные интерпретации диалога представителей традиционной философской мысли и отечественной современной психологии. Проанализированы основные исследования диалога в отечественных и зарубежных психологических теориях. Исследовано интерес учёных к проблеме диалога в смежных областях знаний. Раскрыта сущность понятия «диалог» в контексте традиционных и современных представлений о данном феномене. Представлено определение диалога как функциональной разновидности языка, который реализуется в процессе непосредственного общения между собеседниками и состоит из чередующихся стимулирующих и реагирующих реплик. Выявлено, что диалог в психологии рассматривается как межсубъектный процесс, в котором происходит взаимодействие качественно различных интеллектуально-ценностных позиций с целью их выяснения, при котором необходимость встать на позицию другого не означает отречение от собственных убеждений и принципов. Констатировано, что диалог – это сложный психологический феномен, востребованный во многих сферах реальной действительности, в большинстве научных источников он рассматривается как форма, метод и средство осуществления социальных контактов, который реализуется личностью в субъект-субъектном взаимодействии и детерминированный системой взаимодействия «личность – социальный мир». Установлено, что способ существования человека в реальном мире – диалог в многообразии уникальных связей и взаимоотношений. Определено, что проблема диалога, несмотря на длительную историю изучения и осуществлённый анализ, не исчерпывает всех аспектов исследования, остаётся открытой и требует дальнейшего раскрытия в контексте динамических изменений современной реальности.

**Ключевые слова:** диалог, диалогизм, диалогическое отношение, внешний диалог, внутренний диалог, диалогическая реальность, диалогичность личности, диалогическое взаимодействие.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Соціальні та економічні трансформації, що відбуваються у сучасному сус-

пільстві, здійснюють вплив на розвиток суспільного життя особистості, організацію її взаємодії у сфері «особистість – соціальний світ». Динамічні зміни вимагають творчого переосмислення існуючих підходів до вивчення діалогу як однієї з найбільш фундаментальних, універсальних і перспективних тенденцій розвитку соціальної дійсності. Інноваційний погляд на феномен діалогу як частину фундаментальної психологічної проблеми взаємодії людини і світу, важко переоцінити. Дослідження діалогу важливий напрям у глибокому теоретичному і різносторонньому практичному плані. Теоретичне значення обумовлене тим, що діалог створює основу соціальних відносин взаємоповаги і взаєморозуміння, взаємодопомоги й співпраці, демократії та суспільної згоди, подолання конфліктності та стереотипів міжособистісної взаємодії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття.** Проблема діалогу має дисциплінарний характер і досліджується на філософському, соціально-психологічному та психолого-педагогічному рівнях. На філософському рівні осмислюється генезис поняття «діалог» (М.М. Бахтін, В.С. Біблер, М. Бубер, Платон, Сократ, К. Ясперс), відношення людини до світу (Г. Гегель, Л. Фейєрбах, Т.О. Флоренська), спілкування вільних, незалежних особистостей (С.Л. Братченко, С.О. Шеїн), рівність психологічних позицій (М.М. Бахтін, В.С. Біблер, М. Бубер, Ю.М. Лотман). На соціально-психологічному рівні діалог розглядається як основа сприйняття та пізнання людини людиною (Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, А.В. Петровський, Л.А. Петровська), як специфічна форма взаємодії суб'єктів (Б.Ф. Ломов), як діалогічний стиль спілкування (С.Л. Братченко, В.А. Кан-Калик, Л.А. Петровська, С.О. Шеїн). На психолого-педагогічному рівні досліджується використання діалогічно-орієнтованого підходу в системі професійної підготовки майбутніх фахівців (Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелева), застосування активних та інтеракційних методів навчання (С.В. Васьковська, П.П. Горностаї, Т.С. Яценко).

**Формулювання мети статті (постановка завдання).** Мета і завдання статті полягають у проведенні теоретичного аналізу проблеми діалогу в традиційних і сучасних дослідженнях.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Проблема діалогу,

незважаючи на довготривалу історію вивчення, залишається відкритою і сьогодні. Класичні уявлення про діалог як рівноправну взаємодію охоплюють даний феномен з фундаментальним підґрунтям, але далеко не у повному обсязі. Діалог визначають як одиницю аналізу свідомості, процес, принцип, спосіб буття, розширюючи тим самим простір цього поняття.

У нашій статті ми здійснили спробу проаналізувати традиційні і сучасні наукові джерела, які так чи інакше досліджують проблему діалогу. Слід зауважити, що першочерговим і доцільним, на наш погляд, є розгляд історичної ретроспективи філософсько-психологічного аналізу як фундаментальної основи розуміння діалогу у сучасній психології.

Впродовж усієї історії існування і розвитку філософсько-психологічної думки складались різні інтерпретації діалогу. Найцікавіші з них знайшли відображення у представленому історико-філософському уявленні про поняття «діалог».

Проблему діалогу вивчали ще з часів давньогрецької філософії. Сократ інтерпретував діалог як метод пошуку істини шляхом постановки навідних запитань. Відомо, що мислитель, згадуючи про діалог, у якості прикладу наводив відносини учителя і учня. Згідно Сократа, учень зможе відкрити у собі прекрасне, досягнути особистісної досконалості тільки за допомогою учителя [12]. Слід відмітити, що філософ ніколи не називав своїх прихильників учнями, звертаючись до них як до приятелів, або «тих, що перебувають разом» [12, с. 102]. Для Сократа наставник не тільки не володіє монополією на істину, але й сам нічого не знає [11, с. 102]. Філософ підкреслював, що знання, які сприяють пошуку істини, можуть бути звільнені та осмислені тільки у процесі діалогу.

Учень Сократа Платон наголошував, що сходження до істини відбувається у діалозі «душі з собою». Суть речей осмислюється відразу інтуїтивно, як просвітлення, яке у сучасній науковій стилістиці позначається як інсайт. Спираючись на досвід Сократа, котрий доводив єдність мислення і спілкування, Платон визначив процес мислення, який не отримав вираження у Сократівському зовнішньому діалозі, як внутрішній діалог [8, с. 100-101].

Ідеї Сократа і Платона знайшли своє продовження у німецькій класичній філософії І. Канта. Центральним питанням кантівської антропології є людина як суспільна істота, усі прояви якої мають рахуватися з інтересами інших людей (що вимагає організації діалогічних відносин) [10, с. 414].

У роботах Й.Г. Фіхте велику увагу приділено поняття суб'єкта як суб'єкта дії, пізнання і спілкування, наявності «Я» як розумної вільної істоти і присутності великої кількості інших вільних індивідів [8, с. 101].

У центрі творів німецького філософа Г. Гегеля – проблема суб'єкта і об'єкта осмислюється як проблема відношення людини до світу. Діалог, на думку вченого, – трансцендентна категорія, що пронизує усі ступені становлення абсолютного духу. Внутрішнім джерелом його розвитку є протиріччя, розв'язання яких обумовлює взаємовідносини суб'єкта і об'єкта [8, с. 101].

Оригінальну концепцію суб'єкта і об'єкта, відмінну від гегелівської, розробив Л. Фейєрбах. На думку філософа, людина – це природна істота, сутність якої виявляється у вигляді трикомпонентної структури, що складається з людського тіла, спілкування людини з людиною, духовної діяльності, мислення, почуттів і свідомості, що притаманна тільки людині. Окрема людина не несе у собі людської сутності ні як в істоті моральній, ні як у тій, що мислить. Людська сутність прозора тільки у спільності і єдності з іншими людьми [5, с. 143].

По-філософськи глибоким та багатоаспектним є діалог у дослідженнях масштабного філософа ХХ століття М. Бубера. Його головна ідея – буття як «діалог». Діалог народжується у системі «Я-ти», що є першочерговим відношенням до світу, відношенням до іншого, до «Ти». Під час діалогу між партнерами виникає щось нове, що не породжується кожним з учасників окремо, народжується новий духовний зміст [6]. Філософ виділяє три сфери, у яких реалізується діалогічне відношення людини до світу: сфера людських відносин «Я-ти», сфера природи, сфера духу. Загальні ознаки діалогічного відношення «Я-ти» у концепції М. Бубера: симетричність, безпосередність, неповторність, унікальність, існування тільки у теперішньому часі, перетворення його у суб'єкт-суб'єктне відношення типу «Я-Воно». Опис М. Бубером «Воно» підкреслює його спонтанність, дискусійність і бажання самоствердитись. Автор виділяє три форми діалогу: технічна (досягнення об'єктивного взаєморозуміння), справжня (де, кожен з учасників звертається до іншого як до особистості; на думку вченого, є великою рідкістю), монолог, замаскований під діалог (дискусія, бажання самоствердитись). На думку М. Бубера, порушення діалогізму – це втрата людиною людського. Умовою збереження діалогізму є справжність змісту спілкування. Між особистостями може існувати або суб'єкт-суб'єктне відношення до людини (Я-Ти), або суб'єкт-об'єктне пізнавально-оцінкове



відношення (Я-Воно). Оцінює характеристика одного з партнерів руйнує особистісне відношення.

На наш погляд, не менш цікавою з точки зору дослідження природи діалогу є відома теорія комунікації К. Ясперса. Філософ виділив декілька рівнів свідомості і способів відношення людини до світу, до інших людей, до самої себе. Перший рівень свідомості – індивідуальна свідомість. «Я є емпіричне наявне буття» [7, с. 100]. Емпіричне «Я» підпорядковане інстинкту самозбереження, прагне до задоволення своїх природних потреб. Спілкування індивідів на цьому рівні виступає не як ціль, а як засіб їх самозбереження. Другий рівень свідомості – спілкування у цілому, зв'язок усіх через єдиний закон на основі принципу «рівності усіх перед законом». Третій рівень свідомості – «Я» на рівні духу, характерною рисою якого є прагнення до цілісності. На цьому рівні кожен з індивідів виступає як елемент у розвитку цілого і усвідомлює себе частиною цього цілого [7, с. 102]. Четвертий рівень свідомості – екзистенція та екзистенційна комунікація. Екзистенція згідно К. Ясперсу, тотожна свободі. «Немає свободи поза буттям самостійності» [7, с. 105]. Свобода – це необхідність, що поєднана з розумом. Велику роль у поєднанні свободи і розуму грає комунікація. Людське буття у К. Ясперса – це завжди «буття з іншим».

У вітчизняних дослідженнях діалогу найбільш відомі роботи філософа, філолога і психолога М.М. Бахтіна. Слід відмітити, що діалог у його розумінні – поняття більш широке, ніж просто метод або форма спілкування. Учений підкреслював діалогічну природу спілкування: «Спілкування – не тільки я, але й інший, інші». Важливим є положення автора: «Бути – означає спілкуватися діалогічно» [2, с. 123]. Філософ вважав діалог способом буття, становлення необхідної людині реальності, яку він створює самостійно і у якій беруть участь інші люди. Не випадково М.М. Бахтін написав: «Життя по своїй природі діалогічне. Жити – означає брати участь у діалозі» [1, с. 248]. Поняття «Інший» – ключове у його філософії, оскільки особистість стає особистістю і пізнає себе як таку, тільки у співвідношенні з Іншим [1]. Осмислення М.М. Бахтіним діалогу багатоаспектне і різнопланове. У нього немає прямих загальноприйнятих характеристик діалогу (спілкування на рівних, співробітництво, відкритість). Його висловлювання вирізняє глибина розуміння цього феномена, здатність синтезувати його різноманітні прояви у єдину повнокровну картину, максимально наближену до істинного розуміння діалогу.

Діалогіка В.С. Біблера походить з діалогіки М.М. Бахтіна. Але, якщо для М.М. Бахтіна справжнім є діалог зовнішній, для В.С. Біблера – внутрішній. Слід відмітити, що В.С. Біблер застерігає від примітивного розуміння діалогу як різних видів, котрі зустрічаються у мові людини (науковий, побутовий, моральний), оскільки вони не мають відношення до концепції діалогу. «Діалогічність самої істини, розуміння іншої людини припускає взаєморозуміння «Я-ти» як онтологічно різних особистостей, що володіють – актуально або потенційно – різними культурами, логіками мислення, різними смислами істини, краси, добра» [4, с. 299]. Діалог, автор розумів, як внутрішній діалог з самим собою, що протікає у формі «мови». Усю багатоманітність діалогу філософ охарактеризував як виявлення «діалогічного життя».

Концепція діалогу М. Бубера і М.М. Бахтіна знайшла своє підтвердження у дослідженнях М.О. Бердяєва, представника російської ідеалістичної філософії. У своїх роботах учений підкреслював, що свідомість «Я» припускає свідомість інших «Я», тобто діалогічної реальності. Філософ показав, як «Я» не існує, «коли внутрішньо існування йому не дається існуванням іншого, «Ти». Тому «Ти» має глибоку потребу бути відображеним в іншому, отримати підтвердження і ствердження свого «Я» в іншому. Споглядаючи на «Ти», «Я» намагається відмітити у ньому своє власне відображення. «Я» бажає відобразитись в іншому «Я», в «Ти», у спілкуванні» [3, с. 267-269]. Існування людського «Я» не просто не можливе без іншого, або інших людей, людина знаходить підтвердження у відношенні до нього інших людей.

На думку вітчизняного психолога Л.С. Виготського, у процесі індивідуального розвитку первинними є такі форми людського спілкування, як взаємодія двох індивідів, відносини діалогу, спору, в той час як індивідуальні процеси і свідомість індивіда вторинні. Згідно Л.С. Виготського, діалогізм – конкретно-психологічний еквівалент соціальності психіки, сукупності усіх суспільних відносин, що складають сутність людини. Тому діалогізм характеризує саме людську психіку, свідомість [8, с. 112-113].

Філософ М.С. Каган визначав діалог як духовну форму міжсуб'єктної взаємодії і відрізняв його від комунікації, як способу передачі інформації. Згідно М.С. Кагана, діалог – це оптимальна форма духовного спілкування людей у реальному житті. Крім того, на думку ученого, людство «приречене на діалог» [8, с. 111]. Не випадково у його міркуваннях ми знаходимо думки

про те, що наступає епоха багатомірного діалогу, як універсального способу існування людини.

Уявлення про зміст діалогу у сучасній вітчизняній психології помітно збагатили діапазон його розуміння. Інтерес до діалогу представлений у дослідженнях вітчизняних психологічних шкіл. Дослідження демонструють не лише власні знання, але й людський досвід.

З позицій діяльнісного підходу розглядав проблему діалогу вітчизняний психолог О.О. Бодальов. Згідно ученого діалог здійснюється у діяльності. На думку В.М. М'ясищева, діалог реалізується у відносинах між людьми. Учені Л.А. Петровська і А.С. Співаковська звертали увагу на рівність психологічних позицій та взаємовплив учасників діалогу. Акцент на свободі дискусії, визнання принципової рівності особистісних, а не статусних позицій у діалозі визначено С.О. Шеїн. Психолог С.Л. Братченко виокремлює діалог як спілкування вільних, незалежних особистостей, як процес співпереживання, емоційно-інтуїтивне пізнання партнерами внутрішнього світу один одного. Способами продуктивного спілкування, на думку А.В. Петровського, є розуміння, визнання та прийняття. Концепцію інтерсуб'єктно-екзистенційного підходу до вивчення діалогу як процесу розроблено Г.В. Дьяконовим. В основі його розуміння – головним у діалозі є «не істина відкриття нового знання, а істина процесу існування діалогу» [9, с. 209]. Тобто, процес діалогу, на думку ученого, важливіший, ніж результат. Саморозкриття, як виявлення діалогу, його умова і передумова простежується у дослідженнях Н.В. Ямяги. Характеристики діалогу виділяє Є.В. Коротяєва, наголошуючи на емпатійності, толерантності, конгруентності, конструктивності, рефлексивності, взаємоповаги партнерів. Діалог як духовно розвивальне спілкування розглядає Т.О. Флоренська. Учений Б.С. Братусь у структурі рівнів особистості поряд з егоцентричним і групоцентричним виділяє просоціальний рівень (прообраз діалогічної особистості). Діалогічність особистості визначається її самоцінністю, рівністю у відношенні прав, свободи і обов'язків. На думку, Л.А. Поварниціної, діалог – це процес гуманізації міжособистісних відносин. Умови гуманізації особистості: прийняття іншого, емпатійне слухання і конгруентність.

На сучасному етапі розвитку психології висуваються нові психологічні концепції діалогу (Г.О. Балл, І.Д. Бех, В.В. Рижов, О.Є. Самойлов), розробляються стратегії дослідження діалогічних явищ (М.Й. Боришевський, З.С. Карпенко, С.Д. Максимен-

ко, І.П. Маноха, В.А. Роменець, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко Н.В. Чепелєва), а також розвиваються принципи і методи діалогічного підходу у психотерапії та психокорекції (Н.Л. Карпова, О.Ф. Копйов, О.Б. Орлов, І.М. Сергієнко, І.В. Янченко, Т.С. Яценко) [9, с. 21-22].

Основні дослідження феномена діалогу у вітчизняних і зарубіжних психологічних теоріях представлено у контексті систематизації найбільш цікавих наукових поглядів з точки зору розуміння даного поняття.

Класичний психоаналіз – процес взаємодії залежить від домінуючих психологічних захистів, у котрих відтворюється досвід з дитинства (Г.С. Салліван, З. Фрейд).

Біхевіоризм – спілкування, засноване на позитивному або негативному підкріпленні і взаємовигідному обміні. Чесний обмін припускає діалогічні відносини (Д. Міллер, Е. Толмен, Д. Уотсон).

Гештальт-психологія – поведінка людини є результатом впливу сил позитивної і негативної валентності. Людина як саморегулююча система, може досягти оптимальної внутрішньої рівноваги, між собою і середовищем. Справжня рівновага (діалог) відповідає чіткій фігурі (гештальту), у якості якої можуть бути бажання, почуття, думки, що у даний момент переважають (М. Вертгеймер, К. Коффка, К. Левін, Ф. Перлз).

Гуманістична психологія – взаємовідносини з іншими людьми «переживаються». Людина прагне до діалогу з собою, щоб вирішити внутрішні конфлікти, що викликані зовнішніми обставинами. Вирішення екзистенційного протиріччя дає змогу людині стати аутентичною, відкритою і впевненою в собі (А. Маслоу, К. Роджерс).

Теорія установки – продуктивна діалогічна взаємодія здійснюється на основі доцільної вибіркової активності людини. Установки мають особистісний сенс і включають наступні компоненти: інформаційний, емоційно-оцінковий і поведінковий (О.Г. Асмолов, Д.М. Узнадзе).

Трансактний аналіз – ефективне діалогічне спілкування здійснюється у паралельній трансакції «дорослий-дорослий». Представлена позиція орієнтована на співробітництво, результат, взаємовигідний обмін ідеями та інформацією (Е. Берн).

Когнітивна психологія – уявлення людини про світ не є точним відтворенням реального життя. Це трансформація, обумовлена особливостями особистості, що може стати джерелом когнітивного дисонансу. Базова модель когнітивної психології –

переробка інформації, що надходить ззовні. З точки зору когнітивного балансу, людина в уяві або діяльності намагається збалансувати ситуацію. Прагнення до відповідної дії є прагненням до діалогу (Д. Бродбент, Дж. Брунер, Г. Віткін, Д. Келлі, У. Найссер, Л. Фестингер, Ф. Хайдер).

Психосинтез – розвиток цілісної і гармонійної особистості, що здатна до діалогічної взаємодії з оточуючим світом. Стадії досягнення гармонійної внутрішньої інтеграції: глибоке пізнання власної особистості, контроль над різними елементами особистості, розуміння істинного «Я», перебудова особистості навколо нового центру, нового «Я» (Р. Ассаджіолі, М. Кремптон).

Культурно-історична концепція – вищі психічні функції є соціальними й опосередкованими знаками, які з'являються на авансцені психіки дитини, що розвивається за допомогою спілкування та співпраці з дорослим. Успішне навчання може здійснюватись тільки у діалогічному просторі і лише у тісному контакті з дорослим (Л.С. Виготський).

Діяльнісна концепція – діяльність людини, включена у систему суспільних відносин. Спілкування – один з найважливіших видів діяльності. Людина формується за допомогою спілкування з оточуючими людьми, соціумом. Гармонійний розвиток формує діалогічну особистість (О.М. Леонт'єв).

Інтерес дослідників до проблеми діалогу виявлено і у суміжних галузях знань. Серед представлених наук, в котрих вивчається діалог, можна відмітити ті що зарекомендували себе в науковому знанні (філософія, психологія, педагогіка) і нові напрями, де діалог досліджується не тільки в плані теоретичного аналізу, але й у ракурсі його прикладних характеристик (культурологія, соціологія, політологія, педагогічна психологія, соціальна психологія, психологія управління).

У філософії діалог – основа буття. Він самоцінний, розгорнутий у часі, пов'язаний з мисленням, спілкуванням і свідомістю (В.С. Біблер, М. Бубер, І. Кант, Платон, Сократ, Л. Фейєрбах). Основні характеристики діалогу з точки зору психології: рівність психологічних позицій, суб'єкт-суб'єктна взаємодія і співробітництво (О.О. Бодальов, С.Л. Братченко, А.В. Петровський, С.О. Шеїн). Діалог у педагогіці розглядається як метод навчання і виховання (Ю.П. Азаров, Ш.О. Амонашвілі, Я.Л. Коломинський, В.О. Сухомлинський). Соціологія визначає діалог як феномен соціальної взаємодії (соціальний діалог) і управління (Г.Є. Зборовський, А.І. Кравченко, Г.П. Орлов, С.С. Фролов). Політичний діалог є важливим механізмом регуляції відносин між суб'єктами

політики (держава, державні структури, політичні партії). Інтерпретується як уміння орієнтуватися у конкретних політичних умовах (Ю.С. Пивоваров). Педагогічна психологія розглядає проблематику стилів педагогічного спілкування. Дослідниками виділено особливий стиль – спілкування – діалог, а також альтероцентристський і альтруїстичний стилі (А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Л.А. Петровська, С.О. Шеїн). У контексті соціальної психології діалог є ефективним засобом соціальної взаємодії і соціальної діяльності. Соціальний діалог є формою взаємодії і продукує позитивні емоції, пов'язані з солідарністю, зняттям напруги, згодою (Г.М. Андреева, Г.М. Кучинський, О.М. Леонтьєв). Одним із затребуваних і сучасних напрямів культурології є діалог культур, за допомогою якого вирішуються питання взаємодії. Розвиток культури не може відбуватися без співробітництва і діалогу (А.М. Маркова, О.М. Скворцова, П.О. Сорокін). Психологія управління розглядає діалогічність у зв'язку зі стилями керівництва, а саме з аналізом демократичного стилю спілкування. Крім того, досліджується окремих вид спілкування – ділове спілкування, у якому головними характеристиками є співробітництво і рівність психологічних позицій (В.С. Агеев, А.І. Донцов, Т.С. Кабаченко).

Діалог (з грец. dialogos – розмова, бесіда), діалогічна мова, – це функціональна різновидність мови, що реалізується у процесі безпосереднього спілкування між співрозмовниками і складається з почергових стимулюючих і реагуючих реплік. До основних мовних особливостей діалогу відносяться: численність запитальних і спонукальних речень поміж стимулюючими репліками, наявність повторів і перепитувань у реагуючих репліках, їх синтаксична неповнота, що компенсується за рахунок попереднього висловлювання. Діалог у психології визначається як міжсуб'єктний процес, у якому відбувається взаємодія якісно різних інтелектуально-ціннісних позицій з ціллю їх з'ясування, при якому необхідність встати на позицію іншого не означає відречення від власних переконань і принципів [8, с. 134-135].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.** Отже, результати теоретичного аналізу традиційних і сучасних тенденцій дослідження показують, що діалог – це складний психологічний феномен, затребуваний у багатьох сферах реальної дійсності, у більшості наукових джерел він розглядається як форма, метод і засіб здійснення соціальних контактів, котрий реалізується особистістю у суб'єкт-суб'єктній взаємодії і детермінований системою взаємодії «особистість – со-

ціальний світ». З розглянутих наукових підходів ми з'ясували, що спосіб існування людини у реальному світі – діалог у багатоманітності унікальних зв'язків і взаємовідносин. Однак, проблема діалогу, незважаючи на довготривалу історію вивчення і здійснений аналіз, не вичерпує усіх аспектів дослідження, залишається відкритою і потребує подальшого розкриття у контексті динамічних змін сучасної реальності. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі ми вбачаємо у дослідженні використання можливостей діалогу з урахуванням нових тенденцій розвитку і потреб сьогодення.

### Список використаних джерел

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 444 с.
2. Бахтин М.М. От философии поступка к риторике поступка / М.М. Бахтин. – М.: Лабиринт, 1996. – 175 с.
3. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества / Н.А. Бердяев. – М.: Правда, 1989. – 607 с.
4. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
5. Братченко С.Л. Психологи в мире диалога / С.Л. Братченко // Человек в мире диалога: тезисы докладов и сообщений Всесоюзной конференции (Ленинград, 30 октября – 1 ноября 1990 г.). – Л.: АН СССР, 1990. – 317 с.
6. Бубер М. Проблема человека. Перспективы / М. Бубер // Лабиринты одиночества: сб. науч. тр. – М.: Прогресс, 1989. – С. 88-97.
7. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – М., 1995. – 184 с.
8. Дмитриева Л.Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Л.Г. Дмитриева. – Самара, 2011. – 474 с.
9. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01 / Г.В. Дьяконов. – К., 2009. – 573 с.
10. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант // Собр. соч. – М., 1994. – Т. 7. – 471 с.



11. Петровский В.А. Воспитатели и дети: источники роста / В.А. Петровский. – М.: Аспект-Пресс, 1994. – 152 с.
12. Толстых В.И. Сократ и мы / В.И. Толстых. – М., 1981. – 140 с.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bahtin M.M. Jestetika slovesnogo tvorchestva / M.M. Bahtin. – М.: Iskusstvo, 1979. – 444 s.
2. Bahtin M.M. Ot filosofii postupka k ritorike postupka / M.M. Bahtin. – М.: Labirint, 1996. – 175 s.
3. Berdjaev N.A. Filosofija svobody. Smysl tvorchestva / N.A. Berdjaev. – М.: Pravda, 1989. – 607 s.
4. Bibler B.C. Ot naukouchenija – k logike kul'tury: dva filosofskih vvedenija v dvadcat' pervyj vek / B.C. Bibler. – М.: Politizdat, 1991. – 413 s.
5. Bratchenko S.L. Psihologi v mire dialoga / S.L. Bratchenko // Chelovek v mire dialoga: tezisы dokladov i soobshhenij Vsesojuznoj konferencii (Leningrad, 30 oktjabrja – 1 nojabrja 1990 g.). – L.: AN SSSR, 1990. – 317 s.
6. Buber M. Problema cheloveka. Perspektivy / M. Buber // Labirinty odinochestva: sb. nauch. tr. – М.: Progress, 1989. – S. 88-97.
7. Gazman O.S. Ot avtoritarnogo obrazovanija k pedagogike svobody / O.S. Gazman // Novye cennosti obrazovanija: sozderzhanie gumanisticheskogo obrazovanija. – М., 1995. – 184 s.
8. Dmitrieva L.G. Dialogicheskij podhod k formirovaniju psihologicheskoy gotovnosti budushhego uchitelja k sub'jekt-sub'ektnomu pedagogicheskomu vzaimodejstviyu: dis. ... doktora psihol. nauk: 19.00.07 / L.G. Dmitrieva. – Samara, 2011. – 474 s.
9. D'jakonov G.V. Osnovy dialogicheskogo podhoda v psihologicheskoy nauke i praktike: dis. ... doktora psihol. nauk: 19.00.01 / G.V. D'jakonov. – K., 2009. – 573 s.
10. Kant I. Antropologija s pragmaticheskoy tochki zrenija / I. Kant // Sobr. soch. – М., 1994. – Т. 7. – 471 s.
11. Petrovskij V.A. Воспитатели и дети: источniki роста / V.A. Petrovskij. – М.: Аспект-Пресс, 1994. – 152 с.
12. Tolstyh V.I. Sokrat i my / V.I. Tolstyh. – М., 1981. – 140 с.

**I.V. Mykhailiuk. Phenomenon of dialogue: theoretical analysis of traditional and modern trends in research.** The article presents a theoretical review of traditional and modern research of the phenomenon

of dialogue. It discusses a historical retrospective of philosophical and psychological analysis as a fundamental basis for understanding of the dialogue in modern psychology. It shows the idea of the dialogue content in contemporary domestic psychology. Various interpretations of the dialogue between representatives of traditional philosophical thought and national contemporary psychology are described. The basic research of dialogue in domestic and foreign psychological theories is analyzed. Interest of researchers in the issue of dialogue in related fields is studied. The essence of the dialogue concept in the context of traditional and modern ideas about this phenomenon is revealed. A dialogue definition is represented as a functional language variety, realized in the process of the face-to-face communication among the collocutors and includes special stimulating and respondent remarks. It has been determined that a dialogue in psychology is perceived as an intrasubjective process, where qualitatively different intellectual and integral positions are interacting to define them, under which the necessity to take one's position does not stipulate forsaking own beliefs and principles. It has been acknowledged that a dialogue is a complicated psychological phenomenon, actual in a number of areas of reality, in the major of the scientific sources it is perceived as a form, method, and means for actualizing social contacts, implemented by a personality in a subject-subject interaction and is determined by a «human – social world» interaction system. It has been established that a mode of existence of human in a real world is a dialogue in a variety of unique interactions and interrelations. It has been specified that a dialogue problem regardless of a long-lasting history of studying and analysis carried out, does not cover all the aspects of the research, remains open and requires further disclosure in the context of the present-day reality dynamic changes.

**Key words:** dialogue, dialogism, dialogical relationship, external dialogue, internal dialogue, dialogical reality, personality dialogueness, dialogic interaction.

*Received August 15, 2014*

*Revised September 23, 2014*

*Accepted October 21, 2014*

## **Вплив спілкування в соціальних мережах на розвиток особистості підлітка**

Nemesh O.M. The influence of social networking on the development of teenager's personality / O.M. Nemesh // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 442-456.

**О.М. Немеш. Вплив спілкування в соціальних мережах на розвиток особистості підлітка.** Автором здійснено теоретичний аналіз впливу спілкування в соціальних мережах на розвиток особистості підлітка. Зазначено, що питання створення віртуального соціально-культурного простору-часу взаємопов'язане з проблемами соціально-культурної інтеграції молодого покоління засобами соціальних мереж. Проаналізовано, що соціально-культурна інтеграція в соціальних мережах передбачає розширення особистісного буття у часі, багаторівневу ідентифікацію з віртуальною соціальною групою, суспільством, культурою. Вказано, що соціалізація забезпечується шляхом «включення» молододі людини в загальний для всіх життєвий (соціальний, ціннісний) Інтернет-простір засвоєння знань про навколишній світ, оскільки на цьому шляху він вибирає з соціального і культурного контексту ідеї, цінності, форми життєдіяльності, які відповідають індивідуальним особливостям. Встановлено, що в процесі становлення самосвідомості молода людина усвідомлює і формує свою індивідуальність, знаходить себе в процесі міжособистісної комунікації, в якому власна самобутність людини у віртуальному просторі соціальних мереж обертається до неї відбитим у «дзеркалі» інших свідомостей образом її «Я». Зроблено висновок, що соціально-інтеграційні та самореалізаційні ресурси дозвілля в найбільш концентрованому вигляді реалізуються в колективних формах віртуальної культурно-дозвіллевої діяльності молоді – спілкуванні в соціальних мережах. Доведено, що основна форма участі особистості в сфері дозвілля – віртуальна спільність стає умовою інтеграції особистості молододі людини й водночас засобом її інкультурації і самореалізації в силу культурного змісту спільної активності, особистісної мотивації та максимального врахування індивідуальності.

**Ключові слова:** віртуальний соціально-культурний простір, особистість, соціальні мережі, інформаційна картина світу, інтеграція особистості, віртуальна свідомість, соціальна група, особистісна мотивація.

**Е.Н. Немеш. Влияние общения в социальных сетях на развитие личности подростка.** Автором осуществлён теоретический анализ влияния общения в социальных сетях на развитие личности подростка. Указано, что вопрос создания виртуального социально-культурного пространства-времени взаимосвязано с проблемами социально-культурной интеграции молодого поколения средствами социальных сетей. Проанализировано, что социально-культурная интеграция в социальных сетях предусматривает расширение личностного бытия во времени, многоуровневую идентификацию с виртуальной социальной группой, обществом, культурой. Указано, что социализация обеспечивается путём «включения» молодого человека в общее для всех жизненное (социальное, ценностное) Интернет-пространство усвоения знаний об окружающем мире, так как на этом пути он выбирает из социального и культурного контекста идеи, ценности, формы жизнедеятельности, соответствуют индивидуальным особенностям. Установлено, что в процессе становления самосознания молодой человек осознает и формирует свою индивидуальность, находит себя в процессе межличностной коммуникации, в котором собственная самобытность человека в виртуальном пространстве социальных сетей обращается к ней отраженным в «зеркале» других сознаний образом его «Я». Сделан вывод, что социально-интеграционные и самореализационные ресурсы досуга в наиболее концентрированном виде реализуются в коллективных формах виртуальной культурно-досуговой деятельности молодёжи – общении в социальных сетях. Доказано, что основная форма участия личности в сфере досуга – виртуальная общность становится условием интеграции личности молодого человека и одновременно средством её инкультурации и самореализации в силу культурного содержания совместной активности, личностной мотивации и максимального учёта индивидуальности.

**Ключевые слова:** виртуальное социально-культурное пространство, личность, социальные сети, информационная картина мира, интеграция личности, виртуальное сознание, социальная группа, личностная мотивация.

**Постановка проблеми.** Відповідно до концепції модернізації вітчизняної освіти, основний результат діяльності освітньої установи – не система знань, умінь, навичок, а набір ключових компетентностей в інтелектуальній, цивільно-правовій, інформаційній та інших сферах. Це означає, що пріоритетним напрямком традиційної методики викладання було досягнення комп'ютерної грамотності. Під комп'ютерною грамотністю розуміється вміння знаходити і сприймати інформацію, застосовуючи комп'ютерні технології, створювати об'єкти і встановлювати зв'язки гіперсередовища, що включає в себе всі типи і носії інформації; конструювати об'єкти і дії в реальному світі і його мо-

делях з допомогою комп'ютера. Але комп'ютерна грамотність є лише елементом інформаційної культури особистості, що передбачає здатність людини усвідомити і засвоїти інформаційну картину світу як систему символів і знаків, прямих та зворотних інформаційних зв'язків і вільно орієнтуватися в інформаційному суспільстві, адаптуватися до нього. Для цього учням необхідно оволодіти зведенням правил поведінки в такому суспільстві, способами спілкування з системами телекомунікацій, локальними і глобальними інформаційно-обчислювальними мережами.

**Мета статті** – теоретичний аналіз впливу спілкування в соціальних мережах на розвиток особистості підлітка.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сучасному суспільстві стає все більш очевидною нестача інформаційної культури. Прямим її наслідком є розповсюдження «інформаційного наркотика». Ця проблема є особливо **актуальною** в підлітковому середовищі. Саме школярі в силу своїх психофізичних особливостей піддані негативному впливу Інтернету як основного каналу проникнення в інформаційну віртуальну реальність.

Далі виникає необхідність виділити і проаналізувати специфічні риси феномена соціальних мереж як нового, що займає усе більш значне місце в світовому комунікативному просторі та формуванні внутрішньособ'єктної повсякденної реальності феномена.

#### 1. Опосередкованість спілкування

Природно, що головною особливістю спілкування в просторі соціальних мереж вважають те, що «у людини як природного феномена немає «органів почуттів» для взаємодії з цим середовищем. Вона змушена була винайти «очі і вуха», тобто комп'ютери і інші пристрої, а так різноманітні технології, щоб пуститися в плавання в цьому океані, створеному нею самою» [4]. Тут від учасників вимагається через відчуття світобудови в його цілісності розширення свідомості, що дозволяє їм сприймати себе взаємодіючими і з іншими людьми, і з екранами моніторів. Далеко не кожному це під силу. Отже, ідея про перетворення такого способу спілкування в універсальний уявляється нам утопічною.

#### 2. Глибока суб'єктивізація чужих образів

Спілкування за допомогою соціальних мереж багаторазово посилює суб'єктивність сприйняття образів партнерів. Всі учасники комунікації представлені на екрані монітора подібно до фішок на полі настільної гри, де кожен гравець у процесі інтерналізації образів всіх інших по-своєму і у відповідності зі своїми очікуваннями добудовує їх. Отже, спілкування у віртуальній

групі є небезпечно виробленням маніпулятивного ставлення до тих, хто на рівних умовах включається в створення простору спілкування.

### 3. Зняття проблеми знайомства і пошуку «своїх»

Специфіка соціальних мереж спроектована як простір спілкування спочатку. Якщо у фізичному соціумі присутність людини в кімнаті ще не означає її включеності в простір спілкування, то, зайшовши в чат, вона умовно сприймається як співрозмовник, що значною мірою знімає психологічний бар'єр і сприяє швидкому формуванню спільноти.

Крім того, у просторі соціальних мереж є реалізованими безліч можливих світів, тому фактично будь-яка комунікативна потреба, наскільки б екзотичною вона не була, потенційно може бути задоволена. Цьому сприяє і відносна анонімність іміджів. Усі ці чинники значно розширюють можливості соціальної локалізації і соціальні мережі роблять безмежно привабливими.

### 4. Формування нової письмової культури

«Читання з екрана здійснюється аж ніяк не очима. Це намацання пальцями, в процесі якого око рухається вздовж нескінченної ламаної лінії. Аналогічним є і зв'язок зі співрозмовником у процесі комунікації, і зв'язок зі знанням у процесі інформування: тактильний і пошуковий» [1].

Тут насамперед хочеться виділити феномен наближення писемного мовлення до усного: емпіричні дослідження показують, що учасники спілкування сприймають здійснюване ними не як письмо і читання. «Для себе я не пишу – я кажу» – так один із активних творців власної локальності в просторі Internet охарактеризував цей спосіб комунікації.

З цього випливає і проблема псевдо-невербаліки: швидкість передачі інформації не поступається живій мові, але вираження невербальних знаків вимагає додаткових раціональних вказівок.

Виникає феномен «псевдо-невербаліки», здійснюється спроба побудувати емоційний вимір спілкування і частково цим долається кордон віртуальності (характеристикою якої, як уже говорилося, є виборча задіяність каналів сприйняття). Існують наступні вказівки, що відображають на екрані невербальні знаки:

- сказати, подумати, прошепотіти, діяти, відтворити звук;
- у нижньому лівому куті вікна бесід знаходиться «колесо емоцій», що дозволяє змінювати вираз обличчя вашого персонажа в ході бесіди. Навіть нейтральний вираз обличчя в деяких режимах доводиться вибирати.

– для додання виразності повідомленнями в текстовому режимі використовують смайлики, які створюються з текстових символів:

:- ( – нахмурене обличчя;

;- ) – підморгує обличчя і т. д.

Крім того, процес повноцінного спілкування групи вимагає певного специфічного досвіду. Справа в тому, що іноді послідовність реплік під час розмови здається на перший погляд безглуздим нагромадженням фраз. Наприклад, хтось ставить запитання, а потім вискакують три відповіді, які не мають ніякого відношення до питання. Через кілька кадрів з'являється і відповідь. Це відбувається тому, що, коли в розмові бере участь більше трьох осіб, розмова часто змішується. Плутанина відбувається тому, що слова різних учасників доходять до сервера в різний час, і деякі учасники витрачають більше часу на набір своїх фраз, ніж інші.

#### 5. Зміна статусу і розуміння тілесності

Як вже було сказано, віртуальне поступово формує свого роду «псевdotілесність», в той час як тілесність біологічна, належить людині спочатку з моменту народження, втрачає свою константність, стійкість, впізнаваність, а отже, і значимість. Як стверджує Н. Носов, «тілесність людини» – це не тільки її тіло, але і простори фізичні і смислові, які складають її саму як людину. У нашій уяві про тілесність немає розрізнення на фізичне, біологічне, з одного боку, і психічне – з другого. «У афористичній формі можна сказати, що людина – це те, чим вона себе представляє, якщо його поведінка відповідає цим поданням» [7]. Тоді тілесність людини – це не тільки організм, але і все те, чим він володіє і до чого сам належить. Фактично це може бути весь зовнішній по відношенню до людини світ (тобто те, що не-людина) з усім своїм моральним, матеріальним, історичним та іншим змістом. Автор ділить світ на дві частини: одна – та, яка є людиною і мярек, а інша – все інше, і кордон між цими двома частинами проводить сама людина і мярек. Отже, в кожній людини формується своя реальність тілесності – певного рівня в ієрархії буття і певного обсягу. Кожна людина в поняття «тілесність» вкладає свій сенс.

Тому, тілесність у її розширеному розумінні пов'язує воедино константну реальність і реальність значущої для Життєвого світу людини локальності, що живе повноцінним соціальним життям в комп'ютерному просторі.

Можна розглядати цей феномен з аксіологічної точки зору. На думку Ж. Бодрійяра, в даний час «відео, телебачення,



комп'ютер, мінітель (minitel) – це контактні лінзи спілкування, це прозорі протези – складають єдине ціле з тілом, аж доки не стають генетично його частиною, як кардіостимулятор або знаменита «папула» П.К. Діка – маленький рекламний імплантант, пересаджений в тіло з народження, який служить сигналом біологічної тривоги» [1]. Можливо, проникнення комп'ютерної реальності в Повсякденність ставить питання про «смерть тіла», однак, з іншого боку, цей феномен сам є наслідком відповідної тенденції в постмодерністській культурі. Ж. Бодріяр пише: «До тих пір, поки протези старого індустріального «золотого століття» залишалися механічними, вони ще намагалися звертати увагу на тіло і, змінюючи його образ, самі були при цьому оборотно задіяні у метаболізмі уявного світу, так що цей технологічний метаболізм був складовою частиною образу тіла. Але коли імітація досягає межі, за якою немає повернення, тобто коли протез поглиблюється, проникає, просочується всередину невідомої мікромолекулярної серцевини тіла, коли він змушує тіло визнати себе, протез, «початковою» моделлю, знищуючи при цьому всі можливі символічні манівці, що можуть виникнути згодом, так що будь-яке тіло стає нічим іншим, як вічним повторенням протеза, тоді приходить кінець тіла, його історії, його перипетій. Індивід тепер являє собою якийсь раковий метастаз формули, що лежить в його основі. І хіба всі індивідууми, отримані в результаті клонування індивіда X, являють собою що-небудь інше, ніж раковий метастаз – поділ однієї і тієї ж клітини, що спостерігається при раку?» [1].

Можливо, не варто так однозначно (негативно) оцінювати перспективу зміни переживання тілесності. З іншого боку, можна припустити, що з ускладненням інформаційних технологій віртуальний світ все більше буде набувати якості реального світу. Те, що ми зараз розуміємо як віртуальний образ, всередині гіпотетично ускладненого віртуального світу цілком може відрізнятися від предметної сутності з погляду своєї внутрішньої логіки, віртуальної. При ускладненні віртуального світу до такої міри, коли усередині нього неможливо буде провести межу з тілесним світом, втрачається критерій віртуальності як світу «недороблених», «недовиниклих» образів» [4]. У цьому висловлюванні М. Карпицького відсутня негативна оцінка процесу, але суть його практично не змінюється.

Проте, можлива й інша точка зору: повного злиття світів не станеться завдяки розвитку відповідної тенденції, про яку ми спробуємо розповісти далі.

6. Принципова недостатність віртуального спілкування, що виражається в прагненні найбільш життєво значущих, в особливості неформальних локальностей до набуття групової тілесності у фізичному плані

Узагальнення емпіричного матеріалу за характером цілепокладання створюваних стійких віртуальних груп дозволяє зробити висновок про те, що більша частина груп спілкування прагне в перспективі до фізичного втілення групи і, найчастіше підсвідомо, закладає його в якості кінцевої мети діяльності. Причому спілкування на віртуальному рівні не припиняється, але збагачується новим сенсорним матеріалом. Самі члени віртуальної групи пояснюють цей феномен тим, що в даний час людина ще (як завжди?) не готова до повного заміщення тіла (або переміщення тіла в образ).

Можна припустити, що тенденція «смерті тіла» є лише реакцією на тривалу недооцінку проблем віртуального в суспільній свідомості і науках, тобто тимчасовим явищем, подібним до крайнього положення маятника, а не тільки закономірним етапом науково-технічного прогресу.

Справа в тому, що не тільки енергія, а і творчий віртуал являє собою специфічний, дуже потужний потенціал, що вимагає свого втілення в якості подібного потенціалу ми представляємо і специфічну енергію фізичного тіла, яке не підлягає жодному образному протезуванню. За визначенням, її не можна уявити (що означало б створити відповідний образ), але можна відчувати, як, наприклад, радість фізичного руху, особливу втому організму і т. д. Повна нівеляція цієї енергії, на наш погляд, подібна до відмови від енергії віртуальної і рівноцінна втраті цілісності, а з нею і людяності, що не має статися завдяки інстинкту самозбереження Роду. Якщо здорову дитину позбавити можливості рухатися фізично, надані їй необмежені можливості віртуального руху не компенсують відчуття дисгармонії і викличе зубожіння її здатності грати образами будь-якої реальності: «Якщо помістити людину в умови сенсорної депривації, в яких в значній мірі скорочується доступ до неї сенсорної стимуляції від зовнішнього світу, тобто матеріалу, з якого будується віртуальний образ світу, то порушується робота психіки в цілому. Вже через кілька годин після початку сенсорної депривації виникають психічні порушення, а через кілька днів ці порушення стають глобальними і незворотними. Цей факт доводить, що віртуальний образ світу не може самостійно і незалежно від константної реальності існувати» [4]. В якості константної реальності тут мається на

увазі саме тілесність у незмінності та незамінності її біологічного розуміння, яка може втратити статус основи повсякденності, але не може зникнути.

#### 7. Розвиток культури іміджів і масок-«ніків»

Імідж (від англ. Image – образ) – невід’ємна частина самопрезентації в умовах будь-якої реальності. «Будь-який суб’єкт «працює» над своїм іміджем, поставляючи його в інформаційне середовище в якості свого продукту, призначеного для використання іншими суб’єктами. Отже, кожен суб’єкт виступає в двох особах – виробника і споживача образів, символів, іміджів. І це не забава або гра суб’єктів, а необхідність, засіб виживання і самореалізації» [10].

Створення іміджу для адекватної участі в процесі спілкування стійкої віртуальної групи подібно і навіть майже тотожне побудові образу самого себе (тут не можна обмежитися випадковим чином, що відображає реальний стан суб’єкта). «Іміджетворчість являє собою, в кінцевому рахунку, технології народження і розвитку реальностей суб’єктів. Ця творчість відбувається не стільки в логічно осмисленій, скільки у невербальних, емоційних формах, які важко або навіть неможливо передати словами. (...) Суб’єкт змушений формувати для себе «цілісний», закінчений імідж буття, який завжди є ситуативним і віртуальним. Ці іміджі служать найважливішим ресурсом всіх суб’єктів, що утворюють сумарно віртуальне ресурсне середовище і віртуальну форму буття, що розвивається, зокрема, взаємодій суб’єктів між собою і з суб’єктивною частиною середовища» [10].

Отже, ми бачимо, що створення повноцінного іміджу суб’єкта (а також іміджу середовища буття, в ролі якого виступає простір віртуальної групи на всіх рівнях її існування – від суто віртуального до рівня повсякденності) вимагає більше коштів, ніж формально можуть запропонувати комп’ютерні програми. Можливо, саме потреба добудувати образи друзів і стає одним із стимулів транспонування ситуації спілкування з віртуальної реальності у фізичний світ.

Проблема іміджу в просторі соціальних мереж полягає також в необмежених можливостях іміджетворчості:

- у спілкуванні ви можете видати себе за кого завгодно, або за кілька суб’єктів одночасно, причому це відноситься до всіх учасників бесіди (тому особисті зустрічі інтернетчиків бувають сповнені подиву і проблем у комунікації); повсюдно вдосконалюване мистецтво видавати себе за іншого і різний рівень майстерності може стати загрозою

цілісності особистості партнерів і навіть загрозою персональної ідентичності, але це вже наступна проблема:

- в стійкій віртуальній групі імідж поступово вплітається в тканину Повсякденності і вибудовує за своєю подобою і біологічну тілесність, і психічні структури самоідентифікації.

#### 8. Власні стратегії персональної та групової безпеки

Подібні проблеми можуть виникнути і у дорослих, оскільки, якщо не вжиті спеціальні заходи, вся введена інформація (в тому числі, й особисті відомості у діалоговому вікні) буде доступна кожному, з ким довелося розмовляти. Стаючи членом постійно діючої віртуальної групи (сталість спілкування передбачає певну ступінь відвертості), людина, сп'яніла новими можливостями, може недооцінити їх наслідки. Рекомендації створюються для підлітків, але поширюються на дотримання їх всіма учасниками віртуального спілкування:

- Нікому без необхідності не давати своїх справжніх імені, адреси.
- Не давати дані про своїх близьких і друзів.
- Не домовлятися про зустріч у відокремленому місці.
- Щоразу стикаючись з чимось, що викликає відчуття дискомфорту, йти в інше місце або просто відключатися і т. д.

Сама постановка проблеми безпеки (не тільки інформаційної, але і фізичної) говорить про те, що спілкування виходить за межі віртуального плану. Соціальна локальність знову виявляється прикордонним феноменом, що поєднує в собі не тільки структури Системного і Життєвого світів, але і різні рівні буття, Повсякденність як поле перетину віртуальної та константної реальності.

Віртуальний соціально-культурний простір-час – це і фізичне місце, і не просто послідовність подій у вічному часу, це фундаментальні соціальні факти, параметри, вимірювання, компоненти суспільства, що констатують його в цілому, доповнюють фізичний простір-час, включають його та включені в нього.

У світлі нашого розгляду віртуальний соціально-культурний простір-час інтерпретується з позицій теорії просторово-часового континууму. Ефективною методологією виявлення його ціннісного потенціалу є соціальна синергетика, яка дозволяє розкрити системно-організаційні основи культури. «Синергетика дозволяє культурології знайти у цьому хаосі паростки нової, більш складної гармонії, бо синергетика і виявляє закономірності розвитку порядку з хаосу» [3, с. 479].

Центром віртуального соціально-культурного простору-часу, його фундаментальною константою, стають суб'єкт і процес його входження в світ культури, природи, суспільства. При цьому суб'єкт «існує як відношення: як єдність сторін, кожна з яких не може існувати без іншої; як зв'язок «людина – світ», поза яким неможливий розгляд людини; як спрямована і структурована активність, виникнення якої обумовлено її суб'єктивним полюсом» [6, с. 96].

Культура спілкування в соціальних мережах як результат Інтернет-орієнтованої діяльності, у свою чергу, визначає смислове бачення і сприйняття віртуальної реальності, яке виражає суб'єктивність індивідів, груп, товариств як представників певної соціальної групи, межі їх бачення світу і самих себе. Підкреслимо і такий момент: у культурі віртуальної взаємодії спочатку задана можливість формування суб'єкта як регулюючого начала просторово-часового континууму.

Культурний «ландшафт» соціальних мереж як компонента віртуального простору являє собою цілісну та локалізовану сукупність технічних і соціально-культурних явищ, що сформувалися в результаті сполученого впливу природних процесів і художньо-творчої, інтелектуально-творчої та життєзабезпечуючої діяльності людей [11].

Один із істотніших критеріїв культурного ландшафту в цілому – це поєднання спадщини традиційної та сучасної культур. Культурні ландшафти віртуального простору відрізняються за характером співвідношення між традиційною культурою та спадщиною, з одного боку, і сучасною культурою – з другого. В одних випадках переважають елементи традиційної культури, в них значний пласт спадщини і надзвичайно розвинена сучасна культура. Важливо і те, що віртуальна культура виступає як спосіб буття взаємодіючих суб'єктів. Якщо суб'єкт – центр культурного простору-часу, то вказівка на даний час його буття означає актуалізацію в кожен конкретний момент тих чи інших смислів в культурному просторі. Ідея цілісності, гармонійності, принцип відповідності та причинно-наслідкового зв'язку – ось основні константи культури.

Так, В.І. Вернадський писав: «Свідомість – думка людини – є функція біосфери і прояв еволюційного процесу, тобто планетне явище, невіддільне від її матеріального буття, оскільки явно пов'язано з атомами... Людський розум не є вінець свідомості та виявлення планетної сили, який є у світі еволюційного процесу його виявлення інші... в цьому сенсі не є фантазія, але є вірогідне явище...» [2, с. 229].

Отже, з виникненням людства з'являється можливість самопізнання, і, як результат, виникає самосвідомість. Перетворення біосфери в ноосферу обумовлено зміною «центруючої» сили: замість біологічного пристосування активного силою виступає розум людини. Навіть розвиток природи багато в чому визначається рівнем суспільної самосвідомості.

Самосвідомість у цьому контексті трактується як спонукач до соціальної культуротворчої діяльності. Не випадково вчені розрізняють реальність індивідуальної і реальність громадської самосвідомості. Реальність індивідуальної самосвідомості може бути інтерпретована як можливість чи неможливість для даного суб'єкта впливати на розвиток будь-якого процесу в даній історичній обстановці.

На думку сучасного філософа В.І. Каширіна, «самосвідомість – це сторона, момент у просторово-часовому розвитку свідомості, усвідомлення суб'єктом свого місця і ролі в історії, певний стан свідомості особистості. Культура самосвідомості є реальність самосвідомості в її розвитку, певний рівень прояву інтегративної та випереджаючої функцій самосвідомості, його подвійної рефлексії і полірефлексії» [5].

Рівень розвитку самосвідомості у віртуальній реальності може вимірюватися за такими критеріями:

- ціннісний: структура цінностей, включаючи сенс життя;
- домінуючі принципи самосвідомості;
- виявлені ілюзії самосвідомості;
- співвідношення реальних можливостей, здібностей і досягнень із намірами судження засновані на помилках, не збігаються з принципами самосвідомості;
- істини самосвідомості;
- самооцінка.

При цьому за змістом «соціальна самосвідомість» включає в себе в інтегрованому вигляді індивідуальну і суспільну самосвідомість в їх формах – історичній, актуальній і прожективній; функціонально самосвідомість здійснює процес перенесення інформації з соціального середовища на індивідуальну і суспільну свідомість, і назад, диференціації резонуючих впливів, структурування мотиваційного ядра, цінностей-об'єктів і цінностей-норм» [5].

Специфіка становлення самосвідомості у віртуальному соціально-культурному просторі-часі чітко виявляється в умовах великих переломів, коли людина втрачає звичні орієнтації і прагне виробити і засвоїти нові.

Людська індивідуальність розкривається насамперед «всередині» культури, але при цьому вона не є «абсолютною внутрішньою власністю» людини. Лише в системі культурних комунікацій, у процесі осягнення та освоєння культурних смислів індивід отримує від інших «підтвердження та визнання і як взагалі особистість, і як ця індивідуальна особистість» [9, с. 38].

У зв'язку з цим слід виявити умови створення соціально-культурного віртуального простору-часу, які ефективно формують самосвідомість особистості. Підкреслимо, що зміст і цінності віртуальної культури загалом та соціальних Інтернет-мереж, зокрема, є критерієм того, наскільки повно і яким чином у рамках конкретного суспільства вирішується завдання всебічного і гармонійного саморозкриття людини.

Можна вибудувати наступний алгоритм: чим більше значення має цінність, тим вищий її вплив на розвиток віртуального простору, на прояви тих чи інших соціальних дій.

Ми вважаємо, що вищий рівень розвитку самосвідомості сучасної молодшої людини, яка перебуває у віртуальному просторі соціальних мереж, буде досягнутий нею тільки тоді, коли всі елементи її багатовимірної свідомості будуть функціонувати в гармонії один з одним, коли відбудеться їх інтеграція в єдину, цілісну і гармонійну свідомість людини, коли ця свідомість зіллється зі свідомістю суспільства.

Питання теоретичних основ, методології, ресурсів і технологій роботи з розвитку особистості в соціальних мережах простору віртуальної взаємодії розроблені Ю.А. Стрельцовим в його синергетичній теорії дозвілєвого спілкування. Вчений вважає, що будь-який вид вільної діяльності несе в собі як функцію відновлення сил, так і функцію розвитку знань і здібностей людини [8], а потреба у спілкуванні є домінантою дій людини на всіх історичних етапах її еволюції. Авторська концепція продуктивної взаємодії соціально-культурного простору-часу і процесу становлення самосвідомості особистості у віртуальному просторі враховує ці концептуальні положення.

Дослідники підкреслюють, що питання створення віртуального соціально-культурного простору-часу взаємопов'язане з проблемами соціально-культурної інтеграції молодого покоління засобами соціальних мереж.

Соціально-культурна інтеграція в соціальних мережах передбачає розширення особистісного буття у часі, багаторівневу ідентифікацію з віртуальною соціальною групою, суспільством, культурою. Соціалізація забезпечується шляхом «включення» молодшої людини в загальний для всіх життєвий (соціальний, цін-



нісний) Інтернет-простір засвоєння знань про навколишній світ, так як на цьому шляху він вибирає з соціального і культурного контексту ідеї, цінності, форми життєдіяльності, які відповідають індивідуальним особливостям. Тому до внутрішньої структури кожної конкретної особистості входять не всі соціокультурні та суспільні відносини, а лише певні, внутрішньо їй властиві, а інші існують для неї в якості зовнішніх соціальних умов.

**Висновки.** У процесі становлення самосвідомості молода людина усвідомлює і формує свою індивідуальність, знаходить себе в процесі міжособистісної комунікації, в якому власна самотність людини у віртуальному просторі соціальних мереж обертається до неї відбитим у «дзеркалі» інших свідомостей образом її «Я».

Для нашого дослідження еважливим те, що соціально-інтеграційні та самореалізаційні ресурси дозвілля в найбільш концентрованому вигляді реалізуються в колективних формах віртуальної культурно-дозвілєвої діяльності молоді – спілкуванні в соціальних мережах. Основна форма участі особистості в сфері дозвілля – віртуальна спільність (у соціальних мережах), стає умовою інтеграції особистості молодої людини (соціалізації, визнання) й водночас засобом її інкультурації і самореалізації в силу культурного змісту спільної активності, особистісної мотивації та максимального врахування індивідуальності.

#### **Список використаних джерел**

1. Бодрийяр Ж. Прозрачність зла / Ж. Бодрийяр. – М., 2000.
2. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1989.
3. Каган М.С. Введение в историю мировой культуры / М.С. Каган. – СПб., 2000. – Кн. 1.
4. Карпицкий Н. Онтология виртуального/ Н. Карпицкий. – М., 1996.
5. Каширин В.И. Очерки философии планетарного самосознания / В.И. Каширин. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 1996. – С. 89-100.
6. Левченко Е. В. Идея отношения в познании человека / Е.В. Левченко // Новые идеи в философии. – Пермь, 2000. – Вып. 9.
7. Носов Н.А. Виртуальный человек / Н.А. Носов. – М., 1997.
8. Стрельцов Ю.А. Человек в мире общения: Основы досуговой синергетики / Ю.А. Стрельцов; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – М., 1999.
9. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности / Ю. Хабермас // Вопросы философии. – 1989. – № 2.

10. Хесле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности / В. Хесле // Вопросы философии. – 1999. – № 10.
11. Чалая И. П. Культурно-ландшафтное районирование Тверской области / И.П. Чалая, Ю.А. Веденин. – М.: Российский научно-исследовательский институт культурного и природного наследия, 1997.

#### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bodrijjar Zh. Prozrachnost' zla / Zh. Bodrijjar. – М., 2000.
2. Vernadskij V.I. Biosfera i noosfera / V.I. Vernadskij. – М.: Nauka, 1989.
3. Kagan M.S. Vvedenie v istoriju mirovoj kul'tury / M.S. Kagan. – SPb., 2000. – Kn. 1.
4. Karpickij N. Ontologija virtual'nogo / N. Karpickij. – М., 1996.
5. Kashirin V.I. Oчерki filosofii planetarnogo samosoznaniya / V.I. Kashirin. – Stavropol': Izd-vo SGU, 1996. – S. 89-100.
6. Levchenko E. V. Ideja otnosheniya v poznanii cheloveka / E.V. Levchenko // Novye idei v filosofii. – Perm', 2000. – Вып. 9.
7. Nosov N.A. Virtual'nyj chelovek / N.A. Nosov. – М., 1997.
8. Strel'cov Ju.A. Chelovek v mire obshheniya: Osnovy dosugovoj sinergetiki / Ju.A. Strel'cov; Mosk. gos. un-t kul'tury i iskusstv. – М., 1999.
9. Habermas Ju. Ponjatie individual'nosti / Ju. Habermas // Voprosy filosofii. – 1989. – № 2.
10. Hesle V. Krizis individual'noj i kollektivnoj identichnosti / V. Hesle // Voprosy filosofii. – 1999. – № 10.
11. Chalaja I. P. Kul'turno-landshaftnoe rajonirovanie Tverskoj oblasti / I.P. Chalaja, Ju.A. Vedenin. – М.: Rossijskij nauchno-issledovatel'skij institut kul'turnogo i prirodnogo nasledija, 1997.

**O.M. Nemesh. The influence of social networking on the development of teenager's personality.** The author has done the theoretical analysis of the impact of social networking on the development of teenager's personality. The creation of virtual social and cultural space-time is noted to be interconnected with the problems of social and cultural integration of younger generation by means of social networks. The social and cultural integration in social networks is analyzed to provide for broadening the personality being at time, multilevel identification with virtual social group, society, and culture. The socialization is noted to be provided by means of «inclusion» of a young man in common to all life (social, value) Internet-space of learning about the world, because in this way he chooses from the social and cultural context the ideas, values, forms of life that meet individual needs. It is found that in the process of self-consciousness becoming the young man realizes and forms his identity, finds himself in the process of interpersonal

communication where the own identity in cyberspace of social networking rotates as reflected in the «mirror» of other minds by the image of «Me».

It is concluded that social and integration resources and leisure resources of self-realization in the most concentrated form are realized in the collective form of virtual cultural and leisure activities of young people – that is the intercourse in social networks. It is proved that the basic form of personality's participation in the field of leisure – a virtual community is becoming the condition of integration of a young personality and at the same time a means of inculturation and self-realization because of cultural content of joint activities, personal motivation and maximum consideration of individuality.

**Key words:** virtual social and cultural space, personality, social networks, information model of the world, personality integration, virtual consciousness, social group, personal motivation.

*Recieved August 11, 2014*

*Revised September 21, 2014*

*Accepted October 18, 2014*

**УДК 159.923.2:159.9.07**

*L.A. Onufriieva*

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

## **PROFESSIONAL SELF-APPRAISAL AT THE PROFESSIONAL FORMATION OF FUTURE SOCIONOMIC SPECIALISTS' PERSONALITY**

---

Onufriieva L.A. Professional self-appraisal at the professional formation of future socionomic specialists' personality / L.A. Onufriieva // 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 / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2014. – P. 456-467.

---

**Л.А.Онуфрієва. Професійна самооцінка у професійному становленні особистості майбутніх фахівців соціономічних професій.** У статті на основі теоретико-методологічного аналізу проблеми образу «Я-професіонал» як складової «Я-концепції» особистості теоретично обґрунтовано значення професійної самооцінки у професійному становленні особистості майбутніх фахівців соціономічних професій. На основі результатів досліджень сучасних науковців зазначено, що професій-

на самооцінку є центральним компонентом професійної самосвідомості особистості, який пов'язаний із ціннісним ставленням до власного «Я», до професійних якостей і результатів професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Підтверджено, що професійна самооцінка формується під впливом змісту професійної діяльності, результатів, досягнутих у цій діяльності, індивідуальних властивостей особистості, а також властивості якості, яка оцінюється. Основними параметрами професійної самооцінки виступають ступінь адекватності, критичність і міра стійкості особистості. Зважаючи на особливості формування позитивного образу «Я-професіонал», у студентів-майбутніх фахівців соціономічних професій виділяють такі основні етапи цього процесу: формування у майбутніх фахівців соціономічних професій ідеальної моделі «професіонал» за допомогою професійних міжособистісних відносин у вигляді транслювання особистого та професійного досвіду викладача; актуалізація уваги особистості майбутніх фахівців соціономічних професій на порівняння свого реального й ідеального образів «Я-професіонал» за допомогою міжособистісних відносин у вигляді діалогу між викладачем і майбутніми фахівцями; стимуляція особистісного зростання та самовдосконалення майбутніх фахівців соціономічних професій для досягнення ідеального образу «Я-професіонал».

**Ключові слова:** професійна самооцінка, професійне становлення, особистість, майбутні фахівці соціономічних професій, образ «Я-професіонал», «Я-концепція» особистості, професійна самосвідомість, професійна діяльність.

**Л.А.Онуфриева. Профессиональная самооценка в профессиональном становлении личности будущих специалистов социомических профессий.** В статье в результате теоретико-методологического анализа проблемы образа «Я-профессионал» как составляющей «Я-концепции» личности теоретически обосновано значение профессиональной самооценки профессионального становления личности будущих специалистов социомических профессий. На основе результатов исследований современных ученых отмечено, что профессиональная самооценка является центральным компонентом профессионального самосознания личности, которое связано с ценностным отношением к собственному «Я», к профессиональным качествам и результатам профессиональной деятельности будущих специалистов социомических профессий.

Подтверждено, что профессиональная самооценка формируется под влиянием содержания профессиональной деятельности, результатов, достигнутых в этой деятельности, индивидуальных свойств личности, а также свойства качества, которое оценивается. Основными параметрами профессиональной самооценки выступают степень адекватности, критичность и степень устойчивости личности. Учитывая особенности формирования положительного образа «Я-профессионал»

у студентов-будущих специалистов социномических профессий, выделяют следующие основные этапы этого процесса: формирование у будущих специалистов социномических профессий идеальной модели «профессионал» с помощью профессиональных межличностных отношений в виде трансляции личного и профессионального опыта преподавателя; актуализация внимания личности будущих специалистов социномических профессий на сравнение своего реального и идеального образов «Я-профессионал» с помощью межличностных отношений в виде диалога между преподавателем и будущими специалистами; стимуляция личностного роста и самосовершенствования будущих специалистов социномических профессий для достижения идеального образа «Я-профессионал».

**Ключевые слова:** профессиональная самооценка, профессиональное становление, личность, будущие специалисты социномических профессий, образ «Я-профессионал», «Я-концепция» личности, профессиональное самосознание, профессиональная деятельность.

**Actuality of the research.** In the course of the European development of Ukraine there are opened great opportunities for the development of higher education which is increasingly taking on the characteristics of humanistic orientation. The basis of present-day education is the formation of a positive «Me-concept» of a personality, which first of all encourages the full development of a personality.

The current Polish researcher Marek Paliukh notices that the present-day education should be considered as a process of personalities' formation, characterized by openness towards others, initiative, creative imagination, creativity and the ability to appraise and self-evaluation of behavior. The conditions created for the development of personalities should provide a system of education in the broadest sense, with the participation of various educational and out-of-educational institutions, the local environment, parents, Cathedral and organizations. The main goal in implementing educational changes is to eliminate the drawbacks of the educational system functioning while preserving its advantages [8, 74-75].

Current educational and scientific implementations are intended to: equal opportunities for education; the improvement of society culture level by means of receiving secondary and higher education; meeting the educational aspirations of society; helping to improve the quality of education, understood as an integral process of education and formation; rational use of resources allocated to education; establishing the correlation between the system of vocational education and labour market [15, 17].

A significant contribution to the theoretical and methodological principles of professional identity of future specialist's personality was made by K. Albuhanova-Slavska, R. Burns, V. Bibler, B. Bratus, I. Kohn, K. Levin, O. Leontiev, S. Maksymenko, J. Piaget, V. Rozin, V. Stolin, D. Super, S. Chystiakova, V. Yadov and others.

**The aim of the research** is the theoretical and methodological grounding of the problem of professional self-appraisal as the reflection mechanism of the future socioeconomic specialists' personality professional formation.

**Theoretical and methodological basis** of the study includes the following principles: on the image of «Me-professional» as a component of «Me-concept» of a personality: V. Andronov, W. James, Y. Klubov, N. Kuzmina, A. Markova, S. Maksymenko, Y. Pavliutenkov, E. Prokopieva, A. Rean, Y. Strelkov, N. Chepelieva and others; on the professional self-appraisal as a reflection of professional formation of a personality: A. Rean, F. Hoppe and others; on the features of a professional psychologist's formation in a higher educational establishment: H. Abramova, I. Andriichuk, R. Ihnatenko, T. Ivanova, K. Nediapkova, L. Umanets, N. Chepelieva and others.

**The basic information.** One of the most important elements in the structure of the professional «Me-concept» or image «Me-professional» is a self-appraisal of professional abilities, knowledge and achievements. The problem of self-appraisal is widely studied in the psychology, because of the importance of this psychological problem for life and human development. Let's consider the issue of professional self-appraisal in detail, based on the problem of general self-appraisal and place in its structure, which is reserved for the personality's professional self-appraisal.

In general, the term «self-appraisal» is considered as evaluation of oneself by a personality, one's features, qualities and place among other people, values that are attributed to oneself, or separate parts of a personality.

According to the definition of V. Abrahmanova, self-appraisal is a level of consciousness development that is manifested in the ability to treat to oneself critically, to match his capabilities with the results of the activity in accordance with the opinion of others, and according to the requirements to himself. Self-appraisal reflects the degree of self-esteem development, sense of personal values and positive self-attitude.

With the help of self-appraisal the following functions are realized:

- regulatory, due to which the personal development problems are solved;
- protective – provides a relative stability and independence of a personality at the time.

That is, self-appraisal affects criticality, strictness to oneself, relationships with other people, relations to achievements and failures.

Thus, self-appraisal influences the efficiency of activities of the person and the further development of the personality [1; 5; 7].

The researcher of self-appraisal V. Stepanov according to his studies divided the self-appraisal into the following types:

- predictive self-appraisal means the subject's appraisal of his capabilities and determining his attitude towards them (the construction of the appraisal of the personality's future achievements);
- actual self-appraisal means the appraisal of actions must be done in the process of activities and the construction of remedial activities on the basis of this appraisal. The basis of this kind of self-control is the phenomenon of self-control, i.e. the assessment of personal capabilities today;
- retrospective self-appraisal means the personality's appraisal based on the achieved levels of the development, the results of activities and personal actions. In this kind of self-appraisal a degree of criticality, i.e. assessment of «yesterday's» achievements is formed [3].

The researcher S. Podosinnikova proposed in the system of distribution another kind of self-appraisal – a reflexive self-appraisal. This type of self-appraisal provides the appraisal of oneself from the side of others.

In the studies N. Rapokhina introduces one more kind of self-appraisal – social self-appraisal, which involves evaluation of oneself in relation to one's own place among other people, colleagues, and members of the labor process in general [2].

During the mastering the professional activity there is a new type of self-appraisal – professional self-appraisal.

According to the researcher A. Rean, the professional self-appraisal is a human notion about personal value as a specialist, i.e. evaluative component of professional «Me-concept». Professional self-appraisal is considered as an important element in the structure of professional «Me-concept».

Professional self-appraisal is a system unity, which is a form of expression of the individual reflection of himself as a special object



of cognition, it represents the accepted meanings of professional activities, the measure of focus on the social requirements for the professional activities. Professional self-appraisal operates in two interrelated forms: general and separate – the general accumulates total-neutral individual knowledge about himself as a subject of professional activity, and the separate reflects appraisal of specific mental and physical manifestations and qualities [5; 6; 7; 10].

Professional self-appraisal is a central component of a personality's professional self-consciousness that is associated with a value attitude to his personal «Me», to the professional qualities and results of professional activities. Self-appraisal as a mechanism of self-regulation is involved in all areas of professional activities.

The level of requirements of a personality, which reflects the complexity of the goals set by a human, is closely connected with self-appraisal, including professional. A man's self-esteem depends on the level of requirements. If a person sets goals that he cannot perform because of certain circumstances, the level of his self-esteem is reduced. In order to raise the level of self-esteem, it is necessary in this case to reduce the level of requirements. The researcher F. Hoppe distinguishes in a structural level of requirements two strategies that contradict each other: to maintain self-appraisal at a high level and reduce the level of requirements to avoid failure, in order not to reduce self-appraisal [4].

A mature personality is able to determine the success or failure in a particular activity as a particular success or failure, but not as a general tendency to do things right or wrong.

In the professional field of a personality there are distinguished a special type of requirements – professional requirements, which refers to the desire of the personality to achieve a specified level of professional activity. For an adequate level of professional requirements the peculiar is a confidence in the own success, readiness to take responsibility for their work, perseverance, the desire for a reasonable risk, satisfaction from the work process and the obtained result. While inadequate level of professional requirements there are peculiar opposite trends, namely, the production of categorical judgments, the low level of acceptance of responsibility for their own professional activities, targeting own experience as a source of information for others. The level of requirements is formed with the help of self-appraisal as a professional in the past, present and future.

Professional self-appraisal is influenced by the content of professional activities, the results achieved in this work, individual personality traits and properties of a quality being assessed.

An experienced professional employee's self-appraisal is not coming from the opinions of others about him, and from the personal previous experience.

Therefore, professional self-appraisal is a more reliable indicator that allows us to predict our efforts, necessary to be done, and the results of our work in the case where praise is not dependent on the efficiency of the activities.

The main parameters of the professional self-appraisal are the degree of adequacy, criticalness and measure of stability of personality. These parameters are quantitative and qualitative characteristics of self-appraisal. The adequacy of self-appraisal is characterized through the correspondence of self-appraisal or discrepancy with the actual extent of appropriate quality as the subject's self-appraisal. Thus, an important criterion for the adequacy of self-appraisal is the comparison of own self-appraisal with the appraisals of others through the reflective analysis. In this respect, self-appraisal may be adequate, understated or overstated.

The employees with low self-appraisal have the disposition to self-justification in case of failure in the performance of work tasks. They draw conclusions about their personalities after unsuccessful tasks' doing. Low professional self-appraisal does not allow developing cognitive human activity. They are more concerned about their own feelings and expectations of failure and reactions of others.

In contrast, the workers with high self-appraisal are more confident in themselves as the professionals. They make general conclusions about their personalities after achieving positive results. A high self-appraisal makes it possible to focus on the process of solving problems on the task. Overstated self-appraisal leads to a decrease of the results of staff's work, to the formation of a complex of self-importance [6].

The second criterion of self-appraisal, stability is a positive characteristic of self-appraisal, if it is combined with dynamic, which is the personality's ability to change the height of self-appraisal based on the criteria of analysis of the results of personal activities and behavior, and the effect of objective changes in the requirements of others or his own requirements to himself [6; 7; 9].

The researcher A. Rean identifies in the professional self-appraisal the following two aspects: operational-activity and personal. Operational-activity aspect of self-appraisal is associated with the assessment of oneself as the subject of professional activity and is expressed in human assessment of his professional level (skills formation) and the level of competence (knowledge system) [12].

The personal aspect of professional self-appraisal is reflected in the appraisal of personal qualities in relation to the ideal image of «Me-professional». Meanwhile, inconsistency of self-appraisal in these two aspects affects the professional adaptation, professional success and professional development of the personality.

In the structure of professional self-appraisal A. Rean also identifies two components: self-appraisal of the result associated with the assessment of achieved success and reflected satisfaction or dissatisfaction of own achievements; self-appraisal of the potential, connected with the assessment of personal professional capabilities and reflects self-confidence and confidence in own forces [13].

Low self-appraisal of the result does not necessarily indicate «the complex of professional inferiority». In contrast, low self-appraisal of the result in combination with high self-appraisal is a potential factor in professional self-development [14].

Let's consider personal reasons for low self-appraisal of the professional effectiveness of the personality. The first reason is related to extremely excessive demands to oneself. Excessive demands to oneself is showed by the personalities who want to achieve hundred percent results in all areas of professional activities.

The second reason is a setting for a quick result. In the absence of such quick results the personality is disappointed and does not feel good enough worker.

Low self-appraisal leads an employee to unconstructive emotions that do not contribute to overcoming the stress and increase the risk of professional burnout. This may have strong negative emotions, such as anger, helplessness, confusion, irritation and so on; such a worker can often repeat the words «Should!», «Must!». He is always pessimistic and foresees a bad end «I cannot stand this», «I cannot do this», «I will not succeed». That is, the sense of professional activities and life in general of such an employee is pierced with despair and helplessness.

**The conclusion.** On the basis of the theoretical and methodological analysis of the problem of the image of «Me-professional» as a component of personality «Me-concept» there has been grounded the professional self-appraisal as a mechanism of professional formation of a personality of future socio-economic specialists. Based on the findings of contemporary scientists it is noted that professional self-appraisal is a central component of professional self-consciousness of a personality that is associated with a valuable attitude to personal «Me», to professional qualities and results of future socio-economic specialists' professional activities.

It is proved that the professional self-appraisal is formed under the influence of the professional activities, results, achieved in these activities, individual traits of the personality, as well as the peculiarity of the quality being appraised. The main parameters of the professional self-appraisal are the degree of adequacy, criticalness and measure of stability of a personality.

Taking into consideration the peculiarities of the formation of a positive image of «Me-professional», there are distinguished the following main stages of this process in the students-future specialists of socio-economic professions: the formation of the future socio-economic specialists' ideal model of a «professional» with the help of the professional interpersonal relationships in the form of the transmission of the personal and professional experience of the teacher; focusing future socio-economic specialists personalities' attention on the comparison of their real and ideal images of «Me-professional» using interpersonal relationships in the form of a dialogue between the teacher and future professionals; stimulating personal growth and self-improvement of future specialists of socio-economic professions to achieve an ideal image of «Me-professional».

#### Список використаних джерел

1. Бороздина Л.В. Что такое самооценка? / Л.В. Бороздина // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – №4. – С. 99-101.
2. Занина Л. В. Основы педагогического мастерства: учебн. пособие / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова. – Ростов- на Дону, 2003.
3. Кон И.С. В поисках себя: Личность и её самоопределение / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 235 с.
4. Овсянецька Л.П. До проблеми психологічної сутності домагань особистості / Л.П. Овсянецька // Філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника, 1999. – Вип. 3. – №1. – С. 55-62.
5. Онуфрієва Л.А. Дослідження психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості та особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 10(91). – Серія «Психологічні науки». – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2013. – С. 227-233.
6. Онуфрієва Л.А. Самооцінка як складова Я-концепції особистості майбутніх фахівців соціономічних професій /

- Л.А.Онуфрієва // 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. 22. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – С. 396-412.
7. Онуфрієва Л.А. Theoretical and psychological analysis of the image «Me-professional» as a component of «Me-concept» of future socionomic specialists' personality / Л.А.Онуфрієва // 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. 25. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. – С. 344-358.
  8. Палюх Марек. Освіта в суспільстві, яке змінюється / За ред. Беати Земби, Дорота Пстронг // Вибрані проблеми соціальної педагогіки і соціальної роботи. – Кам'янець-Подільський, 2012. – С. 74-75.
  9. Панок В.Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / В.Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №4. – С.5-7.
  10. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы: Справочное издание / автор-составитель Н.И. Конюхов. – 1992. – 489 с.
  11. Професійна мобільність майбутніх фахівців: навчально-методичний посібник. – Одеса: СМІЛ, 2004. – 120 с.
  12. Реан А.А. Психология изучения личности / А.А. Реан – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
  13. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – М. : АСТ, 2007. – 407 с.
  14. Рогинский В. М. Азбука педагогического труда / В.М. Рогинский. – М., 1990
  15. Krauz A. Edukacja w okresie wspolczesnych przemian / A. Krauz, M. Paluch. – Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe Fosze, 2011. – S. 17.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Borozdina L.V. Chto takoe samoocenka? / L.V. Borozdina // Psihologicheskij zhurnal. – 1992. – Т. 13. – №4. – S. 99-101.
2. Zanina L. V. Osnovy pedagogicheskogo masterstva: uchebn. posobie / L.V. Zanina, N.P. Men'shikova. – Rostov-na Donu, 2003.

3. Kon I.S. V poiskah sebja: Lichnost' i ee samoopredelenie / I.S. Kon. – M.: Politizdat, 1984. – 235 s.
4. Ovsjanec'ka L.P. Do problemy psihologichnoi' sutnosti domagan' osobystosti / L.P Ovsjanec'ka // Filosofija, sociologija, psihologija. – Ivano-Frankivs'k: Prykarpats'kij un-t im. V. Stefanyka, 1999. – Vyp. 3. – №1. – S. 55-62.
5. Onufrijeva L.A. Doslidzhennja psihologichnyh determinant rozvytku profesijnoi' samosvidomosti ta osobystisnoi' zrilosti majbutnih fahivciv socionomichnyh profesij / L.A.Onufrijeva // 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. 10(91). – Serija «Psihologichni nauky». – Mykolai'v: MNU imeni V.O.Suhomlyns'kogo, 2013. – S. 227-233.
6. Onufrijeva L.A. Samoocinka jak skladova Ja-koncepcii' osobystosti majbutnih fahivciv socionomichnyh profesij / L.A.Onufrijeva // Problemy suchasnoi' psihologii'. Zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / za red. S.D.Maksymenka, L.A.Onufrijevoi'. – Vyp. 22. – Kam'janec'-Podil's'kyj: Aksioma, 2013. – S. 396-412.
7. Onufrijeva L.A. Theoretical and psychological analysis of the image «Me-professional» as a component of «Me-concept» of future socionomic specialists' personality / L.A.Onufrijeva // Problemy suchasnoi' psihologii'. Zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / za red. S.D.Maksymenka, L.A.Onufrijevoi'. – Vyp. 25. – Kam'janec'-Podil's'kyj: Aksioma, 2014. – S. 344 – 358.
8. Paljuh Marek, Osvita v suspil'stvi, jake zminjujet'sja / Za red. Beati Zjembi, Dorota Pstrong // Vybrani problemy social'noi' pedagogiky i social'noi' roboty. – Kam'janec'-Podil's'kyj, 2012. – S. 74-75.
9. 9. Panok V.G. Konceptual'ni pidhody do formuvannja osobystosti praktykujuchogo psihologa / V.G. Panok // Praktychna psihologija ta social'na robota. – 1998. – №4. – S.5-7.
10. Prikladnye aspekty sovremennoj psihologii:terminy, zakony, koncepcii, metody: Spravochnoe izdanie, avtor-sostavitel' / N.I. Konjuhov. – 1992. – 489 s.

11. Profesijna mobil'nist' majbutnih fahivciv: navchal'no-metodychnyj posibnyk. – Odesa: SMYL, 2004. – 120 s.
12. Rean A.A. Psihologija izuchenija lichnosti / A.A. Rean. – SPb.: Izd-vo Mihajlova V.A., 1999. – 288 s.
13. Rean A.A. Psihologija lichnosti. Socializacija, povedenie, obshhenie / A.A. Rean. – M. : AST, 2007. – 407 s.
14. Rogynskij V. M. Azbuka pedagogycheskogo truda/ V.M. Rogynskij. – M., 1990.

**L.A. Onufriieva. Professional self-appraisal at the professional formation of future socioeconomic specialists' personality.** In the article on the basis of the theoretical and methodological analysis of the problem of the image of «Me-professional» as a component of personality «Me-concept» there has been grounded the professional self-appraisal as a mechanism of professional formation of a personality of future socioeconomic specialists. Based on the findings of contemporary scientists it is noted that professional self-appraisal is a central component of professional self-consciousness of a personality that is associated with a valuable attitude to personal «Me», to professional qualities and results of future socioeconomic specialists' professional activities. It is proved that the professional self-appraisal is formed under the influence of the professional activities, results, achieved in these activities, individual traits of the personality, as well as the peculiarity of the quality being appraised. The main parameters of the professional self-appraisal are the degree of adequacy, criticalness and measure of stability of a personality.

Taking into consideration the peculiarities of the formation of a positive image of «Me-professional», there are distinguished the following main stages of this process in the students-future specialists of socioeconomic professions: the formation of the future socioeconomic specialists' ideal model of a «professional» with the help of the professional interpersonal relationships in the form of the transmission of the personal and professional experience of the teacher; focusing future socioeconomic specialists' personalities' attention on the comparison of their real and ideal images of «Me-professional» using interpersonal relationships in the form of a dialogue between teacher and future professionals; stimulating personal growth and self-improvement of future specialists of socioeconomic professions to achieve an ideal image of «Me-professional».

**Key words:** professional self-appraisal, professional formation, personality, future specialists of socioeconomic professions, image of «Me-professional», «Me-concept» of the personality, professional self-consciousness, professional activities.

*Recieved August 5, 2014*

*Revised September 12, 2014*

*Accepted October 14, 2014*



## **Особливості креативності майбутнього інженера як складової його професіоналізму**

N.V. Pidbutska. Features of the future engineer's creativity as a component of his professionalism / N.V. Podbutskaya // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2014. – P. 468-477.

**Н.В. Підбуцька. Особливості креативності майбутнього інженера як складової його професіоналізму.** У статті досліджено особливості креативності, її важливість для успішного професійного розвитку та досягнення особистісного професіоналізму. Розкрито необхідність розвитку креативності, уміння творчо підходити до розв'язування професійних завдань під час професійної підготовки у майбутніх інженерів, що відображено у Галузевих стандартах (Освітньо-кваліфікаційна характеристика) та усвідомлюється багатьма з них. Досліджено образну та вербальну креативність за допомогою комплексу психодіагностичних методик: методика «Кола» (Вартег); тест вербальної креативності (С.Меднік); тест «Повторювані лінії» (П.Торренс); тест креативності (П.Торренс). Виявлено, що в майбутніх інженерів образна креативність, побіжність та розробленість на середньому рівні розвитку, що характеризує їх уміння за короткі проміжки часу відтворювати та реалізовувати ідеї. Вербальна оригінальність знаходиться на низькому рівні, а унікальність – на середньому, що свідчить про невиражене вміння майбутніх інженерів креативно розв'язувати проблеми, що пов'язані з використанням свого вербального потенціалу. У цілому студенти інженерно-технічних спеціальностей характеризуються неготовністю у ситуації невизначеності із лімітом у часі швидко продукувати ідеї. Результати гендерного аналізу свідчать про більш розвинену образну та вербальну креативність у чоловіків. За допомогою факторного аналізу виділено три фактори, що мають найбільше навантаження: «Інтелектуальний потенціал», «Загальна креативність», «Аналітичний творчий потенціал».

**Ключові слова:** креативність, творчий потенціал, особистість, студент, професіоналізм особистості, особистісно-професійний розвиток, успішна професіоналізація.

**Н.В. Подбуцкая. Особенности креативности будущего инженера как составляющей его профессионализма.** В статье исследованы особенности креативности, её важность для успешного профессионального развития и достижения личностного профессионализма. Раскрыта необходимость развития креативности, умения творчески подходить к реше-

нию профессиональных задач в течение профессиональной подготовки у будущих инженеров, что отражено в Отраслевых стандартах (Образовательно-квалификационная характеристика) и осознается многими из них. Исследованы образная и вербальная креативность с помощью комплекса психодиагностических методик: методика «Круги» (Вартер); тест вербальной креативности (С.Медник); тест «Повторяющиеся линии» (П.Торренса); тест креативности (П.Торренса). Выявлено, что у будущих инженеров образная креативность, беглость и разработанность на среднем уровне развития, что характеризует умение в короткие сроки воспроизводить и реализовывать идеи. Вербальная оригинальность находится на низком уровне, а уникальность – на среднем, что свидетельствует о невыраженном умении будущих инженеров креативно решать проблемы, связанные с использованием своего вербального потенциала. В целом студенты инженерно-технических специальностей характеризуются неготовностью в ситуации неопределённости с лимитом во времени быстро продуцировать идеи. Результаты гендерного анализа свидетельствуют о более развитых образной и вербальной креативности у мужчин. С помощью факторного анализа выделены три фактора, имеющие наибольшую нагрузку: «Интеллектуальный потенциал», «Общая креативность», «Аналитический творческий потенциал».

**Ключевые слова:** креативность, творческий потенциал, личность, студент, профессионализм личности, личностно-профессиональное развитие, успешная профессионализация.

**Постановка проблеми.** Виконання будь-якої професійної діяльності зрозуміло вимагає від фахівця певного конгломерату здібностей, знань, умінь, навичок, тобто ключових компетенцій. Їх склад відрізняється в залежності від характеристики та складності праці. Так інженерна діяльність за своїми властивостями передбачає вирішення виробничих, технологічних, конструкторських та інших завдань, виконання кожного з них вимагає творчого підходу, реалізації творчо-продуктивних здатностей, оскільки передбачає розробку нового продукту, програмного забезпечення, 3D моделей, моделі виробництва тощо. Тобто у фахівця інженерної справи для досягнення професійного успіху, особистісного професіоналізму має бути розвинутий такий атрибут мислення, особистості, як креативність, що забезпечить нестандартний підхід до вирішення професійних проблем, винахідливість у професійних справах. Діагностика креативності у майбутніх інженерів, здатності до продукування оригінальних ідей, їх детальної розробки допоможе у побудові програми психологічного супроводу та зумовить розвиток цієї професійно значимої якості майбутнього інженера-професіонала. Врахування гендерного аспекту креативності майбутніх інженерів дозволяє нівелювати стереотип про інженерську справу як суто чоловічу

та враховувати індивідуальні особливості у формування креативності протягом етапу професійного становлення.

**Аналіз останніх публікацій з проблем дослідження.** Проблема творчості та креативності особистості є сьогодні досить розробленою та є предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних психологів. Так, розгляд творчих здібностей, креативності особистості розкрито у працях Дж. Гілфорда, Д.Б. Богоявленська, В.М. Дружиніна, І.А. Зязюна, Г.С. Костюка, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляко, В.Г. Панка, Я.О. Пономарьова, В.В. Рибалки, Тейлора, М.О. Холодної, В.Д. Шадрікова та ін. Креативність як процес і результат розглядають Б.О. Барішева, Ю.А. Жигалов, С.Д.Максименко, Х. Гейвін, С. Меднік, П. Торренс та ін. Результати діагностики креативності та її важливість у професійному становленні майбутнього фахівця розкрито у працях С.Й. Гаваші, Т. П. Гусевої, М.М. Лалакулич, Н. Ю. Малій, І. П. Манохи, В.О. Моляко, Т. М. Розової та ін. Однак спостерігається брак сучасних досліджень, присвячених психології творчих здібностей, діагностиці креативності майбутніх інженерів як складової професіоналізму його особистості.

**Мета статті** – дослідження вербальної та образної креативності майбутніх інженерів, структури креативності майбутніх інженерів, а також гендерних відмінностей креативності.

**Виклад основного матеріалу та результати дослідження.** Сучасні дослідження вказують на вагомий роль творчого потенціалу, креативності у самоактуалізації, самореалізації та самоздійснення особистості. Враховуючи те, що ці процеси пов'язані як з реалізацією особистісного, так і професійного потенціалу людини, то у її професійному розвитку і становленні як професіонала креативність займає одне із перших місць. У цьому впевнені як вчені, так і самі студенти. Так В.І. Лівшиц, розкриваючи необхідність формування професійної креативності майбутнього інженера, пише: «У технологічному розрізі креативність проявляється як кмітливість – здатність досягати мети, знаходити вихід із тупикової ситуації, використовуючи обстановку, об'єкти й обставини незвичайним способом; ширше – нетривіальне і дотепне рішення задач несподіваними ресурсами або інструментами. Креативності властиві гнучкість підходів і стратегій, здатність протистояти стереотипам» [3, С. 28]. Самі ж студенти-інженери за результатами опитування, проведеного автором статті, креативність ставлять на третє місце серед якостей, що зумовляють розвиток професіоналізму особистості, після уважності та відповідальності. Отже, «креативність проявляється в

інноваційних трансформаціях у всіх сферах життя людини (... професійної діяльності...) на рівнях: «особистість (потенціал)-процес-результат» [2, С. 160]. І відповідно до сказаного є необхідність дослідити креативність майбутніх інженерів як важливу складову професіоналізму його особистості.

Згідно мети роботи було проведено дослідження, у якому взяли участь 92 респонденти віком від 20 до 23 років (M=21,6 SD=2,6). Серед них дівчат – 37, юнаків – 55. Це студенти I-V курсів Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» та Харківський національний університет радіоелектроніки з таких факультетів: інформатики та управління, комп'ютерно-інформаційні технології, машинобудівний, механіко-технологічний, автоматики та приладобудування, електронної техніки.

Враховуючи існуючі труднощі діагностики креативності, нами використовувався комплекс психодіагностичних методик: методика «Кола» (Вартег); тест вербальної креативності (С.Меднік); тест «Повторювані лінії» (П.Торренс); тест креативності (П.Торренс). Для статистичної обробки результатів використовувався якісний та кількісний аналіз (версія 20,0 програми SPSS: описова статистика, методи розбіжностей, факторний аналіз).

По-перше, був визначений показник образної креативності за допомогою методики П.Торренса (табл. 1).

**Таблиця 1**

**Показники образної креативності майбутніх інженерів**

Показник	Вибірка в цілому (N=92)	Жінки (n <sub>1</sub> = 37)	Чоловіки (n <sub>2</sub> = 55)	Макс. бал	t <sub>емп</sub>	p (n <sub>1</sub> , n <sub>2</sub> )
Побіжність	9,82±0,56	9,79±0,57	9,84±0,57	10	-0,37	0,712
Гнучкість	8,19±1,26	7,79±1,17	8,42±1,26	10	-2,13	<b>0,037</b>
Оригінальність	11,34±3,40	10,11±3,15	12,21±3,4	20	-2,64	<b>0,010</b>
Розробленість	14,30±9,99	18,07±12,4	11,84±7,4	-	2,65	<b>0,010</b>
Абстрактність назв	3,12±3,27	3,96±3,81	2,60±3,13	30	1,64	0,105
Опір до замикання	9,02±4,29	8,43±4,10	9,40±4,46	20	-0,92	0,360

**Примітка.** Напівжирним виділені достовірні відмінності між групами досліджуваних.

Із таблиці можна зробити висновок, що у майбутніх інженерів досить розвинутими є такі показники образної креатив-

ності, як побіжність і розробленість, що свідчить про уміння у короткій проміжок часу відтворювати та реалізовувати ідеї. Усі визначені показники мають різний рівень розвитку у студентів технічних спеціальностей, так розробленість є дуже розвинутою, що свідчить про їх здібності доповнювати, доробляти власні ідеї, розширюючи їх межі. Показник побіжності, опору до замикання та оригінальності знаходиться у межах норми, тобто респондентам властиве уміння висувати ідеї, пропонувати такі рішення розв'язання ситуацій, які відрізняються від шаблонних та стереотипних, вони досить толерантні та спокійні у ситуаціях невизначеності. А ось абстрактність назв є невираженою, низькою, що можна пояснити обраною технічною професією.

Щодо гендерних особливостей, то серед студентів-інженерів у чоловіків значно вищі показники гнучкості та оригінальності. Ця відмінність була встановлена за допомогою критерію Ст'юдента. Вищі показники по гнучкості означають, що у чоловіків кращі здібності до використання більшої кількості різних категорій відповідей. Показники оригінальності теж різняться. У жінок показник оригінальності становить 10,11 балів, а у чоловіків – 12,21 балів. Чоловіки більш схильні давати незвичайні, унікальні відповіді, котрі потребують «творчої сили». Вищі показники розробленості мають жінки. У жінок він становить 18,07 балів, у чоловіків – 11,84 бали. Це означає, що у жінок вища здатність детально розробляти придумані ідеї. Відмінність між показниками побіжності, абстрактності назв та опору до замикання статистично не встановлена.

Для вивчення індивідуальних особливостей невербальних компонентів творчої уяви серед майбутніх інженерів була проведена методика «Кола» (Вартег). Середні показники представлені в таблиці 2.

**Таблиця 2**

**Рівень невербальних компонентів творчої уяви студентів-інженерів**

Показник	Вибірка в цілому (N=92)	Жінки ( $n_1 = 37$ )	Чоловіки ( $n_2 = 55$ )	Макс. бал	$t_{емп}$	$p(n_1, n_2)$
Побіжність	10,51±4,65	12,14±4,12	9,44±4,76	20	2,460	<b>0,016</b>
Гнучкість	5,03±1,78	5,86±1,08	4,49±1,96	8	3,377	<b>0,001</b>
Оригінальність	4,38±2,85	2,86±2,52	5,33±2,66	40	-3,899	0,000

**Примітка.** Напівжирним виділені достовірні відмінності між групами досліджуваних.

Із показників таблиці можна зробити висновок, що такі показники, як побіжність та оригінальність знаходяться на середньому рівні. Відповідно до цього майбутні інженери можуть у необхідній ситуації діяти, не спираючись на існуючі ідеї, а виходячи із нестандартних уявлень, роблячи це досить швидко. При цьому всі три показники мають значиму різницю між жінками і чоловіками. У жінок значно вищі показники побіжності і гнучкості. У чоловіків вищий показник побіжності. Якщо у жінок показник побіжності становить 12,14 балів, то у чоловіків – 9,44 балів. Це означає, що у жінок вища здатність створювати більшу кількість осмислених ідей. Показник гнучкості у чоловіків становить 4,49 бали, у жінок – 5,86 балів. Жінки мають кращі здібності до використання більшої кількості різних категорій відповідей. Показник оригінальності вищий у чоловіків. Він становить 5,33 балів, тоді як у жінок 2,86 бали. Чоловіки більш схильні давати незвичайні, унікальні відповіді, котрі потребують «творчої сили».

Для виявлення рівня вербальної креативності був проведений тест вербальної креативності С. Медніка (табл. 3).

Таблиця 3

## Особливості вербальної креативності майбутніх інженерів

Показник	Вибірка в цілому (N=92)	Жінки ( $n_1 = 37$ )	Чоловіки ( $n_2 = 55$ )	$t_{\text{емп}}$	$p(n_1, n_2)$
Оригінальність	0,49±0,16	0,42±0,14	0,54±0,16	-3,029	<b>0,003</b>
Унікальність	3,94±2,85	3,36±2,33	4,30±3,14	-1,364	0,177

*Примітка.* Напівжирним виділені достовірні відмінності між групами досліджуваних.

Відповідно до отриманих даних показник вербальної оригінальності знаходиться на низькому рівні, а унікальність – на середньому, що свідчить про невиражене уміння майбутніх інженерів креативно розв'язувати проблеми, що пов'язані із використанням свого вербального потенціалу.

Із показників таблиці можна зробити висновок, що різниться лише показник оригінальності. Показник оригінальності у жінок становить 0,42 балів, у чоловіків – 0,54 балів. Це означає, що у чоловіків вища здатність давати унікальні, нестандартні, творчі відповіді (слова). Відмінність між показниками унікальності статистично не виявлена.

Для виявлення та доповнення результатів образної креативності з майбутніми інженерами був проведений тест «Повторювані лінії» П. Торренса (табл. 4).

Таблиця 4

## Рівень образної креативності студентів інженерно-технічних спеціальностей

Показник	Вибірка в цілому (N=92)	Жінки ( $n_1 = 37$ )	Чоловіки ( $n_2 = 55$ )	Макс. бал	$t_{емп}$	$p(n_1, n_2)$
Побіжність	13,40±4,77	13,82±9,31	13,12±5,33	30	0,602	0,549
Оригінальність	6,93±3,39	7,25±3,13	6,74±3,61	30	0,607	0,546
Розробленість	8,13±5,24	11,43±5,46	6,07±3,90	-	4,824	0,000

*Примітка.* Напівжирним виділені достовірні відмінності між групами досліджуваних.

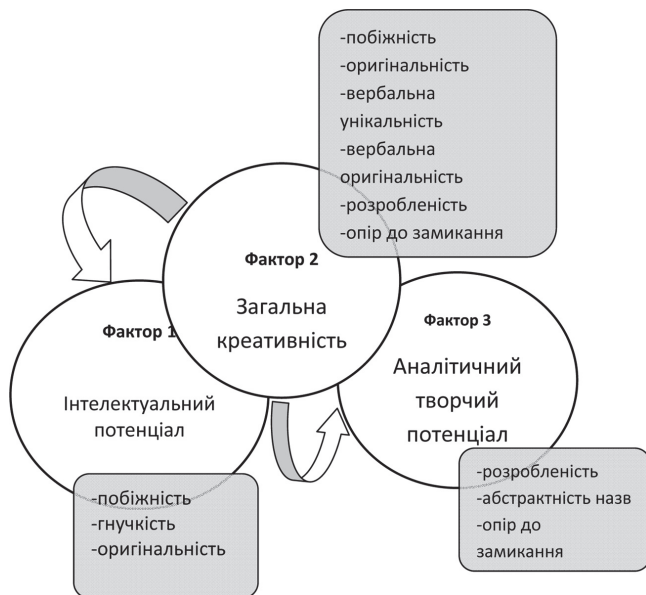
Образна креативність з використанням методики «Повторювані лінії» розвинена на середньому рівні. Якщо якісно проаналізувати рисунки, то частіше всього майбутні інженери малювали танки, гайки, машини, технічні деталі й таке інше, але в цілому більшості з них було важко заповнити бланк методики, що відобразилося на показнику побіжності, якій становить 13,40±4,77 при наявності 30 одиниць повторюваних ліній, тобто більшість респондентів не заповнили й половини, що свідчить про неготовність у ситуації невизначеності із лімітом у часі швидко продукувати ідею. Між жінками та чоловіками різниться лише показник розробленості. У жінок він вищий, ніж у чоловіків. У жінок показник розробленості становить 11,43 балів, у чоловіків – 6,07 балів. Це означає, що у жінок вища здатність детально розробляти придумані ідеї. Відмінність між показниками побіжності та оригінальності статистично не виявлена.

Відповідно до мети статті був використаний факторний аналіз із Варімакс обертянням, значущими навантаженнями вважали виділені фактори із загальною дисперсією 53,11% наведено у рисунку 1. Усі фактори уніполярні.

У перший фактор «Інтелектуальний потенціал» (інформативність 26,5%) входять такі показники невербальної (образної) креативності: побіжність за методикою «Кола» (Вартег) (факторне навантаження 0,827), побіжність за тестом «Повторювані лінії» (П.Торренс) (ф.н. 0,793), гнучкість за методикою «Кола» (Вартег) (ф.н. 0,775), оригінальність за тестом «Повторювані лінії» (П.Торренс) (ф.н. 0,730), оригінальність за методикою «Кола» (Вартег) (ф.н. 0,329). Спираючись на результати досліджень авторів (Д.Б. Богоявленська, В.М. Дружинін), які отримали такі ж взаємозв'язки та відносять побіжність і гнучкість до інтелектуального фактора, вважаємо, що акцент в даному фак-



торі робиться на здібності генерувати ідеї. Для першого фактора характерні наступні творчі здібності: здатність продукувати велику кількість ідей, застосовувати різноманітні стратегії при вирішенні проблем, продукувати незвичайні, нестандартні ідеї.



**Рисунок 1. Структура креативності майбутніх інженерів**

Другий фактор «Загальна креативність» (інформативність 15,88%) характеризується наявністю таких вербальних і невербальних компонентів творчого мислення: побіжність за тестом «Повторювані лінії» (П.Торренс) (ф.н. 0,408), оригінальність за тестом «Повторювані лінії» (П.Торренс) (ф.н. 0,316), унікальність за тестом креативності (С.Меднік) (ф.н. 0,862), оригінальність за тестом креативності (С.Меднік) (ф.н. 0,856), опір до замикання за тестом креативності (П.Торренс) (ф.н. 0,311), оригінальність за методикою «Кола» (Вартег) (ф.н. 0,308). Цей фактор відображає здатність продукувати велику кількість незвичайних, нестандартних ідей, не слідувати стереотипам і тривалий час «залишатися відкритим» для різноманітної інформації, що надходить при вирішенні проблем.

У фактор «Аналітичний творчий потенціал» (інформативність 13,87%) входять такі показники невербальної креативності: розробленість за тестом креативності (П.Торренс) (ф.н. 0,851), абстрактність назв за тестом креативності (П.Торренс) (ф.н. 0,758), опір до замикання за тестом креативності (П.Торренс) (ф.н. 0,608),

розробленість за тестом «Повторювані лінії» (П.Торренс) (ф.н. 0,356). Акцент в даному факторі робиться на якості ідей, а не на їх кількості. Для третього фактора характерні здібності до винахідництва, конструктивної діяльності, уміння інтегрувати розрізнені ідеї та незвичайним чином кодувати інформацію.

**Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямі.** Отже, креативність є неодмінним компонентом професіоналізму особистості майбутнього фахівця інженерно-технічного профілю. За результатами дослідження виявлено, що в цілому у майбутніх інженерів досить розвинутими є такі показники образної креативності, як побіжність і розробленість, що свідчить про уміння в короткі проміжки часу відтворювати та реалізовувати ідеї, але при цьому абстрактність є невираженою, низькою. Вербальна оригінальність знаходиться на низькому рівні, а унікальність – на середньому, що свідчить про невиражене вміння майбутніх інженерів креативно розв'язувати проблеми, що пов'язані з використанням свого вербального потенціалу. Також вони характеризуються неготовністю у ситуації невизначеності з лімітом у часі швидко продукувати ідею. Аналіз гендерних відмінностей свідчить, про більшість показників як вербальної, так і образної креативності (оригінальність, гнучкість) більш виражені у студентів чоловічої статі, а розробленість притаманна жінкам. За допомогою факторного аналізу виділено три фактори, що мають найбільше навантаження: «Інтелектуальний потенціал», «Загальна креативність», «Аналітичний творчий потенціал».

#### **Список використаних джерел**

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
2. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 448 с. – (Мастера психологии).
3. Лившиц В. И. Формирование креативности при подготовке инженеров массовых профессий / В. И. Лившиц // Инженерное образование. – 2012. – № 9. – С. 26–37.
4. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека / В. Д. Шадриков. – М. : Аспект Пресс, 2007. – 328 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bogojavlenskaja D. B. Psihologija tvorcheskih sposobnostej : uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij / D. B. Bogojavlenskaja. – M. : Akademija, 2002. – 320 s.

2. Il'in E. P. Psihologija tvorcestva, kreativnosti, odarennosti / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2012. – 448 s. – (Mastera psihologii).
3. Livshic V. I. Formirovanie kreativnosti pri podgotovke inzhenerov massovyh professij / V. I. Livshic // Inzhenernoe obrazovanie. – 2012. – № 9. – S. 26–37.
4. Shadrikov V. D. Mental'noe razvitie cheloveka / V. D. Shadrikov. – M. : Aspekt-Press, 2007. – 328 s.

**N. V. Pidbutska. Features of the future engineer's creativity as a component of his professionalism.** The features of creativity, its importance for successful professional development and achievement of personal professionalism are investigated in the article. The article gives valuable information on the need of creativity development, ability to approach creatively to the solution of professional tasks during the vocational training of the future engineers that is reflected in Industry standards (The educational and qualification characteristics) and is realized by many of them. The figurative and verbal creativity are investigated by means of a complex of psychodiagnostic techniques: technique «Circles» (Varteg); test of verbal creativity (S. Mednik); «Repeating Lines» test (P. Torrens); test of creativity (P. Torrens). 92 respondents from 20 to 23 years ( $M = 21,6$   $SD = 2,6$ ) took part in the research, all of them are the students of various technical specialties (the mechanic, the mathematician, the programmer, etc.). It is revealed that future engineers have a figurative creativity, fluency and a readiness at the average level of development that characterize their ability to reproduce and realize ideas in short terms. The verbal originality is at a low level, and uniqueness is on an average one that testifies to unexpressed ability of the future engineers creatively to solve the problems which are connected with the use of their verbal potential. As a whole the students of technical specialties are characterized by unavailability in a situation of uncertainty with a time limit quickly to produce ideas. The results of the gender analysis testify to the men's more developed figurative and verbal creativity. The women have the most expressed indicator of their creation ability, it means that they are capable to detailed development and improvements of already made ideas. By means of the factorial analysis there have been distinguished three factors which have the greatest loading: «Intellectual potential», «The general creativity», «Analytical creative potential». The established creativity structure of the future engineers develops the characteristic orientations of creative potential: intellectual, general and creative ones.

**Key words:** creativity, creative potential, a personality, a student, professionalism of the personality, personal and professional development, successful professionalizing.

*Received August 15, 2014*  
*Revised September 17, 2014*  
*Accepted October 24, 2014*

## **Психологічний аналіз професіограми офіцера оперативно-тактичної підготовки до управлінської діяльності**

---

Pozdyshev S.O. Psychological analysis of the job description for the management activity of operational and tactical level officer / S.O. Pozdyshev // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2014. – P. 478-493.

---

**С.О. Поздишев. Психологічний аналіз професіограми офіцера оперативно-тактичної підготовки до управлінської діяльності.** У статті здійснено психологічний аналіз професіограми офіцерів оперативно-тактичного рівня підготовки. Наголос робиться на визначенні психологічного портрета професії (професіограми, психограми) офіцера оперативно-тактичної підготовки як управлінця. Специфікою складання професіограми для діагностики й прогнозування управлінської діяльності є орієнтація на визначення, виявлення насамперед найбільш стійких, усталених психологічних якостей, що забезпечують реалізацію конкретного виду діяльності фахівця в оборонній сфері, які можна диференціювати за рівнем успішності навчання й ефективності діяльності.

За даними професіографії, її психологічного аналізу визначається психограма професії – психологічний опис, що є інтерпретаційним аналізом операціонально-технологічного змісту конкретної трудової діяльності і в остаточному варіанті характеризується сукупністю професійно важливих психологічних і психофізіологічних якостей, які реалізуються у певній діяльності та забезпечують її виконання.

Управлінська діяльність є складним соціально-психологічним явищем з чітко вираженою домінантою волі офіцера-командира. Офіцер, зайнятий управлінською діяльністю, практично постійно здійснює розумові та вольові операції аналізу, оцінювання, прогнозування, вибору, прийняття рішення, підпорядкування, виконання, команди і контролю тощо. Це створює у військових колективах особливий соціально-психологічний мікроклімат, що активно впливає на свідомість, почуття, життєві орієнтації людини і формує певний тип поведінки та діяльності. Управлінська діяльність завжди виступає колективістською, одночасно передбачає взаємодію з колективом військовослужбовців як по вертикалі, так і по горизонталі.

Також визначено, що до основних параметрів управлінської діяльності офіцерів оперативно-тактичної підготовки належать: спосіб прийняття рішення, розподіл функцій у розв'язанні військово-професійних завдань, форми контролю, оцінка, розподіл (атрибуція) відповідальності.

**Ключові слова:** управлінська діяльність, психологічний аналіз, професіограма, офіцер-управлінець.

**С.А. Поздышев. Психологический анализ профессиограммы офицера оперативно-тактической подготовки к управленческой деятельности.** В статье осуществлен психологический анализ профессиограммы офицеров оперативно-тактического уровня подготовки. Акцентируется на определение психологического портрета профессии (профессиограммы, психограммы) офицера оперативно-тактической подготовки как управленца.

Спецификой составления профессиограммы для диагностики и прогнозирования управленческой деятельности является ориентация на определение, выявление прежде всего наиболее устойчивых, устойчивых психологических качеств, обеспечивающих реализацию конкретного вида деятельности специалиста в оборонной сфере, которых можно дифференцировать по уровню успеваемости и эффективности деятельности. По данным профессиографии, её психологического анализа определяется психограмма профессии – психологическое описание, которое является интерпретационным анализом операционально-технологического содержания конкретной трудовой деятельности и в окончательном варианте характеризуется совокупностью профессионально важных психологических и психофизиологических качеств, которые реализуются в определённой деятельности и обеспечивают её выполнение.

Управленческая деятельность является сложным социально-психологическим явлением с чётко выраженной доминантой воли офицера-командира. Офицер занятый управленческой деятельностью, практически постоянно осуществляет умственные и волевые операции анализа, оценивания, прогнозирования, выбора, принятия решения, подчинения и выполнения, команды и контроля, и тому подобное. Это создаёт в военных коллективах особенный социально-психологический микроклимат, который активно влияет на сознание, чувство, жизненные ориентации человека и формирует определённый тип поведения и деятельности. Управленческая деятельность всегда выступает коллективистской, одновременно предусматривает взаимодействие с коллективом военнослужащих как по вертикали, так и по горизонтали.

Также определено, что к основным параметрам управленческой деятельности офицеров оперативно-тактической подготовки принадлежат: способ принятия решения, распределение функций в решении военно-профессиональных заданий, формы контроля, оценка, распределение (атрибуция) ответственности.

**Ключевые слова:** управленческая деятельность, психологический анализ, профессиограмма, офицер-управленец.

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** У сучасних умовах розвитку українського суспільства Збройні сили (ЗС) України і надалі залишатимуться найважливішим засобом захисту національних інтересів держави. Подальший розвиток сектора безпеки зумовлює створення сучасної моделі ЗС України – високопрофесійних, належним чином оснащених, оптимальних за чисельністю, добре озброєних, всебічно забезпечених і навчених, спроможних адекватно протистояти всім новітнім викликам національній і міжнародній безпеці. Успішне вирішення поставлених завдань буде значною мірою залежати від професійної компетентності та якості підготовки офіцерського корпусу, і в першу чергу, офіцерів оперативного-тактичного рівня підготовки (ОТРП) Національного університету оборони України імені Івана Черняховського (НУОУ) до управлінської діяльності (УД).

Відповідно до завдань концептуальних документів, що визначають політику держави в оборонній сфері виникає необхідність у проведенні постійних теоретичних і експериментальних досліджень у сфері підготовки офіцерів оперативного-тактичного рівня до управлінської діяльності. Надзвичайно важливою та багатофункціональною ланкою військового управління, без якої неможливе управління діями військових частин та підрозділів, є офіцер оперативного-тактичного рівня, який повинен подолати стереотипи старого управлінського мислення, творчо перебудувати процеси управлінської діяльності та взаємодії в управлінській системі ЗС України, змінити підходи до вирішення поставлених завдань і прийняття управлінських рішень.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливе значення для дослідження даної проблеми мають наукові розробки в галузі психології праці, інженерній психології. Зокрема було встановлено, що нервово-психічна напруженість (НПН) зумовлена різноманітними несприятливими чинниками: фізичними, хімічними, соціальними, індивідуально-психологічними. Зокрема, Б. Ломов, Є. Ільїн, М. Корольчук виокремлюють психофізіологічні властивості вищої нервової діяльності, які регулюють рівень НПН особистості. Інша група авторів вказує на значимі індивідуально-психологічні характеристики, зокрема: стресостійкість (В. Зінченко, В. Крайнюк); рівень функціональних резервів, психічне та фізичне здоров'я (Г. Нікіфоров, В. Клименко, Г. Ложкін, Є. Потапчук).

Виходячи з цього, метою нашої статті є психологічний аналіз особливостей професіограми офіцера-управлінця оперативнотактичної підготовки до управлінської діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Оскільки офіцер-управлінець оперативнотактичної підготовки є майбутнім нашої держави взагалі та в Збройних силах, зокрема, то дуже важливе значення в наш час має визначення психологічного портрета професії (професіограми, психограми) офіцера як управлінця. Для повного уявлення про вимоги, що висуває професія до організму людини, його психіки та стану здоров'я, складається професіограма.

Професіограма – це вичерпний опис особливостей певної професії, що розкриває зміст професійної праці, а також вимог, які вона ставить перед людиною. Професіограма складається на основі аналізу змісту професійної діяльності і містить у собі загальну характеристику професії і вимоги до людини. Якщо людина хоче вибрати професію відповідно до своїх індивідуальних особливостей, їй більше підійдуть професіограми, побудовані на основі психологічного вивчення професій, ніж ті, що побудовані на підставі формальних ознак професій. Так, при зміні професії чи при виборі запасного варіанта, краще орієнтуватися на професії, пов'язані з такими психологічними характеристиками: спосіб мислення; тип особистості; спосіб взаємодії з людьми.

Кожна професіограма складається з таких розділів.

1. Класифікаційна картка професій.
2. Домінуючі види діяльності.
3. Властивості, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності – здібності, особистісні якості, інтереси, нахили.
4. Властивості, що перешкоджають ефективності професійної діяльності.
5. Сфери застосування професійних знань.
6. Історія професії.
7. Деякі професії, що також підходять людині з даним типом особистості.
8. Навчальні заклади, у яких навчають даній професії.

Знайомство з розділами професіограми починається із класифікаційної картки професії, де коротко викладено найбільш важливі з психологічної точки зору ознаки професії: найменування професії; домінуючий спосіб мислення; сфера базових знань; професійна сфера; міжособистісна взаємодія; домінуючий інтерес; додатковий інтерес; умови роботи.



Вище уже відзначалося, що при виборі чи зміні виду діяльності ефективніше орієнтуватися на професіограми, побудовані на основі психологічного вивчення професій, ніж на конкретні характеристики предмета і знарядь праці. Саме тому кожна професіограма включає найважливіші психологічні якості офіцера-управлінця.

За даними професіографії, її психологічного аналізу визначається *психограма* професії – психологічний опис, що є інтерпретаційним аналізом операціонально-технологічного змісту конкретної трудової діяльності і в остаточному варіанті характеризується сукупністю професійно важливих психологічних і психофізіологічних якостей, які реалізуються у певній діяльності й забезпечують її виконання. Основними принципами професіографії є такі:

1) *специфічність* (конкретність) опису визначеної діяльності;

2) *поетапність* вивчення діяльності – процесуальна послідовність збору та аналізу матеріалу (етапи: інформаційний, аналітичний, синтетичний, експериментальний, результативний);

3) *цілеспрямованість* опису – відповідність конкретній меті вивчення (діагностична, інформаційна, методична тощо) і конкретній практичній задачі (профорієнтація, профвідбір, профпідготовка та ін.);

4) *селективність* (вибірковість) об'єкта вивчення – концентрація на специфіці суб'єктно-об'єктних взаємозв'язків у найскладніших завданнях трудового процесу;

5) *багаторівневість* (комплексність) вивчення суб'єктно-об'єктних взаємозв'язків на всіх рівнях функціонування системи діяльності;

6) *динамічність* вивчення – з урахуванням розвитку суб'єкта та зміни діяльності;

7) *системність* – вивчення взаємозв'язків і взаємовпливів окремих компонентів діяльності на всіх її ієрархічних рівнях (діяльність, дії та операції, нормальні й екстремальні умови та ін.);

8) *ідентичність* методичних прийомів і програм вивчення та опису – для коректного порівняння професій;

9) використання *якісно-кількісних методів* вивчення – взаємне доповнення змістовної та статистичної інформації [ ].

У зв'язку з тим, що будь-яка професійна діяльність є складною системою, що характеризується взаємозв'язками її елементів, їх ієрархією, наявністю системних якостей і системоутворюю-

вального фактора, технологія психологічного вивчення суб'єкта праці, на думку В. Бодрова, має проводитися на основі низки принципів системної професіографії. Системна методологія забезпечує визначену орієнтацію не тільки в організації пізнання, а й у дослідженні системного об'єкта, тому що розкриває різноманітні характеристики об'єкта в їх взаємозв'язках і визначає умови їх вивчення: кожен елемент системного об'єкта описується не як типовий, а з урахуванням його «місця» у цілому; той самий «матеріал», субстрат виступає в системному дослідженні як такий, що володіє одночасно різними характеристиками, параметрами, функціями і навіть різними принципами; дослідження системи з урахуванням умов її існування; специфічною для системного підходу є проблема зародження властивостей цілого з властивостей елементів і навпаки – зародження властивостей елементів із характеристик цілого; пояснення функціонування і розвитку об'єкта тільки на основі причинно-наслідкового аналізу не завжди виявляється достатнім, тому що для системного об'єкта характерна й доцільність поведінки.

Специфікою складання професіограми з метою розв'язання задачі діагностики й прогнозування управлінської діяльності є орієнтація на визначення, виявлення насамперед найбільш стійких, усталених психологічних якостей, що забезпечують реалізацію конкретного виду діяльності людей, яких можна диференціювати за рівнем успішності навчання й ефективності діяльності.

Отже, на підставі аналізу найважливіших елементів досліджуваної професії виявляються психічні якості, що мають вирішальне значення; необхідні та бажані; несумісні з певною діяльністю. Потім формулюються вимоги до психічних якостей працівника за принципами та змістом системної професіографії.

У заключній частині розглядаються також можливості розвитку (формування) і компенсації психологічних якостей, важливих для успішної діяльності, і даються рекомендації з безконфліктної переорієнтації особистості для випадку нездоланного протиріччя між позитивною мотивацією до діяльності та невідповідністю властивостей індивіда її вимогам.

Психограма професії має будуватися, виходячи із системи психологічних понять. Опора на комплекс знань, здобутих різними науками про працю, є найважливішою умовою наукової ефективності професіографії.

Для вивчення управлінської діяльності офіцерів ОТРП використовувалися методичні прийоми, які рекомендують В. Загрядський, З. Сулимо-Самуйло, В. Бодров, М. Корольчук:

1. Вивчення офіційних документів (інструкцій, нормативів, керівних документів).

2. Інженерно-психологічне обстеження робочого місця.

3. Спостереження за ходом робочого процесу й поведінкою спеціаліста з метою більш точного опису впливу несприятливих факторів на поведінку фахівця під час управлінської діяльності.

4. Бесіда зі спеціалістами з метою отримання додаткової інформації з особливостей управлінської діяльності й суб'єктивне їх відображення.

5. «Думання вголос» як звіт спеціаліста щодо професійного управлінського мислення та індивідуального стилю діяльності.

6. Анкетування та експертна оцінка.

7. Вивчення операцій, які становлять специфіку професійної діяльності й характеризують їх тривалість і напруженість.

8. Хронометраж тривалості виконання окремих робочих операцій із метою визначення структури діяльності (тривалості, частоти повторення операцій, інтенсивності та напруженості робочого процесу).

9. Аналіз помилок у роботі спеціаліста.

10. Алгоритмічний аналіз професійної діяльності, який дає кількісну оцінку складності діяльності та емоційної, нервово-психічної напруги.

11. Гігієнічна оцінка факторів навколишнього середовища з метою виявлення причин впливу несприятливих умов, в тому числі соціального середовища на управлінську діяльність офіцерів ОТРП.

12. Моделювання діяльності за умови передбачення і можливості вибору окремих складових частин робочого циклу для детального вивчення.

Результати аналізу управлінської діяльності офіцера оперативно-тактичної підготовки доцільно вносити у відповідний «Психологічний формуляр спеціаліста», який містить такі розділи: I. Загальні дані. II. Режим праці та відпочинку. III. Обстеження робочого місця.

Складання професіограми є необхідною умовою для розв'язання завдань нашого дослідження, що і було зроблено за допомогою нижченаведеної схеми.

I. Загальні відомості.

Управлінська професійна діяльність – форма практичної діяльності, яка є результатом процесів розподілу та спеціалізації праці у ході суспільного розвитку і диференціації трудової діяльності людини.

Управління – це перш за все робота з людьми, а їхня трудова діяльність є об'єктом управлінського впливу. Офіцер-управлінець здійснює військово-професійну діяльність з метою забезпечення дотримання норм і правил проходження військової служби, підтримання дисципліни. Специфічний характер управлінської діяльності зумовлений постійним включенням у роботу, активізацією зорового, слухового аналізаторів і сенсомоторної сфери, своєчасним і безпомилковим прийняттям рішення.

Основні операції: активна аналітико-синтетична діяльність, включення в роботу всіх професійно важливих якостей (сенсомоторика, увага, мислення, пам'ять); планування, організації та контролю життєдіяльності підрозділу (частини).

II. Коротка гігієнічна характеристика умов професійної діяльності.

1. Основними особливостями управлінської діяльності офіцерів оперативно-тактичної підготовки, які негативно впливають на професійну діяльність особистості, виявились такі чинники:

а) соціально-психологічні – висока соціальна відповідальність за ухвалене та прийняте рішення, постійна взаємодія зі співслужбовцями (старшими командирами, підлеглим особовим складом), дефіцит часу та інформації для прийняття рішення, негайна готовність до рішучих та адекватних дій щодо розв'язання різних ситуацій психологічного й фізичного змісту; загроза прийняття помилкового рішення, напружена робота зорового, слухового аналізаторів і сенсомоторики, зорова й психологічна активність; тривала концентрація уваги, великий обсяг і постійне та швидке переключення уваги; швидкість мисленневих процесів, високий рівень емоційно-вольових характеристик і стресостійкості особистості; специфічні – суворе дотримання правил та адекватне реагування на конфліктні ситуації з метою їх розв'язання;

б) природні – висока чи низька температура повітря, вологість, швидкість вітру, несприятливі метеорологічні погодні умови – перепади тиску, дощ, сніг, магнітні бурі, загальний обмежений простір.

Водночас несприятливі умови посилюються соціальним тиском старших начальників (командирів), особистісною відповідальністю, обов'язковим експертним оцінюванням успішності проведення навчальних (навчально-бойових, бойових) занять, що зумовлює високий рівень нервово-психічної напруги.

2. Фізіолого-гігієнічна характеристика одягу.

Робочий одяг офіцера становить комплект встановленої військової форми одягу, який змінюється залежно від виконання службових занять та відповідно до пори року.

III. Дані про обладнання, komponування робочого місця.

Робочим місцем офіцера є виокремлене службове місце (в кабінеті, на плацу, на полігоні та інші), а також в різних службових ситуаціях буде залежати від обставин, в яких знаходиться офіцер.

Вся управлінська діяльність офіцерів вирізняється інтелектуальним характером, що виражається в її спрямованості на вироблення, прийняття та практичну реалізацію управлінських рішень, покликаних змінювати у бажаному напрямі стан і розвиток службових процесів, свідомість, поведінку і діяльність підлеглого особового складу.

Управлінська діяльність є складним соціально-психологічним явищем з чітко вираженою домінантою волею офіцера-командира. Офіцер, що зайнятий управлінською діяльністю, практично постійно здійснює розумові та вольові операції аналізу, оцінювання, прогнозування, вибору, прийняття рішення, підпорядкування і виконання, команди і контролю тощо. Це створює у військових колективах особливий соціально-психологічний мікроклімат, що активно впливає на свідомість, почуття, життєві орієнтації людини і формує певний тип поведінки і діяльності. Управлінська діяльність завжди виступає колективістською, одночасно передбачає взаємодію з колективом військовослужбовців як по вертикалі, так і по горизонталі.

IV. Характеристика діяльності.

1. Стислий опис основних робочих операцій, їх послідовність.

Управлінська діяльність багатогранна за своїми проявами. Це і люди, і знання, й інформація, і технічні засоби, які утворюють складне комплексне явище. Тільки зважене, збалансоване залучення в дію всіх елементів управлінської діяльності здатне надавати їй раціональності та ефективності.

До головних параметрів управлінської діяльності належить: спосіб прийняття рішення; спосіб розподілу функцій у розв'язанні військово-професійних завдань; форми контролю; оцінка; розподіл (атрибуція) відповідальності.

Управлінська діяльність передбачає виконання певних функцій. Кожна функція націлена на вирішення специфічних і складних проблем, з якими стикається військова організація у своїй діяльності.

Найчастіше в основу класифікації кладеться ступінь прояву тієї чи іншої функції в управлінській діяльності. За цією ознакою виділяють загальні та часткові (окремі) функції. До загальних відносять функції прогнозування, планування, організації, мотивації, контролю і координування (регулювання). Загальні функції визначають тільки вид управлінської діяльності незалежно від місця його виникнення. Вони властиві управлінню будь-якою організацією і будь-яким процесом в організації і у своїй сукупності становлять управлінський цикл:

- прийняття управлінського рішення;
- реалізація прийнятого рішення;
- контроль за реалізацією рішення.

2. Дані про функції аналізаторів (органів чуття) та особливості уваги.

Дуже важливими вважаються зоровий і слуховий аналізатори. До них висуваються особливі вимоги: гострота зору має бути не менша 0,8 кожного ока, сприймання шепоту з відстані не менш як 4 метри на кожне вухо. Функції аналізаторів визначаються психофізіологічними й клінічними методами.

Процес прийому інформації здійснюється через зоровий аналізатор, що реалізує процес збору та перетворення інформації. Серед інформаційних потоків близько 80% сприймається через зоровий аналізатор. Прийом сигналів може здійснюватися на фоні перешкод (шуми), що вимагає високої диференціальної чутливості слухового аналізатора та «порогу оптимального розрізнення».

Увага характеризується високим напруженням упродовж усього управлінського циклу, необхідністю високої стійкості, концентрації, обсягу, розподілу та переключення.

3. Дані з оперативної та довготривалої пам'яті.

Основне значення в діяльності офіцера має зорова, слухова та оперативна пам'ять. Їх важливість полягає в тому, що в пам'яті офіцера оперативно-тактичної підготовки у період навчання та проходження служби зберігаються (запам'ятовуються) основні види нормативної регуляції взаємодії, структура основних видів передач інформації, порядок дії в різних ситуаціях згідно з нормами і правилами. Разом із цим необхідно також утримувати в пам'яті деякий час певні ситуації.

4. Дані з основних способів переробки інформації.

Переважають логічні розумові (процес мислення) операції, сенсомоторні реакції спостереження та вибору, оптимальне, безпомилкове рішення, образне мислення. Вимагається інтерпре-

тація прийнятої інформації (сигналу) та прийняття негайного оптимального управлінського рішення.

5. Дані з функції рухового та мовного апаратів.

Офіцер оперативно-тактичного рівня підготовки під час здійснення управлінської діяльності перебуває в постійному активному русі. Офіцер в своїй службовій діяльності керується вимогами стройового статуту ЗС України, який вимагає скоординованості та точності рухів, що забезпечує швидке сприйняття моторного та звукового сигналу. Все це потребує стійких сенсомоторних навичок, яких набувають у системі професійної підготовки.

Характер мовної діяльності: використовується військово-професійний нормативний лексикон, що охоплює низку коротких повідомлень відповідно до ситуації, який передбачає з віддання обдуманих наказів, команд, розпоряджень, необхідна чітка, зрозуміла та хороша дикція (без дефектів мови), інколи знання іноземних мов.

V. Вольова та емоційна напруженість.

Часто виникають ситуації, які потребують від офіцера-управлінця вольових зусиль. Ступінь нервово-психічного напруження (НПН), в основному, коливається в межах від високого до дуже високого. В стані високого НПН частота пульсу може сягати 120 і більше ударів за хвилину. Це залежить від характеру ситуації, професійного досвіду та індивідуальних особливостей офіцерів. НПН спричиняє комплекс причин, а саме: високий темп діяльності, постійна готовність до виникнення несподіваних ситуацій; суб'єктивна установка на вихід із конфліктної ситуації при домінуванні мотивів самозбереження; відповідальність за прийняте управлінське рішення.

Викликає емоційну напругу такий комплекс причин: вимушений темп діяльності, готовність до несподіваних ситуацій; певний ризик, небезпека для життя в разі невірних або несвоєчасних дій; вплив незвичних зовнішніх факторів; велика відповідальність за виконання військово-професійного завдання.

VI. Відомості про динаміку психофізіологічного стану в процесі трудової діяльності.

Характер і ступінь змін головних психофізіологічних функцій.

Зміна головних психофізіологічних функцій в разі виконання навчальних (навчально-бойових, бойових) завдань маскується високою емоційною напругою. Наприкінці робочого дня виникає стомлення за розумовим типом. Воно характеризується



зниженням порогів чутливості аналізаторів (зорового, слухового), зниженням розумової діяльності, інтенсивності уваги, погіршенням пам'яті, координації рухів, зниженням м'язової сили тощо. Виконання управлінської діяльності під час даних завдань компенсується високою нервово-психічною напруженістю.

Основною причиною стомлення є висока нервово-психічна напруга під час здійснення управлінської діяльності, додатково – вплив несприятливих факторів зовнішнього середовища.

#### VII. Характеристика помилок у роботі спеціалістів.

##### A. За зовнішніми ознаками.

1. Невірне або несвоєчасне сприйняття та оцінка обстановки.
2. Випадіння елементів робочого процесу.
3. Нерозмірені рухи в управлінні.
4. Збільшення допустимого часу дії.

##### B. За психологічною сутністю.

1. Внаслідок недостатнього вироблення необхідних управлінських навичок.

2. Внаслідок надмірного зосередження уваги на одній (з двох поєднаних) діяльності.

3. Відволікання уваги.

4. Внаслідок негативного впливу управлінської діяльності, особливостей психологічних якостей і передусім – недостатньої емоційно-вольової стійкості.

5. Внаслідок інформаційного перевантаження.

#### VIII. Закінчення та висновки.

У психологічному супроводі управлінської діяльності офіцерів оперативно-тактичної підготовки за даними аналізу професійної діяльності необхідно враховувати нижченаведені професійно важливі якості спеціалістів.

A. 1. Стресостійкість особистості, комунікативна взаємодія, адекватність самооцінки, емоційна стійкість і навички емоційно-вольової саморегуляції. 2. Гнучкість, швидкість, системність, практичність мислення та здатність швидко приймати адекватні управлінські рішення. 3. Низький рівень сугестивності. 4. Концентрація, обсяг, розподіл і переключення уваги. 5. Середні показники особистісної та низький рівень ситуативної тривожності. 6. Середній і високий рівень впевненості в собі (без самовпевненості). 7. Самостійність, самоконтроль, здатність відповідати за свої рішення. 8. Висока мотивація і прагнення до досягнення успіху. 9. Комунікативна компетентність, широта способів взаємодопомоги. 10. Точність сенсомоторних дій.

Б. Рівень професійної підготовки – знання теорії, навички та уміння управлінської практики, рівень безпомилковості рішень, адекватність професійної самооцінки, рівень прийняття відповідальності за результати військово-професійної діяльності, адекватність відображення сутності управлінської діяльності, експертна оцінка військово-професійної підготовки.

В. Рівень функціональної готовності – оцінки за конкретними результатами управлінської підготовки та за результатами функціональних проб.

Отже, на основі узагальнення вищевикладеного можна зробити **висновок**.

Відповідно до посадових обов'язків, основними завданнями управлінської діяльності офіцера оперативно-тактичної підготовки в умовах повсякденної діяльності виступають: навчання та виховання підпорядкованого особового складу; контроль військової дисципліни, зовнішнього вигляду підлеглого особового складу, внутрішнього порядку; організація та контроль несення служби підлеглими в нарядах, у вартах; утримання в належному стані (готовності до застосування) озброєння, техніки, спорядження та іншого майна частини (підрозділу), контроль виконання підлеглими командирами своїх посадових та службових обов'язків, їх заохочення та покарання, ведення дисциплінарної практики; доведення до підлеглих службової інформації в частині, що їх стосується; вивчення індивідуальних характеристик (службових, соціально-психологічних) підлеглих командирів підрозділів.

В умовах бойової діяльності основним є: з'ясування та розуміння поставленого перед частиною (підрозділом) завдання, а також завдання сусідніх частин, часу готовності до виконання завдання, порядку і термінів його виконання; оцінка обстановки та місцевості; прийняття рішення та організація бою (визначення завдань особовому складу); віддання бойового наказу; організація підготовки підрозділу до виконання завдання; контроль знання завдань особовим складом, його забезпеченість усім необхідним для бою; стеження за ходом бою; управління вогнем підрозділу; управління діями підлеглих під час бою; інформування старшого командира, оповіщення сусідів і підлеглих про обстановку та її зміни.

Управлінська діяльність офіцера оперативно-тактичної підготовки може ускладнюватися такими факторами як: несприятливі погодні і кліматичні умови (дощ, сніг, туман, надзвичайно низька або висока температура повітря і т.п.), застосування про-

тивником зброї масового ураження, а також географічними умовами місцевості.

Виходячи з актуальності проблеми, **перспективами подальших наукових розвідок** слід вважати розроблення психограми офіцера на різних рівнях підготовки (тактичному, оперативно-стратегічному).

#### **Список використаних джерел**

1. Волосников А. В. Психологическое сопровождение сотрудников спецподразделений ФСБ / А. В. Волосников, В.С. Мухина // Развитие личности. – 1999. – № 1. – С. 87-104.
2. Гузенко Є. В. Оптимізація психологічного супроводження службово-бойової діяльності внутрішніх військ МВС України МВС України: дис. канд. психол. наук: 19.00.06; Харк. нац. ун-т внутр. справ / Є. В. Гузенко. – Харків: ХНУВС, 2012. – 197 с.
3. Корольчук М.С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: [навч. посіб.] / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К.: Ніка-центр, 2006. – 580 с.
4. Малхазов О. Р. Психологія праці. [навч. посіб.] / О. Р. Малхазов. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 208 с.
5. Осьодло В. І. Психологія професійного становлення офіцера: [монографія] / В. І. Осьодло. – К.: ПП «Золоті ворота», 2012. – 463 с.
6. Психологічне супроводження військовослужбовців в діяльності за екстремальних умов: [методичні рекомендації] / [за ред. Г.В. Ложкіна]. – К.: Нац. університет фізичного виховання і спорту України, 2003. – 145 с.
7. Психологічне супроводження професійної діяльності військовослужбовців служби за контрактом ЗСУ: [навч. посіб.] / В. А. Бараннік, О. А. Блінов, О. П. Макаревич та ін. – К.: РОСА, 2008 – 344 с.
8. Сыропятов О. Г. Медико-психологическое сопровождение специальных операций / О. Г. Сыропятов. – К.: О. Т. Ростунов, 2013. – 292 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Volosnykov A. V. Psihologicheskoe soprovozhdenie sotrudnikov spezpodrazdelenij FSB / A. V. Volosnikov, V.S. Muhi-na // Razvitie lichnosti. – 1999. – № 1. – S. 87-104.
2. Gyzenko E.V. Optyimizatsia psihologichnogo suprovodzhennia sluzhbovooi dijalnosti vnutrishnih vijsk MVS Ukrainy: dys.

- kand. psyhol. nauk: 19.00.06; Hark.naz.un-t vnutr.sprav / Y.V. Guzenko. – Harkiv: HNUVS, 2012. – 197 s.
3. Korolchuk M.S. Sotsialno-psyhologichne zabezpechennia dijalnosti v zvychajnyh ta ekstremalnyh umovah: [navch.posib.] / M.S. Korolchuk, V.M. Krajniuk. – K.: Nika-tsentr, 2006. – 580 s.
  4. Malhazov O. R. Psihologija pratsi [navch. posib.] / O.R. Malhazov. – K.: Tsentr uchbovovii literatury, 2010. – 208 s.
  5. Os'odlo V.I. Psihologija profesijnogo stanovlennia ofitsera: [monografija] / V.I. Os'odlo. – K. PP «Zoloti vorota», 2012. – 463 s.
  6. Psihologichne suprovodzhennia vijskovosluzhbovtziv v dijalnosti za ekstremalnyh umov: [metodychni rekomendatsii] / [za red. H.V. Lozhkina]. – K.: Naz. Universytet fizychnogo vyhovannia i sportu Ukrainy, 2003. – 145 s.
  7. Psihologichne suprovodzhennia profesijnnoi dijalnosti vijskovosluzhbovtziv sluzhby za kontraktom ZSU: [navch. posib.] / V.A. Barannik, O.A. Blinov, O.P. Makarevich ta in. – K.: POSA, 2008 – 344 s.
  8. Syropiatov O.G. Mediko-psihologicheskoe soprovozhdenie spezialnyh operacij / O.H. Syropiatov. – K.: O.T. Rostunov, 2013. – 292 s.

**S.O. Pozdyshev. Psychological analysis of the job description for the management activity of operational and tactical level officer.** The psychological analysis of the job description of operational and tactical level officers was conducted in the article. The article puts an emphasis on the determination of psychological profession portrait (job description, psychogram) of the operational and tactical level officer as a manager. A special feature of the job description forming for diagnostics and prediction of the management activity is an orientation at the determination, distinguishing first of all the steadiest, firmest psychological features that provide the implementation of the specific kind of a specialist's activity in the defense sphere. These psychological features may be differentiated according to the level of education success and effectiveness of the activity.

According to the job specification data, its psychological analysis, the job description is defined as a psychological description, which is an interpretive analysis of operational and technologic features of particular working activity. And finally, the job description is characterized by a set of professionally important psychological and psychophysiological features, which are implemented in a particular activity and ensure its implementation.

Management activity is a complex social and psychological phenomenon with a distinct officer-commander's will dominant. Officer, involved into the management activity, conducts all the time mental and

willing operations of analysis, evaluation, prediction, choice, decision making, subordination and execution, order and control and etc. In military teams, such conditions create particular social and psychological microclimate that greatly influences consciousness, feelings, and life priorities of a person and creates a certain behavior style and person's activity. Management activity is always collective. At the same time it provides cooperation with a military team both vertically and horizontally.

It is also defined that a way of decision making, function distribution in solving military and professional tasks, forms of control, evaluation, distribution (attribution) of responsibility are the main parameters of management activity of operational and tactical level officers.

**Key words:** management activity, psychological analysis, job description, officer-manager.

*Received August 16, 2014*

*Revised September 22, 2014*

*Accepted October 26, 2014*

УДК 376-056. 36 (075.8)

*A.V. Simko*

*[7kort@ukr.net](mailto:7kort@ukr.net)*

## **Особливості проведення фізичної реабілітації з дітьми, які мають порушення в інтелектуальній сфері**

---

Simko A.V. Characteristics of physical rehabilitation of children with mental disorders / A.V. Simko// Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2014. – P. 493-502.

---

**А.В. Сімко. Особливості проведення фізичної реабілітації з дітьми, які мають порушення в інтелектуальній сфері.** У статті розглянуто особливості проведення реабілітаційних заходів засобами фізичних вправ. З'ясовано, що діти-олігофрени, маючи певні ушкодження нервової системи, реалізують рухову функцію у специфічних умовах. Отже, такі діти потребують спеціально організованого педагогічного впливу на розвиток фізичних якостей, психомоторики, його психологічного супроводу, вибору психолого-педагогічних технологій корекції, що має відобразитися в системі корекційних завдань.

Проаналізовано, що правильно організована і здійснена фізична реабілітація – найважливіший фактор формування здорового способу життя, укріплення і відновлення здоров'я будь-якої людини незалежно від її віку. На нашу думку, це твердження особливо важливе для дітей, які мають порушення інтелектуальної сфери. Для них процеси розвитку – це ще і пошук шляхів компенсації вад, а вплив рухової активності, яка за змістом та інтенсивністю відповідає даній категорії дітей, є тим засобом, що допомагає їх віднайти.

Результати досліджень про співвідношення психічного та рухового розвитку вказують на те, що засобами фізичної реабілітації можна позитивно впливати на психічний розвиток дитини.

Зроблено висновок, що до основних завдань фізичної реабілітації відноситься: зміцнення здоров'я і загартовування організму, правильний фізичний розвиток і вдосконалення фізичних здібностей, формування рухових умінь і навичок, ознайомлення з основами особистої гігієни, формування головних вольових і моральних якостей.

**Ключові слова:** психомоторика, психічний розвиток, фізична реабілітація, фізичний розвиток, корекція, фізичні вправи, діти з обмеженими інтелектуальними можливостями.

**А.В. Симко. Особенности проведения физической реабилитации с детьми, имеющими нарушения в интеллектуальной сфере.** В статье рассмотрены особенности проведения реабилитационных мероприятий средствами физических упражнений. Выяснено, что деги-олигофрены, имея определенные повреждения нервной системы, реализуют двигательную функцию в специфических условиях. Такие дети нуждаются в специально организованном педагогическом воздействии на развитие физических качеств, психомоторики, его психологическом сопровождении, выборе психолого-педагогических технологий коррекции, которое должно отразиться в системе коррекционных задач.

Проанализировано, что правильно организованная и осуществлённая физическая реабилитация – важнейший фактор формирования здорового образа жизни, укрепления и восстановления здоровья любого человека, независима от его возраст. Мы считаем, что это утверждение особенно важно для детей, которые имеют нарушения интеллектуальной сферы. Для них процессы развития – это ещё и поиск путей компенсации недостатков, а влияние двигательной активности, которая по содержанию и интенсивности соответствует данной категории детей, является тем средством которое помогает их найти.

Результаты исследований соотношения психического и двигательного развития указывают на то, что средствами физической реабилитации можно положительно влиять на психическое развитие ребёнка.

Сделан вывод, что к основным задачам физической реабилитации относятся: укрепление здоровья и закаливание организма, правильное физическое развитие и совершенствование физических способностей, формирование двигательных умений и навыков, ознакомление с осно-

вами личной гигиены, формирование главных волевых и моральных качеств.

**Ключевые слова:** психомоторика, психическое развитие, физическая реабилитация, физическое развитие, коррекция, физические упражнения, дети с ограниченными интеллектуальными возможностями.

**Постановка проблеми.** У наш час в системі спеціальної корекційної освіти велика увага приділяється фізичній реабілітації та корекції рухової сфери дитини з особливостями психофізичного розвитку. Характерними ознаками вроджених або рано набутих форм стійкого органічного порушення пізнавальної діяльності, як відомо, є порушення руху.

Фізична реабілітація розумово відсталих дітей є важливою ланкою, невід'ємною частиною всієї системи корекційно-реабілітаційної та навчально-виховної роботи. Важливою метою фізичної реабілітації дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями є створення за допомогою корекційних вправ і спеціальних рухових режимів передумови для успішної побутової, трудової, соціальної адаптації та інтеграції в суспільство.

Застосування фізичних вправ з лікувальною метою отримало широке розповсюдження у Давній Греції. Один із засновників сучасної медицини, давньогрецький лікар і філософ Гіппократ (459-377 рр. до н. е.), в своїх творах стверджував, що для того, щоб продовжити життя, необхідні помірний спосіб життя, розумова гімнастика, свіже повітря, прогулянки, які він називав «їжа для життя».

Життєво необхідними рухами є: ходьба, біг, стрибки, лазіння, метання та інші. Ці рухи є основою для фізичного розвитку дитини, вони сприяють розширенню функціональних властивостей серцево-судинної, дихальної систем, удосконаленню діяльності центральної нервової системи, зміцненню опорно-рухового апарату та в цілому покращенню здоров'я і працездатності організму.

Для епохи Відродження (15-17 ст.) характерним є розвиток біологічних наук. Серед праць цього періоду можна виділити такі: трактат Меркуріаліса «Мистецтво гімнастики» (1556), «Трактат з ортопедії» Гофмана і «Лікувальна гімнастика, або вправи людських органів за законами фізіології, гігієни і терапії» Ж.Тіссо. Останньому належить такий вислів: «Рух як такий може замінити дію будь-яких ліків, проте всі ліки світу не замінять вплив рухів».

**Аналіз досліджень і публікацій.** Відомо, що характерними ознаками вроджених або рано набутих форм стійкого органічно-



го порушення пізнавальної діяльності є вади рухів: відсутність спритності, погана координація рухів, патологія відчуттів [3]. Аналіз останніх досліджень показує, що прояви моторних розладів у дітей-олігофренів настільки різнобічні і неоднозначні, що можливі парадоксальні випадки, коли одна й та ж дитина, яка не може виконати відносно прості дії, спроможна до значно складніших за своєю координацією дій [9]. Це пояснюється можливістю використання обхідних шляхів для породження нових психологічних механізмів [1].

Розробка проблеми соціальної інтеграції і реабілітації людей з важким ступенем розумової відсталості, організація їхньої взаємодії зі здоровою частиною населення належить до пріоритетних напрямів наукових досліджень. Як підкреслюють фахівці (В.І.Бондар, О.А.Дмитрієв), чим тяжчий ступінь розумової відсталості, тим сильніше виражені порушення психомоторного розвитку [2; 5]. Дитині з важким ступенем розумової відсталості необхідна своєчасна і довготривала соціальна і фізична реабілітація (О.А.Катаєва, О.А.Стребелева, Т.П.Вісковатова, Л.М.Шипіцина).

**Мета роботи** – охарактеризувати особливості застосування фізичної реабілітації з лікувальною, корекційною та виховною метою щодо покращення та підвищення адаптаційних можливостей і компенсаторних механізмів у дітей з вадами інтелектуального розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Лікувальна фізична культура, або як сьогодні ми звикли називати «фізична реабілітація», є самостійною психолого-медико-педагогічною дисципліною, в якій використовуються засоби фізичної культури для лікування, корекції та реабілітації дітей, інвалідів, хворих, а також для профілактики загострень і ускладнень при захворюваннях і ушкодженнях органів та систем.

Рівень підготовки реабілітолога залежить не тільки від рівня його знань і вмінь в галузі фізичного виховання, але і від його медичної грамотності. Він повинен знати особливості різних захворювань дітей, їх етіологію і патогенез, показання та протипоказання до застосування тих чи інших вправ, а також розуміти значення фізичної реабілітації в комплексному лікуванні при конкретному захворюванні.

Використання фізичних вправ з лікувальною і реабілітаційною метою потребує ретельного дозування фізичних навантажень. Але як показує досвід, застосування незначних фізичних навантажень не сприяє належному підвищенню адаптаційних

можливостей організму і розвитку компенсаторних механізмів [7].

П.Ф. Лесгафт говорив про велике значення фізичного виховання для розвитку у дітей сприйняття та мислення. Крім того, він вважав, що необхідні єдність і взаємозв'язок розумового, морального та фізичного виховання [4].

Охорона здоров'я дітей, раціональна організація їх трудового навчання й удосконалення фізичного розвитку можливі тільки при точному знанні будови і функцій їх організму, характерних для даного віку. В якості показників фізичного розвитку користуються вимірюваннями зросту, ваги, об'єму грудної клітки, визначенням життєвої ємності легенів, сили м'язів та ін. [4].

Разом з тим вирішення основних завдань фізичного виховання – зміцнення здоров'я і загартовування організму, правильний фізичний розвиток і удосконалення фізичних здібностей, формування рухових умінь і навичок, ознайомлення з основами особистої гігієни, формування головних вольових і моральних якостей – неможливе без знання вікових особливостей психічного розвитку. Це пояснюється взаємозв'язком психічного і фізичного розвитку. Фізичне виховання має безпосередній вплив на психічну сферу, а остання відбивається на фізичному розвитку та фізичній підготовленості.

Отже, розвиток морфологічних і фізіологічних особливостей організму дітей взаємопов'язаний з їх психічним розвитком, тобто з удосконаленням відображуючої, пізнавальної діяльності їх головного мозку.

Наприклад, у дітей, у яких діагностовано вроджений недорозвиток великих півкуль головного мозку, спостерігається недоумкуватість, а дітей, позбавлених кори великих півкуль головного мозку, неможливо навчити розмовляти, ходити та іншим координованим рухам. Недорозвиток і недостатня функція щитовидної залози призводять до розумової відсталості [4].

Сприятливий вплив фізіологічних змін на розумову працездатність проявляється після короткочасних дозованих фізичних вправ на заняттях з малювання, ліплення, конструювання, а також під час ігрової діяльності.

Фізичні вправи мають тонізуючу дію, стимулюють моторно-вісцеральні рефлекси, вони сприяють прискоренню процесів метаболізму в тканинах, активізації гуморальних процесів. Відповідний підбір вправ дає можливість вибірково впливати на моторно-судинні, моторно-кардіальні, моторно-пульмональні, моторно-кишково-шлункові та інші рефлекси, що дозволяє під-

вищити переважно тонус тих систем і органів, у яких він є зниженим [6].

Фізичні вправи сприяють нормалізації кислотно-лужної рівноваги, судинного тонусу, метаболізму травмованих тканин, а також сну. Вони сприяють мобілізації захисних сил організму хворої дитини та репаративної регенерації пошкоджених тканин [6].

У спеціальних установах інколи трапляються такі випадки, що дитину, яка має будь-які вади (чи то дитячий церебральний параліч, чи то епілепсію тощо), чомусь механічно обмежують, «оберігають» від фізичних навантажень. Так відбувається тому, що фізичні вправи нібито можуть викликати загострення хвороби, а вчителі і вихователі установ бояться брати на себе відповідальність за можливі наслідки. В той час, як вчитель має тісно співпрацювати з реабілітологом.

Фізична реабілітація реалізує можливість максимально розвивати рухливість, силу, фізичну витривалість, які є передумовою життєвої активності. Рухливі ігри, танці, спортивні забави, прогулянки, фізична праця, якомога триваліше перебування на свіжому повітрі в будь-яку погоду, мандрівки на природу мають бути неодмінним елементом щоденного життя дитини [8]. Відповідно до стану здоров'я, складності хвороби і певних проблем інтелектуального та фізичного розвитку, для дітей з вадами інтелекту визначається допустимий рівень рухової активності та фізичного навантаження, добираються найбільш доцільні фізичні вправи коригуючого спрямування, які виконуються лише під керівництвом спеціаліста.

Здебільшого такі заняття проводяться не щодня, а лише 2-3 рази на тиждень, і не в змозі повністю задовольнити природну потребу дитини в рухах і забезпечити оздоровчий та розвивальний вплив фізичних вправ на організм.

Ціла низка наукових досліджень свідчить, що щоденні цілеспрямовані заняття фізичними вправами можуть сприяти усуненню певних розладів у фізичному розвитку. Проблеми постави можна виправити за рахунок використання вправ коригуючого характеру, вправ у підлізанні, пролізанні та повзанні, які розвивають гнучкість і рухливість хребта. Загальнорозвивальні вправи та основні рухи і спортивні вправи циклічного характеру – ходьба, лазіння, біг, катання на велосипеді, лижах, ковзанах та санчатах, плавання – позитивно діють на функції дихання, підвищують життєву ємність легень, максимальну легеневу вентиляцію, все це, в свою чергу, знижує можливість респіраторних захворювань.

Рухова активність дитини має певний взаємозв'язок з її фізичним розвитком. Активніші діти мають кращий фізичний розвиток, порівняно з менш активними.

Вегетативні функції організму дитини та її руховий апарат також тісно пов'язані. Рухи стимулюють різноманітні життєдіяльні процеси, надають позитивний вплив на їх формування. У свою чергу, вегетативні функції забезпечують тканини, внутрішні органи поживними речовинами та киснем.

Отже, гіподинамія, яка виникає у дітей з інтелектуальною недостатністю, може спричинити не тільки відставання у формуванні психомоторики, а й призвести до затримки розвитку їх вегетативних функцій.

Дослідження М.М. Кольцової свідчать про те, що прогрес функцій мозку дитини значною мірою визначається прогресом у розвитку рухового аналізатора. Для вдосконалення функцій вищої нервової діяльності необхідні не тільки різноманітні впливи зовнішнього середовища (екстрорецепції), а також постійний приплив тонізуючої його пропріоцептивної імпульсації, яка виникає внаслідок психомоторної діяльності.

Обмеження рухової активності, виключаючи важливі моторно-вісцеральні рефлексії, детренуючі організм, призводить до значних змін функцій та резервів внутрішніх органів.

Плануючи та організовуючи фізичну реабілітацію дітей з вадами інтелектуального розвитку при доборі фізичних вправ, ігор, розваг педагог має дотримуватися певних вимог: фізичні вправи слід обирати малого та середнього ступеня інтенсивності, фізичні вправи мають бути певного коригуючого спрямування залежно від проблеми інтелектуального і фізичного розвитку, добираються різноманітні вправи за змістом та характером виконання, для різних груп м'язів, також слід дбати про привабливість вправ та надавати їм ігрового характеру.

**Висновки.** Фізичні навантаження при застосуванні лікувальної фізкультури мають стати для дитини своєрідними тренуваннями, в яких навантаження і вимоги до дитячого організму мають збільшуватися поступово, по мірі підвищення її функціональних можливостей.

Основними завданнями фізичної реабілітації є: а) зміцнення здоров'я і загартовування організму; б) правильний фізичний розвиток і удосконалення фізичних здібностей; в) формування рухових умінь і навичок; г) ознайомлення з основами особистої гігієни; д) формування головних вольових і моральних якостей.

Система заходів, які використовуються у фізичній реабілітації дітей з вадами інтелектуальної сфери, має бути спрямована на відновлення або компенсацію фізичних можливостей та інтелектуальних здібностей дитини, покращення функціонального стану організму, розвиток необхідних фізичних якостей та психоемоційної стійкості.

Фізична реабілітація має безпосередній вплив на психічну сферу, а остання відбивається на фізичному розвитку та фізичній підготовленості. Це і зумовлюється взаємозв'язком фізичного і психічного розвитку.

#### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Теоретичні засади навчання і розвитку аномальних дітей / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 4. – С. 147-145.
2. Бондар В. І. Спеціальна педагогіка : понятійний термінологічний словник / В. І. Бондар; АПН України, Інститут спеціальної педагогіки, Луган. держ. пед. університет імені Т. Шевченка. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 436 с.
3. Вайзман Н. П. Психомоторика детей-олигофренов / Н. П. Вайзман. – М. : Педагогика, 1976. – 104 с.
4. Гальперин С. И. Физиологические особенности детей: пособие для студентов факультетов естествознания педагогических институтов / С. И. Гальперин. – М. : Издательство «Просвещение», 1965. – 243 с.
5. Дмитриев А. А. Физическая культура в специальном образовании : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. А. Дмитриев. – М. : Издательский центр Академия, 2002. – 176 с.
6. Дубровский В. И. Лечебная физическая культура (кинезотерапия) : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Дубровский. – 2-е изд., стер. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. – 608 с.
7. Попов С. Н. Лечебная физическая культура : учебник для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Попов, Н. М. Валеев, Т. С. Гарасева и др. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 416 с.
8. Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей : методичний посібник / [укл. : А. Луговський, М. Сварнік, О. Падалка]. – Львів : Колесо, 2008. – 144 с.
9. Шинкарюк А. І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта / А. І. Шинкарюк. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2005. – 448 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Beh I. D. Teoretichni zasady navchannja i rozvitku anomal'nih ditej / I. D. Beh // Pedagogika i psihologija. – 1995. – № 4. – S. 147-145.
2. Bondar V. I. Special'na pedagogika : ponjatiynij terminologichnij slovnik / V. I. Bondar; APN Ukraïni, Institut special'noï pedagogiki, Lugan. derzh. ped. universitet imeni T. Shevchenka. – Lugans'k : Al'ma-mater, 2003. – 436 s.
3. Vajzman N. P. Psihomotorika detej-oligofrenov / N. P. Vajzman. – M. : Pedagogika, 1976. – 104 s.
4. Gal'perin S. I. Fiziologicheskie osobennosti detej: posobie dlja studentov fakul'tetov estestvoznanija pedagogicheskikh institutov / S. I. Gal'perin. – M. : Izdatel'stvo «Prosveshhenie», 1965. – 243 s.
5. Dmitriev A. A. Fizicheskaja kul'tura v special'nom obrazovanii : uchebnoe posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / A. A. Dmitriev. – M. : Izdatel'skij centr Akademija, 2002. – 176 s.
6. Dubrovskij V. I. Lechebnaja fizicheskaja kul'tura (kinezoterapija) : ucheb. dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / V. I. Dubrovskij. – 2-e izd., ster. – M. : Gumanit. izd. centr VLADOS, 2001. – 608 s.
7. Popov S. N. Lechebnaja fizicheskaja kul'tura : uchebnik dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / S. N. Popov, N. M. Valeev, T. S. Garaseeva i dr. – 3-e izd., ster. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2006. – 416 s.
8. Reabilitacijnij suprovid navchannja nepovnospravnyh ditej : metodichnij posibnik / [ukl. : A. Lugovs'kij, M. Svarnik, O. Padalka]. – L'viv : Koleso, 2008. – 144 s.
9. Shinkarjuk A. I. Psihomotorno-rivneva struktura aktivnosti ta svobodni sub'ekta / A. I. Shinkarjuk. – Kam'janec'-Podil's'kij : Oijum, 2005. – 448 s.

**A.V. Simko. Characteristics of physical rehabilitation of children with mental disorders.** The article discusses the features of rehabilitation of physical exercises. It was found that oligophrenic children with some damage in the nervous system implements motor function in specific conditions. So these children need specially organized pedagogical influence on the development of physical qualities, psychomotor, psychological support, choice of psychological and pedagogical techniques of correction that should appear in the system of corrective tasks.

It was analyzed that properly organized and implemented physical rehabilitation is a key factor in promoting healthy lifestyles, strengthen and

restore the health of any person regardless of his age. We believe this statement is especially important for children who have impaired intellectual sphere. The development processes are finding ways to compensate for defects and influence of physical activity, which in content and intensity is corresponding to a given category of children is the tool that helps to find them.

The results of studies of the relationship between mental and motor development indicate that physical rehabilitation can positively affect the mental development of children.

It is concluded that the major problems of physical rehabilitation include: health promotion and hardening of the body, proper physical development and improvement of physical abilities, the formation of motor skills, the knowledge of the basics of personal hygiene, the formation of the major volitional and moral qualities.

**Key words:** psychomotor, mental development, physical rehabilitation, physical development, body, exercise, children with limited intellectual abilities.

*Received August 6, 2014*

*Revised September 15, 2014*

*Accepted October 11, 2014*

**УДК 159.943.8:159.944.4**

***Р.Т. Сімко***

*7kort@ukr.net*

## **Особливості формування спроможності суб'єктів до прояву психомоторики в екстремальних умовах**

---

Simko R.T. The peculiarities of subjects' ability formation to psychomotor manifestation under extreme conditions / R.T. Simko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 502-512.

---

**Р.Т. Сімко. Особливості формування спроможності суб'єктів до прояву психомоторики в екстремальних умовах.** У статті констатовано, що під час виконання своїх службових обов'язків суб'єктам екстремальної діяльності, зокрема співробітникам міліції, доводиться діяти в умовах, які значно впливають на стан їхнього здоров'я, життя, рівень працездатності та якість виконання поставлених завдань. У зв'язку з



динамічністю виникнення обставин, що утворюють певні труднощі в професійній діяльності, від правоохоронців вимагаються швидкі, безпомилкові та точні дії.

Встановлено, що одним із основних чинників, що забезпечує правильність дій в ризиконебезпечних ситуаціях, є високий рівень емоційної стійкості. Тому виникає необхідність системного підходу до формування емоційної стійкості працівників екстремального типу професій, зокрема співробітників патрульної служби міліції, що, в свою чергу, дозволить їм ефективно проявляти свої психомоторні якості.

Теоретичні й експериментальні дослідження доводять, що формування емоційної стійкості покращує такі важливі показники психологічної підготовленості до виконання професійних обов'язків працівниками патрульної служби міліції в екстремальних умовах як адаптивні здібності до стресу та професійну надійність.

Доведено, що застосування запропонованої програми підготовки працівників міліції до несення служби покращили показники емоційної стійкості, здатності до переробки інформації, точності рухів у психомоторних діях, а також швидкість, силу, витривалість і спритність.

**Ключові слова:** психомоторика, патрульна служба міліції, екстремальні умови діяльності, емоційна стійкість, здатність до переробки інформації, точність рухів у психомоторних діях, швидкість, сила, витривалість, спритність.

**Р.Т. Симко. Особенности формирования способности субъектов к проявлению психомоторики в экстремальных условиях.** В статье констатируется, что при исполнении своих служебных обязанностей субъектам экстремальной деятельности, в частности сотрудникам милиции приходится действовать в условиях, которые значительно влияют на их состояние здоровья, жизни, уровень работоспособности и качество выполнения поставленных задач. В связи с динамичностью возникновения обстоятельств, образующих определённые трудности в профессиональной деятельности, от правоохранителей требуются быстрые, безошибочные и точные действия.

Установлено, что одним из основных факторов, который обеспечивает правильность действий в ситуациях, связанных с риском и опасностью, является высокий уровень эмоциональной устойчивости. Поэтому возникает необходимость системного подхода к формированию эмоциональной устойчивости работников экстремального типа профессий, в том числе сотрудников патрульной службы милиции, что, в свою очередь, позволит им эффективно проявлять свои психомоторные качества.

Теоретические и экспериментальные исследования доказывают, что формирование эмоциональной устойчивости улучшает такие важные показатели психологической подготовленности к выполнению профессиональных обязанностей работниками патрульной службы милиции в экстремальных условиях как адаптивные способности к стрессу и профессиональную надёжность.

Доказано, что применение предложенной программы подготовки работников милиции к несению службы улучшили показатели эмоциональной устойчивости, способности к переработке информации, точности движений в психомоторных действиях, а также скорость, силу, выносливость и ловкость.

**Ключевые слова:** психомоторика, патрульная служба милиции, экстремальные условия деятельности, эмоциональная устойчивость, способность к переработке информации, точность движений в психомоторных действиях, скорость, сила, выносливость, ловкость.

**Постановка проблеми.** Психомоторна підготовка до діяльності в екстремальних умовах охоплює всі етапи роботи співробітників патрульної служби міліції: вихід на роботу, адаптацію до ризиконебезпечних умов діяльності, психофізичну підготовку, виконання спеціальних завдань в екстремальних ситуаціях тощо [1; 9].

Психофізична підготовка працівників міліції до дій у ризиконебезпечних умовах також спрямована на забезпечення індивідуальної і групової безпеки. Злагожденість дій співробітників патрульної служби в екстремальних ситуаціях забезпечується комплексом психологічних, фізичних, соціально-психологічних заходів [2; 3; 8; 10].

У результаті психофізичної підготовки у працівників патрульної служби міліції формується спроможність безпомилково і ефективно виконувати психомоторні дії в умовах професійного стресу та ризику з мінімальними відхиленнями рухів від бажаних еталонів.

Недостатній розвиток адаптивних здібностей до стресу і невміння регулювати свої психофізіологічні й психічні стани, зазвичай, негативно впливають на ефективність та фізичне й психічне здоров'я суб'єктів правоохоронної діяльності [4; 6; 7].

Аналіз наукових праць, теоретичних та експериментальних досліджень цієї проблеми [1; 9] дозволяє констатувати, що ефективність діяльності суб'єкта в екстремальних умовах збільшується зі зростанням рівня його психологічної, психофізичної, функціональної, технічної і тактичної підготовленості [5; 11].

Водночас ці проблеми потребують подальшого вивчення та вдосконалення.

**Мета статті** – провести аналіз особливостей формування емоційної стійкості, здатності до переробки інформації, точності рухів у психомоторних діях, прояву психомоторних якостей суб'єктів в екстремальних умовах діяльності.

Для досягнення поставленої мети використовувались тестові методики дослідження спроможності особистості до перебудови моторного стереотипу письма (за К. Платоновим), ступеня концентрації зорової уваги (методика «переплутані лінії»), точності відтворення рухів у просторі за допомогою ходьби на 7 метрів та точності реакції на об'єкт, що рухається (за В. Клименком); метод експертної оцінки ефективності діяльності працівників патрульної служби міліції в екстремальних умовах та прояву психомоторної якості спритності; метод визначення особливостей психомоторики співробітників патрульної служби міліції у діях на прояв швидкості (біг 100 м на швидкість), сили (підтягування на високій поперечині на кількість), витривалості (біг 1000 м на швидкість).

З метою розв'язання поставленої проблеми була створена експериментальна група з 37 співробітників патрульної служби міліції віком від 23 до 29 років (чоловіки), які займалися за допомогою інноваційної програми розвитку психомоторики суб'єкта для діяльності в екстремальних умовах.

Застосування експериментальної програми упродовж 14 тижнів дозволило досліджуванним покращити час перебудови координації рухів в умовах змагань з  $338,64 \pm 4,81$  до  $311,49 \pm 4,72$  с (табл. 1). Різниця між середніми арифметичними (27,15 с) є статистично достовірною  $p < 0,001$ . Також значно покращилися показники помилки перебудови координації рухів в умовах змагань з  $101,48 \pm 2,33$  до  $88,31 \pm 2,17$  п. Різниця між середніми арифметичними (13,17 п) є статистично достовірною  $p < 0,001$ .

Таблиця 1

**Зміни прояву емоційної стійкості, здатності до переробки інформації, точності рухів у психомоторних діях досліджуваних експериментальної групи після 14 тижнів тренувальних занять**

Показники, що досліджувались	Кількісні характеристики		
	до форму- вального експеримен- ту, $M \pm m$	після 14 тижнів тренуваль- них занять, $M \pm m$	різни- ця
Час перебудови координації рухів в умовах змагань, с	$338,64 \pm 4,81$	$311,49 \pm 4,72$	27,15
Помилка перебудови координації рухів в умовах змагань, п	$101,48 \pm 2,33$	$88,31 \pm 2,17$	13,17

Кількість правильно простежених ліній (умови дефіциту часу), n	16,71±0,27	18,36±0,38	1,65
Кількість помилок при простежуванні ліній (умови дефіциту часу), n	2,78±0,18	1,82±0,14	0,96
Точність відтворення просторових характеристик рухів, см	16,13±0,94	13,05±1,08	3,08
Точність реакції на об'єкт, що рухається, с	0,013±0,001	0,006±0,001	0,007

Безперечно, що на показники емоційної стійкості впливала вся система психологічного забезпечення. Основною метою цієї системи під час професійної підготовки до виконання службових завдань, як вже зазначалось, була підтримка й оптимізація адаптивності до стресу за допомогою злагодженої системи психологічних, соціально-психологічних і психофізіологічних заходів. Перед системою психомоторного забезпечення діяльності досліджуваних експериментальної групи в екстремальних умовах також ставилися певні завдання: забезпечення емоційної стійкості шляхом активізації психомоторного розвитку, забезпечення здатності до переробки інформації в екстремальних умовах та забезпечення точності рухів у психомоторних діях.

Спостереження дають підстави констатувати, що під час несення служби в ризиконебезпечних умовах, тобто при виникненні різного роду екстремальних ситуацій, діяли певні стрес-фактори, серед яких, насамперед, можна виокремити такі: небезпека для здоров'я і життя громадян, колег, власного; підвищена відповідальність за результати діяльності; раптовість, неочікуваність впливу; інформаційна невизначеність; дефіцит часу для прийняття рішення і виконання дій; напружені стосунки між колегами; фізична і психологічна складність завдання; новизна стимулу; наявність об'єктивних і суб'єктивних перешкод. За таких умов суб'єктам ризиконебезпечної діяльності було складно здійснювати переробку інформації.

У досліджуваних експериментальної групи за 14 тижнів застосування програми підготовки до прояву психомоторних якостей в екстремальних умовах покращилась концентрація зорової уваги в умовах дефіциту часу. Кількість правильно простежених ліній зросла з 16,71±0,27 до 18,36±0,38 n. Різниця між середніми арифметичними (1,65 n) статистично достовірна  $p < 0,001$ . Зменшилася кількість помилок при простежуванні ліній з 2,78±0,18 до 1,82±0,14 n. Різниця між середніми арифметичними (0,96 n) статистично достовірна  $p < 0,001$ .

Застосування інноваційної програми дозволило покращити точність відтворення просторових характеристик рухів з  $16,13 \pm 0,94$  до  $13,05 \pm 1,08$  см. Різниця між середніми арифметичними (3,08 см) статистично достовірна  $p < 0,05$ . Також покращилася точність реакції на об'єкт, що рухається з  $0,013 \pm 0,001$  до  $0,006 \pm 0,001$  с. Різниця між середніми арифметичними (0,007 с) статистично достовірна  $p < 0,001$ .

Отже, метою та результатом психомоторної підготовки є психомоторна готовність до дій в екстремальних умовах, яка складається з наступних блоків: а) емоційна стійкість – включає розвиненість і сформованість індивідуально-психологічних та індивідуально-психофізіологічних властивостей, що дозволяють ефективно виконувати психомоторні дії в умовах стресу; б) здатність до переробки інформації – припускає сформованість професійно важливих знань, умінь і навичок та стійкості уваги в умовах дефіциту часу; в) точності рухів у процесі реалізації моторної функції.

Рівень та ефективність фізичної підготовленості працівників ризиконебезпечних професій до діяльності в екстремальних ситуаціях значною мірою залежить від їх психологічної готовності діяти в складних умовах, тобто психомоторної стійкості. Психомоторна стійкість проявляється в здатності зберігати стан нормального функціонування психомоторики, доцільно діяти, незважаючи на перепони. Ми також враховували, що до психологічної готовності входять такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операціональний, вольовий та оціночний, які окремо не досліджувались.

У цілому в психомоторній підготовці, яка здійснювалась нами в підрозділах патрульної служби міліції, ми виділяли чотири фізичні якості (швидкість, сила, витривалість, спритність), що впливали на готовність співробітників органів внутрішніх справ до несення служби в ризиконебезпечних умовах, тобто до дій в екстремальних ситуаціях.

Досліджувані експериментальної групи за 14 тижнів заняття покращили свої показники з бігу на 100 м із  $13,75 \pm 0,07$  до  $13,50 \pm 0,06$  с (табл. 2). Різниця між середніми арифметичними (0,25 с) статистично достовірна  $p < 0,01$ .

Отже, необхідно завчасно сформувати у працівників міліції готовність до швидкісних дій в екстремальних ситуаціях, тобто необхідно розвинути таку якість психомоторики як швидкість. Прояви швидкості пов'язані з умінням керувати своїми емоціями, самовладанням, а також із цілеспрямованістю при при-

йнятті рішень. З метою формування цієї психомоторної якості необхідно виконувати відповідні дії службової діяльності з максимальною швидкістю. Зокрема, тренувати швидкість реакції, швидкість низки циклічних рухів, швидкість одиночного широкоамплітудного руху.

Таблиця 2

**Зміни прояву психомоторних якостей та ефективності діяльності в екстремальних умовах досліджуваних експериментальної групи після 14 тижнів тренувальних занять**

Показники, що досліджувались	Кількісні характеристики		
	до форму- вального екс- перименту, M±m	після 14 тижнів тре- нувальних занять, M±m	різни- ця
Швидкість (біг 100 м), с	13,75±0,07	13,50±0,06	0,25
Сила (підтягування), п	12,42±0,31	13,48±0,33	1,06
Витривалість (біг 1000 м), с	208,17±1,12	200,02±1,16	8,15
Спритність (прийоми самооборони без зброї), бали	8,18±0,23	8,86±0,21	0,68
Ефективність діяльності в екстремальних умовах, бали	8,20±0,24	9,14±0,23	0,94

Застосування програми підготовки працівників органів внутрішніх справ до прояву психомоторних якостей в екстремальних умовах дозволило покращити їм показники в підтягуванні на високій поперечині з 12,42±0,31 до 13,48±0,33 п. Різниця між середніми арифметичними (1,06 п) статистично достовірна  $p < 0,05$ .

Отже, друга складова (сила) передбачає формування готовності протидіяти зовнішньому опору. Процес розвитку сили передбачає моделювання майбутніх умов несення служби, в яких ця якість проявляється, обговорення оптимальних дій та їх послідовності, тобто створення, так званого, «передстартового стану» щодо прояву психомоторної якості сили.

Спостереження дозволяють стверджувати, що для ефективного виконання силових завдань необхідна цілеспрямована змобілізованість емоційно-вольової сфери суб'єкта, установка на максимальний вияв м'язового напруження, раціональне використання своїх сил для подолання опору і досягнення позитивного результату, концентрація уваги на самому завданні та шляхах його реалізації. Також результати проведених спостережень свідчать, що у працівників патрульної служби міліції пе-

ред необхідністю проявити максимальні м'язові зусилля в ризиконебезпечних умовах можуть бути різні психічні стани – одні зберігають нормальну фізіологічну та психологічну готовність, другі надмірно збуджені та переживають сильне хвилювання і тривогу, треті відчувають невпевненість, в'ялість м'язів.

За 14 тижнів застосування програми підготовки співробітників патрульної служби міліції до прояву психомоторних якостей в екстремальних умовах їх показники в бігу на 1000 м покращилися з  $208,17 \pm 1,12$  до  $200,02 \pm 1,16$  с. Різниця між середніми арифметичними (8,15 с) статистично достовірна  $p < 0,001$ .

Отже, третьою психомоторною якістю є витривалість, яка надзвичайно важлива для формування готовності суб'єкта до несення служби в екстремальних ситуаціях. Застосовуючи значні за обсягом та інтенсивністю навантаження, ми формували спроможність протистояти втоми. Цілеспрямований розвиток витривалості у співробітників патрульної служби міліції передбачав також обговорення особливостей виконання дій у фазах компенсованої та декомпенсованої втоми, умов прояву абсолютної та відносної витривалості. Дієвим було застосування психологічних тренінгів активізації налаштування на ефективні дії.

У досліджуваних експериментальної групи за 14 тижнів занять покращилася спритність виконання прийомів самооборони без зброї з  $8,18 \pm 0,23$  до  $8,86 \pm 0,21$  бала (рис. 3.8). Різниця між середніми арифметичними (0,68 бала) статистично достовірна  $p < 0,05$ .

Отже, четвертою психомоторною якістю є спритність. Під час проведення психомоторної підготовки працівників органів внутрішніх справ до несення служби в ризиконебезпечних умовах ми розвивали всі якості, які впливають на ефективність виконання професійних дій правоохоронцями в екстремальних ситуаціях, що покращило і прояв спритності.

Спостереження доводять, що спритність дозволяє суб'єкту психомоторно вийти з будь-яких положень, віднайти правильні, ефективні дії за будь-яких обставин. Для цього необхідні не тільки добре розвинені психомоторні якості, а й швидкість і гнучкість мислення (насамперед, наочно-дійового). Проведені нами дослідження дозволяють констатувати, що спритність краще проявляється за наявності інформації у суб'єкта про можливі варіанти майбутнього перебігу подій.

Кращі прояви спритності спостерігаються в осіб, які здатні швидко подолати негативні переживання, стримані у виявах емоцій, врівноважені. Важливими індивідуально-психологічними



ми особливостями для прояву спритності є стійкість до психофізичного перенапруження і небезпеки у поєднанні зі здатністю до виправданого ризику. Розвинені психічні пізнавальні процеси дозволяють працівникам ризиконебезпечних професій швидше переробляти інформацію та приймати розсудливі рішення.

У процесі психологічної підготовки працівників патрульної служби міліції до дій в екстремальних умовах ми прагнули виробити у співробітників уміння швидко визначати ознаки основних форм екстремальних ситуацій та сформувані у них навички застосування адекватних методів і засобів їх подолання. Спостереження дають підстави стверджувати, що засвоєні уміння та навички формують у суб'єкта ризиконебезпечної діяльності професійну пильність. Працівники міліції вчасно помічають фактори загрози і мають більше часу для прийняття ефективних рішень, виконання релевантних психомоторних дій. Зменшується кількість випадків професійної недбалості у міліціонерів, та, відповідно, і кількість помилок у професійній діяльності.

Застосування інноваційної програми підготовки суб'єкта до прояву психомоторних якостей дозволило співробітникам патрульної служби міліції покращити ефективність діяльності в екстремальних умовах з  $8,20 \pm 0,24$  до  $9,14 \pm 0,23$  бала. Різниця між середніми арифметичними ( $0,94$  бала) статистично достовірна  $p < 0,01$ .

### **Висновки**

1. Досліджувані експериментальної групи за 14 тижнів застосування запропонованої програми покращили показники емоційної стійкості, здатності до переробки інформації, точності рухів у психомоторних діях.

2. Інноваційна програма розвитку психомоторики дозволила покращити суб'єктам активності прояв швидкості, сили, витривалості, спритності. Статистично достовірно за 14 тижнів покращилась ефективність діяльності працівників патрульної служби міліції в екстремальних умовах.

### **Список використаних джерел**

1. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека : учебник для вузов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.
2. Ильин Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.
3. Клименко В. В. Психомоторные способности юного спортсмена / В. В. Клименко. – К. : Здоров'я, 1987. – 165 с.

4. Корольчук М. С. Адаптація та її значення в системі психофізіологічного забезпечення діяльності / М. С. Корольчук // Вісник. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія : Педагогічні науки. Психологічні науки. Випуск II. – К. : Правові джерела, 2002. – С. 211-213.
5. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 580 с.
6. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал : его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16-24.
7. Меерсон Ф. З. Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам / Ф. З. Меерсон, М. Г. Пшениčkова. – М. : Медицина, 1988. – 256 с.
8. Озеров В. П. Психомоторное развитие спортсменов / В.П. Озеров. – Кишинёв : Штиинца, 1983. – 140 с.
9. Озеров В. П. Психомоторные способности человека / В.П. Озеров. – Дубно : Феникс + , 2002. – 320 с.
10. Онiщенко І. М. Психологія фізичного виховання і спорту / І. М. Онiщенко. – К. : Вища школа, 1975. – 192 с.
11. Смирнов В. Н. Особенности профессиональной экстремально-психологической подготовки сотрудников специальных подразделений органов внутренних дел: монография / В. Н. Смирнов. – Домодедово : ВИПК МВД России, 2003. – 287 с.

#### **Spisok vikoristanih dzherel**

1. Il'in E. P. Psihomotornaja organizacija cheloveka : uchebnik dlja vuzov / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2003. – 384 s.
2. Il'in E. P. Psihologija sporta / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2009. – 352 s.
3. Klimenko V. V. Psihomotornye sposobnosti junogo sportsmena / V. V. Klimenko. – K. : Zdorov'ja, 1987. – 165 s.
4. Korol'chuk M. S. Adaptacija ta ji znachennja v sistemi psihofiziologichnogo zabezpečennja dijal'nosti / M. S. Korol'chuk // Visnik. Zbirnik naukovih statej Kiiivs'kogo mizhnarodnogo universitetu. Serija : Pedagogichni nauki. Psihologichni nauki. Vipusk II. – K. : Pravovi dzherela, 2002. – S. 211-213.
5. Korol'chuk M. S. Social'no-psihologichne zabezpečennja dijal'nosti v zvichajnih ta ekstremal'nih umovah / M. S. Korol'chuk, V. M. Krajnjuk. – K. : Nika-Centr, 2006. – 580 s.

6. Maklakov A. G. Lichnostnyj adaptacionnyj potencial : ego mobilizacija i prognozirovanie v jekstremal'nyh uslovijah / A. G. Maklakov // Psihologicheskij zhurnal. – 2001. – Т. 22. – № 1. – S. 16-24.
7. Meerson F. Z. Adaptacija k stressornym situacijam i fizicheskim nagruzkam / F. Z. Meerson, M. G. Pshennikova. – М. : Medicina, 1988. – 256 s.
8. Ozerov V. P. Psihomotornoe razvitie sportsmenov / V. P. Ozerov. – Kishinjov : Shtiinca, 1983. – 140 s.
9. Ozerov V. P. Psihomotornye sposobnosti cheloveka / V. P. Ozerov. – Dubno : Feniks + , 2002. – 320 s.
10. Onishhenko I. M. Psihologija fizichnogo vihovannja i sportu / I. M. Onishhenko. – K. : Vishha shkola, 1975. – 192 s.
11. Smirnov V. N. Osobennosti professional'noj jekstremal'no-psihologicheskij podgotovki sotrudnikov special'nyh podrazdelenij organov vnutrennih del: monografija / V. N. Smirnov. – Domodedovo : VIPK MVD Rossii, 2003. – 287 s.

**R.T. Simko. The peculiarities of subjects' ability formation to psychomotor manifestation under extreme conditions.** In the article there have been stated that in the course of the official duties the subjects of extreme activities, especially police officers have to operate in the environment that greatly affect their health, life, standards of working capacity and quality of tasks. Due to the dynamism of circumstances that create difficulties in the professional activities, law enforcement officers are required fast, precise and unmistakable activities.

We established that one of the main factors that assure action in dangerous situations is a high level of emotional stability. Therefore there is a need for a systematic approach to the formation of emotional stability of extreme professions workers, in particular employees of patrol officers, which in turn will allow them to exercise their psychomotor quality effectively.

Theoretical and experimental studies show that the formation of emotional stability improves such important indicators of psychological readiness to perform professional duties of patrol officers in extreme conditions as adaptive abilities to stress and professional reliability.

The application of the proposed training program for police officers improved their emotional stability, ability for information processing, precision movements in psychomotor activities, as well as speed, strength, endurance and agility.

**Key words:** psychomotor, patrol police, extreme conditions, emotional stability, ability of information processing, precision movements in psychomotor action, speed, strength, endurance, agility.

*Recieved August 19, 2014*

*Revised September 24, 2014*

*Accepted October 19, 2014*

## **Формування професійного спілкування у майбутніх сурдопедагогів**

---

Tymofiienko N.V. The process of the formation of professional communication skills of the future teachers in ASL / N.V. Tymofiienko // 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.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 513-526.

---

**Н.В.Тимофієнко. Формування професійного спілкування у майбутніх сурдопедагогів.** У статті розглядається проблема формування педагогічного спілкування студентів-сурдопедагогів у навчальному процесі. Спираючись на те, що воно формується і закладається, в основному, під час навчання в університеті, сурдопедагогічне спілкування вивчалось під час здійснення студентами навчальної діяльності. Окрім того, враховувалися вікові особливості процесу спілкування. Так, у дослідженні ми виходили з того, що у юнацькому віці, тобто у період навчання у вищому навчальному закладі, на спілкуванні базується ефективність набуття професійних якостей. Зокрема, спілкування виступає структурним компонентом професійних компетенцій і стимулюючим засобом розбудови власного творчого підходу у навчальному процесі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що якість засвоєння інформації дітьми залежить від стилю міжособистісної взаємодії між учителем та учнями. Стиль визначається особливостями та умовами, що забезпечують професійно-педагогічну діяльність, а його специфіка залежить від особистісних якостей вчителя і ситуації спілкування.

За результатами проведеного дослідження було виділено чотири типи навчального спілкування студентів-сурдопедагогів за особистісною спрямованістю: життєво-розбудовно-орієнтоване спілкування, культурно-орієнтоване спілкування, навчально-виконавсько-орієнтоване спілкування, професійно-орієнтоване спілкування.

Виявлено, що в студентські роки найбільшою мірою на темп формування професійного сурдопедагогічного спілкування впливає особистісний стиль спілкування, який сформувався на основі досвіду студента та характеру міжособистісних контактів.

**Ключові слова:** педагогічне спілкування, комунікативні вміння, стилі педагогічного спілкування, засоби спілкування, типи навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.

**Н.В.Тимофеевко. Формирование профессионального общения у будущих сурдопедагогов.** В статье рассматривается проблема формирования педагогического общения студентов-сурдопедагогов в образовательном процессе. Опираясь на то, что оно формируется и закладывается, в основном, во время обучения в университете, сурдопедагогическое общение изучалось в процессе осуществления студентами учебной деятельности. Кроме того, учитывались на возрастные особенности процесса общения. Так, в исследовании мы исходили из того, что в юношеском возрасте, т.е. в период обучения в высшем учебном заведении, на общении базируется эффективность приобретения профессиональных качеств. В частности, общение выступает структурным компонентом профессиональных компетенций и средством развития творческого подхода в учебном процессе.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что качество усвоения информации детьми зависит от стиля межличностного взаимодействия между учителем и учениками. Стиль определяется особенностями и условиями, которые обеспечивают профессионально-педагогическую деятельность, а его специфика зависит от личностных качеств учителя и ситуации общения.

По результатам проведенного исследования было выделено четыре типа учебного общения студентов-сурдопедагогов: жизненно-развивающе-ориентированное общение, культурно-ориентированное общение, учебно-исполнительно-ориентированное общение, профессионально-ориентированное общение. Выявлено, что в студенческие годы в наибольшей степени на темп формирования профессионального сурдопедагогического общения влияет личностный стиль общения, который сформировался на основе опыта студента и характера межличностных контактов.

**Ключевые слова:** педагогическое общение, коммуникативные умения, стили педагогического общения, средства общения, типы учебного общения студентов-сурдопедагогов.

**Постановка проблеми.** Суттєві зміни у становленні України як зрілого суспільства зумовлюють необхідність підвищення професіоналізму сучасних педагогів, зокрема, майбутніх сурдопедагогів та необхідної складової їхньої професійної діяльності – спілкування. Це вимагає пошуку нових методів і форм навчання, які змогли би забезпечити підготовку висококваліфікованого фахівця, спроможного ефективно організувати свою професійну діяльність. Основним у теорії і практиці педагогічної роботи вищого навчального закладу є розвиток особистості студента і формування його готовності до майбутньої професійної діяльності. Навчаючись у вищому навчальному закладі, студент освоює майбутню професію, визначає свою життєву позицію, вивчає способи взаємодії, форми поведінки і спілкування. В структурі

педагогічної діяльності виділяють комунікативний компонент, який вимагає від учителя розвитку комунікативних здібностей, необхідних для здійснення ефективної педагогічної діяльності. Успішна професійна діяльність майбутнього сурдопедагога буде залежати, насамперед, від його вміння організувати свою роботу на основі професійного спілкування із суб'єктами взаємодії, тобто з дітьми, батьками, педагогами, персоналом шкіл для дітей із вадами слуху, представниками управління освіти, членами громадських організацій тощо. Саме тому одним із найважливіших професійних завдань в рамках сучасної педагогічної діяльності є навчити студентів-сурдопедагогів правильно організовувати своє спілкування.

**Мета** – з'ясувати психологічні особливості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів в період навчання в університеті та перевірити ефективність запропонованих засобів підвищення рівня сформованості їхнього навчального спілкування.

Відповідно до визначеної мети поставлено такі **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз психологічних теорій і підходів з дослідження проблеми спілкування.
2. Розробити методичку діагностичного обстеження рівня сформованості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.
3. Дослідити закономірності та динаміку розвитку особливостей навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.
4. Виявити психологічні особливості навчального спілкування студентів-сурдопедагогів.

Концептуальні основи розробки проблеми спілкування пов'язані з працями багатьох відомих психологів і педагогів, зокрема Б.Г. Ананьєва, Г.М. Андреевої, В.М. Бехтерева, О.О. Бодальова, Л.С. Виготського, Б.Ф. Ломова, В.М. Мясищева та інших науковців, які розглядали спілкування як важливу умову формування особистості.

Спілкування відіграє важливе значення у житті людини та є головним чинником формування і становлення її як особистості. Неможливо уявити діяльність людини без спілкування, яке присутнє у всіх сферах життєдіяльності. Знання сутності спілкування та його закономірностей є підґрунтям для реалізації та покращення стосунків з іншими людьми і задоволення вищих потреб особистості. Потреба людини у спілкуванні зумовлена необхідністю взаємодіяти в процесі будь-якої спільної діяльності та при вирішенні повсякденних питань.

Разом з тим, педагогічну теорію і практику все більше цікавлять особистісні аспекти педагогічного спілкування. При цьому

особистість розглядається не лише як носій знань, етичної норми, традицій, а як самобутній представник динамічних індивідуальних якостей, що змінюються в педагогічному процесі [8, с.202].

Проблема ефективного педагогічного спілкування розглядалась в роботах Л.К. Велитченко, Л.В. Долинської, М.М. Заброцького, І.О. Зимньої, В.А. Кан-Каліка, Я.Л. Коломинського, О.О. Леонтєва, С.Д.Максименка, А.В. Мудрика та інших науковців.

Більшість дослідників вважають, що спілкування займає одне з провідних місць у педагогічній діяльності, а звідти – у спілкуванні майбутніх педагогів в силу значимості впливу спілкування на створення «суб'єкт-суб'єктних» стосунків в процесі педагогічної взаємодії педагога та учня.

Можна із впевненістю сказати, що за допомогою спілкування в педагогічному процесі формується надзвичайно важлива система взаємостосунків, яка сприяє ефективності виховання і навчання. Саме у педагогічній діяльності спілкування є функціональним і професійно значущим.

Крім того, педагогічне спілкування набуває виняткового значення для підвищення рівня професіоналізму педагога, удосконалення організації педагогічної діяльності та навчально-виховного процесу як у школі, так і вищих навчальних закладах. Актуалізація комунікативних знань і вмінь педагога, тобто його підготовка до педагогічного спілкування, є важливою умовою встановлення успішних взаємин педагога з вихованцем, що сприяє виникненню умов для повноцінного розвитку учасників спілкування.

Тому, до числа найскладніших завдань, що стоять перед педагогом, належить організація продуктивного спілкування, яка передбачає наявність високого рівня розвитку комунікативних умінь, які вчитель може виробити лише за наявності певних комунікативних здібностей.

Так, В.А. Кан-Калік виокремлює такі комунікативні уміння, що є необхідними для педагога: 1) уміння спілкуватися на людях; 2) уміння через правильно створену систему спілкування організувати спільну з учнями творчу діяльність; 3) уміння цілеспрямовано організувати спілкування і керувати ним.

На відміну від В.А. Кан-Каліка, інший дослідник – А.В. Долгополова, аналізуючи комунікативні уміння педагога, що виділяються у психолого-педагогічній літературі, виокремлює дещо інші дві групи комунікативних умінь, зокрема:



1. Загальні комунікативні уміння, які формуються або стійко, або цілеспрямовано – в процесі саморозвитку або в рамках тренінгових груп;

2. Спеціальні педагогічні комунікативні уміння, які формуються в процесі спеціально організованих практичних занять, а також під час педагогічної практики.

Теоретично значущими для нас є дослідження А.К. Маркової, яка виділяє дві групи прийомів щодо формування комунікативних умінь:

1. Прийоми постановки широкого спектра комунікативних завдань, серед яких найголовнішими є створення умов психологічної безпеки у спілкуванні і реалізація внутрішніх резервів партнера по спілкуванню.

2. Прийоми, що сприяють досягненню високого рівня спілкування: уміння зрозуміти позицію партнера по спілкуванню, проявити інтерес до його особистості, орієнтація на розвиток особистості учня, уміння інтерпретувати та розуміти його внутрішній стан за поведінкою; володіння засобами невербального спілкування; уміння підтримати точку зору учня; уміння бути толерантним та створити атмосферу довіри; володіння засобами, що підсилюють вплив (риторичними прийомами); переважаням демократичного стилю керівництва; уміння з гумором поставитись до окремих аспектів педагогічної ситуації.

Отже, в психолого-педагогічній літературі визначено комунікативні уміння, прийоми їхнього формування, що покладено в основу нашого дослідження.

Повертаючись до теми нашого дослідження, варто зазначити, що теоретичні основи педагогічного спілкування студенти отримують при вивченні дисциплін психолого-педагогічної спрямованості, які містять розділи, присвячені проблемам навчання та професійно-педагогічного спілкування. Отримані знання допомагають студентам у формуванні і розвитку навичок та умінь педагогічного спілкування на практичних, лабораторних заняттях і під час педагогічної практики. В ході педагогічної практики встановлюється система відношень «учитель-учень», які реалізуються через активну діяльність майбутнього вчителя в умовах, максимально наближених до реальних.

Зміст педагогічного спілкування може здійснюватися за допомогою вербальних і невербальних засобів. Зокрема, Ю.І. Турчанінова в педагогічному спілкуванні вказує на такі засоби: слово, інтонацію, погляд, жест, посмішку, голос, почуття і переживання вчителя. Дослідниця вважає, що уміння говорити

правильно і виразно, уміння жестом, мімікою, поглядом виразити свої почуття і відношення, уміння керувати своїм психічним станом, бачити себе зі сторони значною мірою визначають успішність педагогічного спілкування.

Л.І. Мітіна характеризує мовлення вчителя як основний засіб, який дозволяє залучити учнів до культурного наслідування, навчити їх як способам мислення, так і його змісту. Проте, автор відмічає, що в процесі спілкування значну частину інформації вчитель отримує не зі слів учнів, а з невербальних засобів. На думку вченої, невербальні аспекти спілкування відіграють суттєву роль у передачі інформації, у регулюванні взаємовідношень, у встановленні контактів, а також у визначенні емоційної атмосфери та самопочуття вчителя та учня. Отже, невербальна поведінка є одним із найважливіших компонентів педагогічного спілкування.

Важливу роль у налагодженні гуманістичних стосунків вчителя з учнями відіграє його здатність проникати у внутрішній світ дитини, співчувати та співпереживати їй; надавати активну підтримку дитині; орієнтуватися у важливих для дитини переживаннях; в умінні відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини, звертаючи увагу на її емоції, позу, жести, вираз очей з метою добору ефективних методів взаємодії з дитиною у навчальному процесі.

На думку Ю.І. Турчанінової, в основі усвідомлення особливостей своєї взаємодії з іншими людьми лежать два явища нашого психічного життя: рефлексія та емпатія. Рефлексію психологи визначають як усвідомлення людиною своїх психічних актів і станів, а також того, як вона в дійсності сприймається й оцінюється іншими людьми; емпатія – це розуміння, усвідомлення емоційних станів іншої людини.

Багаторазово до проблеми емпатії у своїх працях звертався Ш.А. Амонашвілі. Він говорив про емпатію як про «дар відчуття іншої людини». У наукових працях автор підкреслював, що здатність до емпатії як особистісна риса педагогів є обов'язковою умовою для формування у дітей здатності «відчувати іншу людину». Уся його педагогічна система пронизана гуманізмом, любов'ю і повагою до вихованців.

І.М. Цимбалюк розглядав емпатію як особливий механізм сприймання іншої людини, у якому домінує емоційне відображення її наявного внутрішнього стану. Автор зазначав, що емоційна природа емпатії саме і виявляється в тому, що ситуація партнера зі спілкування не стільки «продумується», скільки «переживається» [8, с. 70].

В.А. Кан-Калік також стверджував, що уміння розпізнавати емоційні переживання та знати відповідні їм рівні сприйняття інформації є надзвичайно корисним для педагога. Дослідник вказував, що в педагогічному впливі важливим є не лише емпатія, але і рефлексія – здатність ніби зі сторони побачити, як сприймається дітьми сам педагог.

В.А.Семиченко наголошувала, що рефлексія – це один із механізмів, що забезпечує процес спілкування. Зрозуміти іншу людину на рефлексивному рівні – означає зрозуміти, як вона ставиться до тебе в конкретній ситуації, взаємодії.

Особливе місце за структурою, видами і формами спілкування відводиться сурдопедагогічній діяльності, яка спрямована на ефективний розвиток дітей з вадами слуху.

Разом з тим, вивчення системи спілкування, яка опосередковує навчальний процес у спеціальній школі, досі не проводилося.

Це ставить проблему підготовки майбутніх сурдопедагогів до здійснення педагогічного спілкування на ступінь значимості й актуальності у сурдопедагогіці. При цьому, за підготовкою майбутніх сурдопедагогів вбачається процес навчання студентів у вищому навчальному закладі.

Отже, актуальність порушеної проблеми визначається необхідністю визначення психологічних особливостей навчального спілкування студентів-сурдопедагогів, впровадження ефективних засобів психологічного впливу, втілення у процес спілкування особистісно орієнтованого підходу.

На основі проаналізованих психолого-педагогічних досліджень можна стверджувати, що спілкування є засобом впливу дорослої людини, тобто вчителя (сурдопедагога) на дитину, тому характер такого впливу за різними показниками (поведінки дитини, знань дитини, мотивації дитини) визначається професійною зрілістю в реалізації спілкування. У такій площині спілкування у нашому дослідженні розглядалось як самостійна окрема діяльність, що за результатами констатувального експерименту позначена як «сурдопедагогічна спілкувальна діяльність». Введення даного терміну обумовлене специфікою сурдопедагогічного спілкування, яке охоплює усне, писемне, дактильне і міміко-жестове мовлення, які використовуються одночасно, синхронно і паралельно.

Досліджуючи проблему спілкування, ми виходили з позиції, згідно якої «сурдопедагогічна спілкувальна діяльність» формується в стінах університету, в той час як міжособистісне спілкування повинне бути стартово спрямованим уже в абітурієнта. Саме тому в констатувальному експерименті вивчалось:

1) спілкування як структура, 2) спрямованість спілкування (про що і на які теми спілкуються студенти), 3) сутність спілкування в рамках навчального процесу у вищому навчальному закладі, 4) сурдопедагогічне спілкування.

З метою реалізації дослідження проблеми спілкування нами була розроблена методика констатувального експерименту, яка складалась із 3-х серій завдань, які охоплювали дев'ять субтестів, що давало можливість отримати достовірні дані про динаміку навчального спілкування студентів-сурдопедагогів. Так, субтести і серії були спрямовані на з'ясування проявів у різних ситуаціях комунікативної компетентності студентів-сурдопедагогів; субтести 2 серії дозволяли фіксувати пріоритетні види і форми спілкування студентів-сурдопедагогів; субтести 3 серії передбачали вивчення спрямованості спілкування і орієнтування на індивідуальні та типологічні особливості дітей з порушенням слуху.

Констатувальний експеримент показав, що сурдопедагогічне спілкування формується поступово, з набуттям професії і росте згідно логіки вивчення навчальних дисциплін від курсу до курсу. Найвищого рівня воно досягає на 5 курсі.

Щодо вивчення спілкування як структури виявилось, що студенти різняться між собою власними знаннями про спілкування; мовленнєвим рівнем як формою, через яку реалізується спілкування; окремими вміннями та технікою мовлення, зокрема володінням голосом, мовленнєвим диханням, правильністю вимовляння звуків, інтонаційністю, адекватною змісту.

В цілому, слід зазначити, що всі аспекти спілкування, що вивчались у дослідженні в процесі реалізації констатувального експерименту, свідчать про відсутність необхідного рівня, який характеризує діяльність сурдопедагога як професіонала. Отримані дані свідчать про те, що не у всіх студентів-сурдопедагогів 1-5 курсів при вивченні дисциплін спонтанно формується «сурдопедагогічна спілкувальна діяльність».

У зв'язку з цим постає питання про необхідність цілеспрямованого формування професійного спілкування сурдопедагогів. Так, у процесі констатувального експерименту виявилась закономірність, яка свідчить про те, що «сурдопедагогічна спілкувальна діяльність» студентів-сурдопедагогів різниться за такими критеріальними показниками як: 1) теоретичні знання про спілкування; 2) комунікативні вміння; 3) емоційний супровід спілкування; 4) сурдопедагогічна техніка спілкування.

Дані показники стали вихідними позиціями щодо розробки методики формування констатувального експерименту, який був спрямований

на реалізацію спеціального впливу на студентів-сурдопедагогів з метою розвитку у них ефективної, оптимальної «сурдопедагогічної спілкувальної діяльності».

У зв'язку з цим мета формувального етапу полягала у розвитку в студентів таких якостей: 1) цілісної системи знань про особливості сурдопедагогічного спілкування; 2) рефлексії особливостей власного спілкування; 3) комунікативних умінь; 4) сурдопедагогічних технік спілкування; 5) емоційного супроводу спілкуванні.

Розглянемо кожен з п'яти напрямків формування.

1) формування цілісної системи знань про особливості сурдопедагогічного спілкування ґрунтувалось на розширенні теоретичних знань студентів про спілкування вчителя та учнів у навчально-виховному процесі, зверталась увага на аналіз його структури, функцій, принципів, засобів, стилів, моделей, етапів, можливих бар'єрів у спілкуванні вчителя та учнів. Розглядалися також основні шляхи підвищення рівня спілкування.

2) формування комунікативних умінь передбачало розвиток умінь активно слухати мовника; формування швидкості орієнтування та реагування на існуючі висловлювання; розвиток умінь коротко і лаконічно давати відповіді на запитання; умінь в діалогічному мовленні з висловлювань окремих мовників конструювати ціле (структурне об'єднання у ціле); формування демократичного стилю спілкування; розвиток умінь добирати правильну структуру речення; відбирати точні за семантикою слова у реченні; формування вміння користуватися літературними прийомами (синонімія, антонімія);

3) формування рефлексії особливостей власного спілкування передбачало розвиток умінь аналізувати й оцінювати власне спілкування та спілкування співрозмовника.

4) формування сурдопедагогічних технік спілкування передбачало розвиток умінь правильно володіти технікою мовлення (мовленнєвим диханням, вимовою, дикцією, темпом, інтонацією, наявністю пауз, вмінням поставити логічні наголоси); формування умінь чітко артикулювати; розвиток умінь правильно володіти усним, писемним, дактильним, міміко-жестовим мовленням, що вживаються одночасно, синхронно і паралельно; умінь підтримати увагу учнів контекстним привнесенням у вербальний текст (гумор, жарт);

5) формування емоційного супроводу у спілкуванні передбачало розвиток позитивного ставлення до дитини, яке характеризується доброзичливістю, витримкою, спокоєм, формування

уміння співчувати та співпереживати дитині; надавати їй активну підтримку; орієнтуватися у важливих для дитини переживаннях; розвиток уміння відчувати, передбачати та аналізувати емоційний стан дитини, звертаючи увагу на її емоції, позу, жести, вираз очей тощо, з метою добору ефективних методів взаємодії з дитиною у навчальному процесі, формування уміння зняття зайвого психічного напруження та підтримання творчого самопочуття.

Оскільки сурдопедагогічне спілкування формується на етапі навчання студентів в університеті, у структуру його вивчення входило завдання виявити особливості стилю у спілкуванні студентів-сурдопедагогів у навчальному процесі.

Вставлено, що в період навчання найбільшою мірою на темп формування професійного сурдопедагогічного спілкування впливає особистісний стиль спілкування, який сформувався на основі досвіду студента та характеру міжособистісних контактів.

Результати проведеного дослідження вказують на розподіл студентів за спрямованістю спілкування, а саме:

1. Спілкування заради спілкування (вербалізація).
2. Спілкування, насичене певним змістом.
3. Спілкування з метою дотримання або встановлення міжособистісних взаємин.
4. Спілкування в рамках виду діяльності (навчальної).
5. Спілкування, спрямоване на перспективу особистісного розвитку.
6. Спілкування, спрямоване на перспективу кар'єрного зростання.
7. Спілкування, спрямоване на досконале оволодіння професією.

В процесі нашого дослідження було виділено чотири типи навчального спілкування студентів-сурдопедагогів за особистісною спрямованістю: життєво-розбудовно-орієнтоване спілкування, культурно-орієнтоване спілкування, навчально-виконавсько-орієнтоване спілкування, професійно-орієнтоване спілкування.

Типи спілкування студентів-сурдопедагогів визначено через домінуючу змісту, характер міжособистісних контактів, міру застосування засобів спілкування.

До засобів спілкування віднесено: вербально-писемне, вербально-усне, вербально-дактильне, невербально-хаотичне, міміко-жестово-дактильне, жестове, дактильно-жестове, міміко-жестово-дактильно-вербальне, невербально-хаотично-мімічне.

Отже, на основі вищевикладених положень можна зробити певні **висновки**. Аналіз досліджень засвідчив, що вивчення пе-

дагогічного спілкування студентів-сурдопедагогів під час здійснення навчальної діяльності не проводилося, тому виявлення особливостей становлення педагогічного спілкування студентів-сурдопедагогів під час навчальної діяльності є актуальним з точки зору теорії і практики.

Педагогічне спілкування є різновидом професійного спілкування, через яке відбувається соціально-психологічна взаємодія вчителя з учнями. Основна мета педагогічного спілкування полягає в передачі суспільного та професійного досвіду від педагога до учнів.

У сурдопедагогічному спілкуванні поряд з вербальними широко представлені й невербальні засоби спілкування. У структурі навчального процесу студенти-сурдопедагоги оволодівають невербальними засобами спілкування нечуючих, до яких відносяться дактильне та жестове мовлення. Паралельно студенти оволодівають й іншими невербальними засобами, до яких відносяться: візуальний контакт, рухи тіла, міміка тощо.

За результатами дослідження було виявлено, що студенти-сурдопедагоги відрізняються різним рівнем сформованості спілкування у навчальному процесі. Під час здійснення дослідження було зафіксовано чотири рівні сформованості спілкування студентів-сурдопедагогів у процесі навчання, а саме: перший (найнижчий), другий, третій, четвертий (найвищий). Було зроблено висновок, що сурдопедагогічне спілкування формується поступово, з набуттям професії і зростає відповідно логіці вивчення навчальних дисциплін від курсу до курсу. Найвищого рівня воно досягає на 5 курсі.

Результати теоретичного аналізу літературних джерел та дані констатувального експерименту враховувались у розробці підходів до реалізації формульованого експерименту. Методика формульованого експерименту базувалася на виявлених у констатувальному експерименті критеріях, які, як було показано в аналізі результатів констатувального експерименту, виявились по-різному сформованими. Звідси, мета формульованого етапу полягала у розвитку в студентів таких якостей, як: «теоретичні знання про спілкування», «комунікативні уміння», «рефлексія особливостей власного спілкування», «сурдопедагогічні техніки спілкування», «емоційний супровід у спілкуванні».

Виходячи з того, що сурдопедагогічне спілкування формується на етапі навчання студентів в університеті, у структуру його вивчення входило завдання виявити особливості стилю у спілкуванні студентів-сурдопедагогів у навчальному процесі.



З'ясувалось, що в студентські роки не спостерігається завершеності стилю спілкування у студентів-сурдопедагогів, він є змішаним, де на перший план виступають особистісні характеристики, що впливають, в свою чергу, на навчальну діяльність та оволодіння професійними навичками.

Виявлено, що в студентські роки найбільшою мірою на темп формування професійного сурдопедагогічного спілкування впливає особистісний стиль спілкування, який сформувався на основі досвіду студента та характеру міжособистісних контактів.

Проведений формувальний експеримент показав значні зрушення у рівні педагогічного спілкування у навчальному процесі студентів-сурдопедагогів.

Отже, запропоновані психологічні підходи дозволяють стверджувати, що їхня реалізація в навчальному процесі університету призводить до підвищення рівня спілкування студентів-сурдопедагогів.

#### Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1968. – 339 с.
2. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети!: Пособие для учителя. – 2-е изд./ Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
3. Андреева Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности/ Г.М. Андреева. – М.: Издательство МГУ, 1987. – 302 с.
4. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные психологические труды/ А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов/ И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 383 с.
6. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя/ Кан- В.А. Калик. – М.:Просвещение, 1987. – 190 с.
7. Леонтьев А.А. Педагогическое общение/ А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
8. Митина Л.М. Психология развития и здоровья педагога: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности (часть II)/ Л.М. Митина. – М.: Про-Пресс, 2005. – 80 с.
9. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Цимбалюк І.М. – К.: Професіонал, 2007.–458 с.

### Spisok vikoristanih dzherel

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya / B.G. Anan'ev. – L.: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1968. – 339 s.
2. Amonashvili Sh.A. Zdravstvujte, deti!: Posobie dlja uchitelja. – 2-e izd. / Sh.A. Amonashvili. – M.: Prosveshhenie, 1988. – 208 s.
3. Andreeva G.M. Obshhenie i optimizacija sovmestnoj dejatel'nosti / G.M. Andreeva. – M.: Izdatel'stvo MGU, 1987. – 302 s.
4. Bodalev A.A. Lichnost' i obshhenie: Izbrannye psihologicheskie trudy / A.A. Bodalev. – M.: Pedagogika, 1983. – 272 s.
5. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya: Uchebnik dlja vuzov / I.A. Zimnyaya. – M.: Logos, 2001. – 383 s.
6. Kan-Kalik V.A. Uchitelju o pedagogicheskom obschenii: Kniga dlja uchitelja / V.A. Kan-Kalik. – M.: Prosveshchenie, 1987. – 190 s.
7. Leontev A.A. Pedagogicheskoe obschenie / A.A. Leontev. – M.: Znanie, 1979. – 48 s.
8. Mitina L.M. Psihologiya razvitiya i zdorovya pedagoga: vybor strategii professionalnoy zhiznedeyatel'nosti (chast II) / L.M. Mitina. – M.: Pro-Press, 2005. – 80 s.
9. Cimbaljuk I.M. Psihologija spil'kuvannja: navchal'nij posibnik dlja studentiv vishnih navchal'nih zakladiv / I.M. Cimbaljuk. – K.: Profesional, 2007. – 458 s.

**N.V. Tymofiienko. The process of the formation of professional communication skills of the future teachers in ASL.** The article deals with problems on formation of pedagogical intercourse skills of the students-surdopedagogues within the educational process. Basing on the fact that this intercourse is generally formed and created during the university studies sign communication has been studied by the students within the training activities.

Furthermore, the age particularities of the process of communication had been also considered. At the research we presumed that during junior age, especially during studies at the high level educational institution, the effectiveness of gaining professional skills is based on the communication. More precisely, the communication is considered as a structural component of the professional skills and as a promotional instrument of building personal creative approach in the educational process.

The analysis of psychological and pedagogical literature proved that efficiency of learning information by children depended on the style of interpersonal relations between the teacher and pupils. The style is determined by means of particularities and conditions that ensure professional pedagogical activities and its specific depends on personal teacher's skills and situation of communication.

According to the data base of the research it was distinguished four types of study communication of the students-surdopedagogues on per-

sonal activity: life-building oriented communication, cultural oriented communication, study-execution oriented communication and professional oriented communication.

It was found that during the secondary educational studies the personal communicational style plays an important role on the formation of professional surdopedagogic communication skills that was formed on the base of student's personal experience and character of interpersonal relations.

**Key words:** pedagogical intercourse, communication skills, styles of pedagogical intercourse, instruments of communication, types of educational communication of the students-surdopedagogues.

*Received August 15, 2014*

*Revised September 25, 2014*

*Accepted October 21, 2014*

**УДК 378.12:37.041**

***О.С. Толков***

[tolkov83@rambler.ru](mailto:tolkov83@rambler.ru)

## **Психологічні аспекти емоційної спрямованості студентів ВНЗ**

---

Tolkov O.S. Psychological aspects of university students' emotional orientation / O.S. Tolkov // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2014. – P. 526-535.

---

**О.С. Толков. Психологічні аспекти емоційної спрямованості студентів ВНЗ.** У статті представлено результати дослідження психологічних особливостей емоційної спрямованості особистості, виокремлено поняття емоційної спрямованості. На основі експериментального дослідження виявлено схильності студентів вищої школи до одного із типів емоційної спрямованості. Представлено характеристику альтруїстичної (характеризує схильність до переживань, пов'язаних із реалізацією потреби у допомозі іншим), комунікативної (характеризує потребу в дружньому спілкуванні), глоричної (схильність до переживань, пов'язаних з потребою у самоствердженні), практичної (емоційно привабливою є сама діяльність), пугнічної (пов'язана зі схильністю до емоційних переживань, що виникають при подоланні різних труднощів), романтичної (схильність до таємничого, незвичайного), пізнавальної (прагнення до пізнання), естетичної (прагнення людини до переживання відчуття пре-

красного), гедоністичної (переважання потреби у тілесному та душевному комфорті), акізитивної (емоційні переживання, пов'язані з володінням речами та їх накопиченням без вагомої потреби в них) емоційної спрямованості.

Встановлено, що за допомогою розвитку емоційної спрямованості особистості студентів формуються основні складові професійного самовизначення особистості. Це сприяє становленню особистості майбутнього фахівця, вдосконаленню його професійних характеристик.

У процесі експериментального дослідження емоційної спрямованості студентів вишів встановлено, що найбільш вираженими є практична, гностична та комунікативна спрямованості.

**Ключові слова:** спрямованість, професійна спрямованість, емоційна спрямованість, ціннісні переживання, емоції, студенти, вища школа.

**А.С. Толков. Психологические аспекты эмоциональной направленности студентов вузов.** В статье представлены результаты исследования психологических особенностей эмоциональной направленности личности. Выделено понятие эмоциональной направленности. На основе экспериментального исследования выявлены склонности студентов высшей школы к одному из типов эмоциональной направленности. Представлена характеристика альтруистической (характеризует склонность к переживаниям, связанным с реализацией потребности в помощи другим), коммуникативной (характеризует потребность в дружеском общении), глорической (склонность к переживаниям, связанных с потребностью в самоутверждении), практической (эмоционально привлекательной выступает сама деятельность), пугнической (связана со склонностью к эмоциональным переживаниям, которые возникают при преодолении различных трудностей), романтической (склонность к таинственному, необычному), познавательной (стремление к познанию), эстетической (стремление человека к переживанию чувства прекрасного), гедонистической (преобладание потребности в телесном и душевном комфорте), акизитивной (эмоциональные переживания, связанные с обладанием вещами и их накоплением без весомой потребности в них) эмоциональной направленности. Показано, что за счет развития эмоциональной направленности личности студентов формируются основные составляющие профессионального самоопределения личности. Это способствует становлению личности будущего специалиста, совершенствованию его профессиональных характеристик.

В процессе экспериментального исследования эмоциональной направленности студентов вузов показано, что наиболее выраженными являются практическая, гностическая и коммуникативная направленность.

**Ключевые слова:** направленность, профессиональная направленность, эмоциональная направленность, ценностные переживания, эмоции, студенты, высшая школа.

**Постановка проблеми.** Становлення фахівців у вишах на всіх етапах професійного шляху пов'язується з виникненням

суперечностей між їх особистістю та вимогами майбутньої професії. Такі суперечності пов'язуються як з позитивними, так і з негативними змінами у поведінці особистості, з виникненням різноманітних варіантів професійного розвитку. Неабияку роль у цьому процесі відіграє спрямованість особистості студентів вишів.

Поняття «спрямованість» введено С.Л. Рубінштейном, який зазначав, що у процесі психологічного дослідження особистості необхідно перш за все зрозуміти, чого вона хоче від життя, чого бажає досягти, на чому зосереджує свою активність. У залежності від переважаючих мотивів виділяється спрямованість особистості: на себе, на оточуючих, на діяльність [4].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У психологічній літературі розглядаються різні типи спрямованості особистості, зокрема: особистісна, колективістська, ділова (Б. Басс, М. Кучер, В. Смекал), гуманістична, егоїстична, депресивна (Д.І. Фельдштейн, І.Д. Єгоричева). Однією із найбільш представлених та досліджених є професійна спрямованість особистості (Є.А. Клімов, Н.В. Кузьміна та ін.).

Водночас, окремими вітчизняними науковцями (О.Н. Доценко, І.А. Курапова, Н.Ю. Спірідоновна) доводиться роль емоційної спрямованості особистості. Вона виступає, на їх думку, одним із внутрішніх індикаторів формування успішного професійного шляху на різних етапах професійної діяльності та у процесі здобуття професійної освіти.

Емоційна спрямованість розглядається нами як показник ціннісних орієнтацій фахівця, спрямованість його особі. Відповідність емоційній спрямованості фахівця вимогам професії дає йому можливість реалізувати в діяльності свої ціннісні орієнтації і пов'язані з ними суб'єктивно значущі емоційні переживання, досягати задоволеності трудовим процесом. Навпаки, при недостатній відповідності емоційній спрямованості та вимог професії можливість реалізовувати в діяльності ціннісні орієнтації і значущі емоції стає важко здійсненою, відчуття задоволеності не переживається, унаслідок чого виникає ризик розвитку вигорання.

Найбільш ґрунтовно питання емоційної спрямованості розроблені вітчизняним психологом Б.І. Додоновим [2; 3]. До емоційної спрямованості він відносив такі емоції, які у свідомості людей формують цінні переживання. Б.І. Додонов запропонував розрізняти такі типи емоційної спрямованості:

1. Альтруїстична – характеризує схильність до переживань, пов'язаних із реалізацією потреби у допомозі іншим.

2. Комунікативна – орієнтація на співрозмовника, пов'язана з потребою в дружньому спілкуванні.

3. Глорична – схильність до переживань, пов'язаних із потребою у самоствердженні, славі.

4. Практична – для людини емоційно привабливою є сама діяльність незалежно від її результатів або тих благ, які вона приносить (практична спрямованість).

5. Пугнічна – орієнтація на подолання перешкод; пов'язана з схильністю до емоційних переживань, що виникають при подоланні різних труднощів.

6. Романтична – схильність до таємничого, незвичайного.

7. Пізнавальна – прагнення до пізнання, розв'язання важких завдань.

8. Естетична – прагнення людини до гармонії з навколишнім світом, до переживання відчуття прекрасного.

9. Гедоністична – переважання потреби у тілесному та душевному комфорті.

10. Акізитивна – емоційні переживання, пов'язані з володінням речами та їх накопиченням без вагомої потреби в них.

Тип загальної емоційної спрямованості особистості, який виступає в якості одного із системоутворюючих чинників всієї психологічної структури, відображається на особливостях емоційної сфери людини. Емоційна сфера, у свою чергу, впливає на сприйняття людиною навколишнього середовища, на її мрії та плани, на вибір діяльності, друзів тощо.

У зв'язку з цим, на наш погляд, виникла необхідність у практичному дослідженні емоційної спрямованості майбутніх фахівців вишів.

**Формулювання мети статті (постановка завдання).** Мета дослідження полягала у вивченні психологічних особливостей емоційної спрямованості студентів вишів.

Завдання дослідження полягало у встановленні переважаючих типів емоційної спрямованості у студентів вишів.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі виконання дослідження застосовувалась методика «Діагностика емоційної спрямованості особистості (Б.І. Додонова в модифікації Є.Р. Горелової)» [5, С. 58-59].

Вибірка дослідження. Учасниками дослідження стали 83 студенти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серед них студенти фізико-математичного факультету, факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, педагогічного факультету.

Згідно проведеного дослідження за допомогою методики діагностики емоційної спрямованості особистості (Б.І. Додінова в модифікації Є.Р. Горелової) визначено, що у 27,7 % студентів переважає практична спрямованість, 22,9 % мають гностичну, а 16,9 % – комунікативну спрямованість. У 10,8 % респондентів проявляється естетична та гедоністична спрямованість, а 3,6 % мають відповідно альтруїстичну, пугнічну та романтичну спрямованість. Не виявлено респондентів з глоричною та акізитивною емоційною спрямованістю (див. табл. 1).

*Таблиця 1*

**Емоційна спрямованість студентів вищів**

Тип спрямованості	Кількість осіб
Альтруїстична спрямованість	3,6%
Комунікативна спрямованість	16,9%
Глорична спрямованість	0,0%
Практична спрямованість	27,7%
Пугнічна спрямованість	3,6%
Романтична спрямованість	3,6%
Гностична спрямованість	22,9%
Естетична спрямованість	10,8%
Гедоністична спрямованість	10,8%
Акізитивна спрямованість	0,0%

Як видно з табл. 1, майже у третини (27,7 %) студентів вираженою є практична спрямованість. Даний тип емоційної спрямованості людини пов'язаний з бажанням постійно розвивати свою особистість як практика, здобувати нові знання, уміння та навички, набувати передового досвіду. Для практичного типу найбільш цінним емоційним компонентом діяльності виступає саме прагнення до мети, деяка емоційна захопленість просуванням у напрямку до мети, задоволення від досягнень на цьому шляху. Особи цього типу менш вимогливі до конкретного заняття. Для таких студентів характерна захопленість навчальною діяльністю, якщо вона виконується за чітким планом і приносить бажані результати [1]. Вони бажають досягти успіху в роботі, бажають відчувати позитив від результатів своєї праці тощо.

22,3 % студентів мають гностичну спрямованість. Найбільш привабливою емоційною ситуацією для осіб такого типу спрямованості є роз'язання складних пізнавальних проблем. Цим особам властиве задоволення потреби у пізнавальній гармонії: прагнення щось зрозуміти, проникнути в сутність явища; прагнення



подолати суперечності у власних міркуваннях, систематизувати усі дані та результати.

Гностичні емоції пов'язуються не просто з потребою в отриманні будь-якої нової інформації, а з потребою в «когнітивній гармонії». Суть її полягає у тому, щоб у новому, невідомому відшукати знайоме, звичне, зрозуміле, зводячи таким чином всю наявну інформацію до одного цілого. Особи з переважанням гностичної спрямованості прагнуть щось зрозуміти, проникнути в сутність явища, відчувають радість відкриття істини.

У 16,9 % досліджуваних виявлено комунікативну спрямованість. Найбільш характерними для людей такого типу є ситуації, пов'язані зі спілкуванням з людьми. Для них надзвичайно важливий позитивний емоційний контакт з іншими особами. Найбільш цінними для такого типу особи переживаннями є бажання спілкуватися, ділитися думками та переживаннями з іншими людьми, відчуття симпатії, пошана, відчуття вдячності, подяки тощо. Комунікативні емоції виникають на основі потреби в спілкуванні. Комунікативні переживання часто є близькими до альтруїстичних. Варто відзначити, що не будь-яка емоція, що виникає при спілкуванні людей, є неодмінно комунікативною. У процесі спілкування можуть виникати будь-які емоції; комунікативними ж є тільки ті з них, які виникають як реакція на задоволення або незадоволення прагнення до емоційної близькості. Особи з таким типом емоційної спрямованості бажають спілкуватися, ділитися думками та переживаннями.

За результатами дослідження, 10,8 % студентів мають гедоністичну емоційну спрямованість. «Гедоністи» люблять переживати почуття, які пов'язані не з продуктивною діяльністю, а із задоволенням суто органічних потреб або близьких до них потреб у фізичному та духовному комфорті. Такі особи насолоджуються приємними фізичними відчуттями від смачної їжі, тепла, сонця, у них нерідко переважає відчуття безтурботності.

Також, у 10,8 % студентів вишу переважає естетична спрямованість. Категорія естетичних відчуттів виокремлена досить давно. Проте, в питанні про природу та склад естетичних переживань дотепер залишається ще багато не з'ясованого. Складність проблеми полягає у тому, що естетичне ставлення виявляється через усі інші відчуття – радість, гнів, тугу, страждання, горе тощо. Водночас не зрозуміло, що є естетичним відчуттям у чистому вигляді, без тих відчуттів, які його супроводжують.

Виокремлюють два основні погляди на це питання. Згідно першого, естетичних емоцій в чистому вигляді просто не існує. «Своєрідність естетичних переживань полягає у специфічному та неповторному поєднанні різних за своєю спрямованістю, інтенсивністю та значенням емоцій». Естетичне враження – результат того, що «всі відчуття, переживання, думки змішалися, зіткнулися один з одним», і «це зіткнення «очищає», долає звичайні відчуття, що зароджуються у процесі естетичного сприйняття витвору мистецтва». Згідно другого погляду, естетична емоція є відображенням потреби людини у гармонії з оточуючим. Така відповідність відображається у відчутті краси.

Перший погляд все ж таки представляється дещо вузьким. Проти нього говорить уже той факт, що естетичне відчуття у людини може викликати споглядання найпростішого предмета, наприклад, дерева, квітки або навіть красиво забарвленої тканини. Ніякого зіткнення суперечливих відчуттів у цьому випадку немає. Людина також рішуче відмовляється наперед вважати будь-яке переживання естетичним тільки тому, що воно впливає від споглядання витвору мистецтва. Принаймні література, театр, кіно «зачіпають» різноманітні потреби. Нам ближча друга точка зору, хоча її і не можна визнати достатньо виразною.

Вважається, що у більш-менш чистому вигляді естетичні емоції викликаються тільки такими видами мистецтва, у яких форма та зміст невіддільні. До них відносять, насамперед, музику. Таке ж суто естетичне враження часто дає нам краса природи.

Особи з естетичною спрямованістю бажають споглядати красиві речі, насолоджуватися красою чого-небудь або кого-небудь, їм притаманне відчуття витонченого, граціозного, величного тощо.

Романтична спрямованість виражена у 3,6 % досліджуваних. Під романтичною спрямованістю можна розуміти прагнення студентів до таємничого, незвичайного, хвилююче-загадкового, екзотичного. Романтичний тип людей близький до гностичних за своєю пізнавальною, пошуковою спрямованістю, проте далеко не рівнозначний йому. Романтик прагне навіть у науковому дослідженні не звести складне до простого, а, навпаки, показати, як багато складного, надзвичайного приховано за зовні простим. Йому цікаво відшукати якусь глибшу, більш значущу основу зовні банальних, не пов'язаних один із одним явищ. Такі особи прагнуть до надзвичайного, незвіданого, очіку-

ють щось незвичайне та дуже хороше, відчувають особливу значущість від того, що відбувається.

Також у 3,6 % студентів виражена пугнічна спрямованість. Це тип людей, яких нестримно вабить до себе небезпека, ситуація боротьби з нею і перемоги над нею. Боротьба вабить їх не стільки можливістю самоствердження, скільки безпосереднім задоволенням від самого її процесу, від насолоди гострими відчуттями. Такі студенти бажають відчувати гострі емоції, захоплюються небезпекою, ризиком, у них наявний спортивний азарт, рішучість тощо.

Альтруїстична спрямованість властива також 3,6 % майбутнім фахівцям. Особам, які належать до цього типу, важливе не просто усвідомлення того, що їх діяльність потрібна людям. Їм важливий безпосередній контакт із оточуючими, важливі й особливо цінні емоції ніжності, співчуття, співпереживання, які виникають при взаємодії з іншими. У більшості випадків альтруїстичний тип сприяє формуванню дійсно самовідданої особистості. Водночас, важливо мати на увазі, що альтруїзм отримує те або інше конкретне втілення залежно від багатьох чинників, і, перш за все, від морально-світоглядних поглядів, виховання особистості. Альтруїстичні емоції виникають на основі потреби в сприянні, допомозі, заступництві іншим людям. Альтруїстичні емоції люди можуть відчувати і не допомагаючи іншим реально, а лише ототожнюючи себе в уяві з тим або іншим благородним героєм. Такі особи бажають приносити іншим радість і щастя, відчувають неспокій за долю інших людей, турботу, співпереживання.

Осіб із глоричною спрямованістю, тобто, людей, для яких найприємнішою ситуація, коли ними милуються, захоплюються, коли перед ними схиляються, виявлено не було. Глоричні емоції пов'язані з потребою в самостверженні, в славі. Такі особи прагнуть завоювати визнання, пошану, їм характерне відчуття ураженої самолюбності та бажання взяти реванш, відчуття гордості та переваги.

Не виявлено також осіб із акізитивною спрямованістю. Головною особливістю осіб з таким типом спрямованості є задоволення від накопичення чого-небудь. Акізитивні устремління таких людей можуть виражатися у накопиченні не тільки речей, а й у «колекціонуванні», зборі певних відомостей або цікавих знайомств.

**Висновки.** Дослідження емоційної спрямованості студентів вишів показало, що найбільш вираженими є практична, гнос-

тична і комунікативна спрямованості. Отриманий результат дає підставу характеризувати емоційний тип таких осіб такими речами:

- особливим ставленням до виконуваної діяльності, коли для особи емоційно привабливою є справа сама по собі незалежно від її результатів;
- зосередженістю на розв'язанні пізнавальних завдань, отриманні задоволення від пізнавальної діяльності, від розв'язання складних завдань;
- наявністю позитивного відчуття від емоційного контакту з іншими людьми.

Не виявлено студентів з емоційними переживаннями, які б відображали глоричну (пов'язану з потребою в самоствердженні, в славі) та акізитивну (пов'язану з придбанням, володінням речами та їх накопиченням) емоційну спрямованість.

Перспективою подальших розвідок вбачається необхідність ґрунтовного дослідження професійної спрямованості особистості студентів, розробки комплексу занять з метою створення моделі професійного шляху особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Айсина Г.Х. Роль профессиональной направленности в общей структуре вузовской подготовки студентов / Г.Х. Айсина // Психология студента как субъекта учебной деятельности. – М., 1989. – С. 32-40.
2. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
3. Осницкий А.К. Регуляция деятельности и направленность личности: монография / А.К. Осницкий. – М.: НОУ МЭЛИ, 2007. – 203 с.
4. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 255-386.
5. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – 2-е изд., доп. – М.: Психотерапия, 2009. – 544 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Ajsina G.X. Rol' professional'noj napravlennosti v obshej strukture vuzovskoj podgotovki studentov / G.X. Ajsina // Psihologija studenta kak sub'ekta uchebnoj dejatel'nosti. – М., 1989. – С. 32-40.

2. Dodonov B.I. Jemocija kak cennost' / B.I. Dodonov. – M.: Politizdat, 1978. – 272 s.
3. Osnickij A.K. Reguljacija dejatel'nosti i napravlennost' lichnosti: monografija / A.K. Osnickij. – M.: NOU MJeLI, 2007. – 203 s.
4. Rubinshtejn S.L. Chelovek i mir / S.L. Rubinshtejn // Problemy obshhej psihologii. – M.: Pedagogika, 1973. – S. 255-386.
5. Fetiskin N.P. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manujlov. – 2-e izd., dop. – M.: Psihoterapija, 2009. – 544 s.

**O.S. Tolkov. Psychological aspects of university students' emotional orientation.** The article presents the results of research of the personality's emotional orientation psychological features. The concept of emotional orientation has been selected. On the basis of experimental research there have been revealed the inclinations of higher school students for one of the types of emotional orientation.

The altruistic characteristic (characterizes the inclination to nervousness, connected with realization of needs to help others), communicative (characterizes the need in friendly communication), glorifying (the inclination to nervousness, connected with need in self-affirmation), practical (emotionally attractive is the activity), pugna (connected with the inclination to the emotional nervousness that appears during overcoming different difficulties), romantic (the inclination to mysterious, unusual), cognitive (aspiration to cognition), aesthetical (the aspiration for experience the sense of beauty), hedonistic (preference of need in bodily and spiritual comfort), acquisition (the emotional feelings connected with owning of things and their accumulation without sufficient demand for them) of the emotional orientation have been presented.

It is established that with the help of the development of emotional orientation of the students' personality the main components of the professional self-determination of the personality are formed. It favours the formation of the future specialist's personality, the improvement of the professional characteristics.

During the experimental study of emotional orientation the university students there have been founded that the most pronounced is the practical, gnostic and communicative orientation.

**Key words:** orientation, professional orientation, emotional orientation, valued experiencing, emotions, students, higher school.

*Recieved August 14, 2014  
Revised September 20, 2014  
Accepted October 21, 2014*

## **Діагностика креативного мислення майбутніх фахівців економічного профілю**

---

Fedko O.O. Diagnostics of creative thinking of future economic specialists / O.O. Fedko// Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 536-546.

---

**О.О.Федько.** Діагностика креативного мислення майбутніх фахівців економічного профілю. В статті представлено результати теоретичного аналізу проблеми креативного мислення як процесу та індивідуальної психічної відмінності особистості. Описано методи психодіагностики креативного мислення в українській та зарубіжній психології. Представлено методологію підходу до конструювання тестів креативності. Подається оригінальний пакет тесту креативного мислення у сфері економіки та бізнесу. Детально описано основні критерії оцінки рівня розвитку креативного мислення. Представлено результати емпіричного дослідження основних його проявів у майбутніх фахівців економічного профілю. Перераховано найбільш оригінальні семантичні ідеї при розробленні проблем у сфері економіки та бізнесу. Виявлено психологічні особливості розвитку креативного мислення у студентів економічного профілю. Доведено, що студенти з високим рівнем креативного мислення легко генерують ідеї, гнучко використовують інформаційний матеріал, пропонують порівняно велику кількість ідей для розв'язання проблеми. Представлено опис рівнів розвитку креативного мислення в студентів у залежності від показників мислительної біжучості, оригінальності ідей, гнучкості мислення. За допомогою методу експертних оцінок доведено високу валідність представленого діагностичного інструментарію. Встановлено, що рівень розвитку креативного мислення залежить від наявності базових знань із основ економіки та індивідуальних проявів творчого підходу до вирішення завдань. Констатовано, що високий рівень розвитку креативного мислення властивий лише частині студентів економічного профілю. Виявлено, що особи з високим рівнем креативного мислення володіють великим інформаційним запасом з економіки та бізнесу, цікавляться світовими новинами в галузі, беруть участь у конкурсах та олімпіадах, розробляють наукові та соціальні проекти, самостійно вивчають іноземні мови, підтримують контакти зі студентами різних ВНЗ.

**Ключові слова:** креативне мислення, креативність, когнітивна сфера, юнацький вік, мислительна біжучість, оригінальність ідеї, адаптивна гнучкість, валідність, експертна оцінка, рівні розвитку креативного мислення.

**А. А. Федько. Диагностика креативного мышления будущих специалистов экономического профиля.** В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы креативного мышления как процесса и индивидуального психического отличия личности. Описанные методы психодиагностики креативного мышления в украинской и зарубежной психологии. Представлена методология подхода к конструированию тестов креативности. Подается оригинальный пакет теста креативного мышления в сфере экономики и бизнеса. Описанные детально основные критерии оценки уровня развития креативного мышления. Представлены результаты эмпирического исследования основных его проявлений у будущих специалистов экономического профиля. Перечислены наиболее оригинальные семантические идеи при разработке проблем в сфере экономики и бизнеса. Выявлены психологические особенности развития креативного мышления у студентов экономического профиля. Доказано, что студенты с высоким уровнем креативного мышления легко генерируют идеи, гибко используют информационный материал, предлагают сравнительно большее количество идей для решения проблемы. Представлено описание уровней развития креативного мышления у студентов в зависимости от показателей мыслительной беглости, оригинальности идеи, гибкости мышления. С помощью метода экспертных оценок доказано высокую надёжность представленного диагностического инструментария. Установлено, что уровень развития креативного мышления зависит от наличия базовых знаний основ экономики и индивидуальных проявлений творческого подхода к решению задач. Констатировано, что высокий уровень развития креативного мышления свойствен только части студентов экономического профиля. Выявлено, что лица с высоким уровнем креативного мышления владеют большим информационным запасом в экономике и бизнесе, интересуются мировыми новостями в отрасли, принимают участие в конкурсах и олимпиадах, разрабатывают научные и социальные проекты, самостоятельно изучают иностранные языки, поддерживают контакты со студентами разных вузов.

**Ключевые слова:** креативное мышление, креативность, когнитивная сфера, юношеский возраст, мыслительная беглость, оригинальность идеи, адаптивная гибкость, надёжность, экспертная оценка, уровень развития креативного мышления.

**Постановка проблеми.** Однією зі складових когнітивної сфери особистості є креативне мислення, яке робить сам процес захоплюючим і допомагає відшукувати нові шляхи розв'язання складних проблем. Для якісної підготовки майбутніх спеціаліс-



тів в межах університетів необхідно мати методи ідентифікації творчих та обдарованих студентів. Відповідно проблема діагностики творчої особистості повинна розв'язуватися на основі розуміння структури, механізмів, закономірностей як творчого процесу, так і креативного мислення в цілому.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема креативного мислення як процесу і потенціалу особистості досліджувалася багатьма зарубіжними та вітчизняними вченими: Д. Богоявленською, Дж. Гілфордом, В. Клименко, В. Моляко, Я. Пономарьовим, В. Рибалкою, Е.Торрансом, Д. Халперном та інші. В сучасній психологічній науці представлено фундаментальні напрацювання проблем сутності творчого процесу та особливостей креативного мислення (В. Карпенко, О. Матюшкін, Л. Міщиха, Л. Мойсеєнко, В. Моляко, Я. Пономарьов, Т. Третяк, М. Ярошевський), креативності як потреби в дослідницькій діяльності (Д. Богоявленська, В. Козленко), як здібності до конструктивного нестандартного мислення, інтелектуальної рефлексії (С. Макшанов, Н. Хрящев), оптимізації творчого мислення (Г. Альтшуллер, В. Бажанюк, Г. Буш, В. Клименко, В. Моляко, І. Семенов, Р. Семенова та ін). Особливу увагу було акцентуовано на природі, структурі та функціях креативного мислення (Ф. Баррон, Д. Богоявленська, Ед. де Боно, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, В. Карпенко, О. Лук, Т. Любарт, О. Матюшкін, А. Осборн, С. Рубінштейн, Р. Стернберг, К.Тейлор, Е. Торранс, Г. Уоллес), дослідженні змістових характеристик, впливу інформаційно-збагаченого середовища на розумовий розвиток особистості (В. Панов, М. Смульсон та ін.) [1,2,3,4]. Спільним для більшості дослідників є погляд на креативне мислення як на психічний процес, що спрямований на розв'язання проблем та ситуації, що вимагають від особистості нестандартних рішень. Зазначається, що для креативного мислення властивим є особливе світосприймання, здатність швидко й динамічно орієнтуватися в складних ситуаціях, оперативність і широта мислення, логічність й обґрунтованість рішень, що приймаються, вихід за межі штатних ситуацій.

Разом з тим проблема розробки засобів діагностики креативного мислення у майбутніх фахівців економічного профілю залишається недостатньо вивченою.

**Формулювання мети завдань статті.** Відповідно до актуальності проблеми *метою* дослідження було розроблення методів діагностики креативного мислення у майбутніх фахівців економічного профілю. Тому в процесі дослідження нами було здійснено теоретичний аналіз психологічних підходів до проблеми кре-

ативного мислення у вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі.

**Виклад основного матеріалу.** Використовуючи результати психологічного аналізу вивчення проблеми креативного мислення, ми поставили завдання розробити методіку діагностики креативного мислення у майбутніх економістів, виявити рівні їх розвитку креативного мислення та здійснити інтерпретацію діагностичних даних.

Дослідник Дж. Гілфорд (1962) першим виділив креативність як самостійний фактор, називаючи його «здібністю до дивергентного мислення». Згідно теорії дивергентного мислення основою творчості є здібність до породження багатьох рішень на основі однозначних даних, на відміну від конвергентного мислення, яке діагностується традиційними тестами інтелекту, і спрямовані на пошук єдиного правильного результату. Тому, за Дж.Гілфордом, інтелект і креативність не лише не пов'язані, але й представлені взаємно протилежними процесами [4]. Автор виділив 4 основні якості, які властиві креативній особистості:

- оригінальність, нетривіальність, незвичність висловлюваних ідей, яскраво виражене прагнення до інтелектуальної новизни. Творча людина майже завжди та всюди прагне знайти своє власне, відмінне від інших рішення;
- семантична гнучкість, здібність бачити об'єкт під новим кутом зору, виявляти його нове використання, розширювати функціональне застосування на практиці;
- образна адаптивна гнучкість, здібність змінити сприймання об'єкта таким чином, щоб бачити його нові, приховані від спостереження сторони;
- семантична спонтанна гнучкість, здібність продукувати різноманітні ідеї у невизначеній ситуації, зокрема в такій, яка не містить орієнтирів для цих ідей [4].

Американські психологи П.Торренс, П.Джексон займались вивченням креативності дітей. Для П.Торренса креативність – це здібність до загостреного сприйняття деталей, прогалин в знаннях, невистачаючих елементів, дисгармоній і т.п. Учений представив модель креативності, що включає три фактори: біжучість (продуктивність), гнучкість та оригінальність. У такому підході критерієм креативності є не якість результатів, а характеристики та процеси, які активізують творчу продуктивність [4]. При діагностиці креативного мислення традиційно використовуються тести креативності J.Guilford та E.Torrance [4]. Ми поділяємо концепцію вчених про те, що творчий шлях

розв'язання проблеми полягає в тому, що особистість шукає оригінальні способи їх вирішення, ще раз здійснює перевірку гіпотез, висловлює унікальні або незвичні думки. Тому, тести креативності не передбачають однозначної відповіді, діагностують творчий потенціал людини, дають можливість прояву нестандартних рішень. Доцільно використати розроблені креативні спеціальні завдання, які можна вирішувати у сфері економіки та бізнесу. Завдання, створені за зразком експрес-тестів, за змістом є креативними.

Оцінка виконання завдань здійснювалася за критеріями креативності, які були виділені J.Guilford та E.Torrance включали такі параметри: біжучість, гнучкість й оригінальність, які визначаються такими факторами:

- біжучість відображає здібність до породження великої кількості сформульованих ідей і вимірюється числом поданих відповідей;
- гнучкість оцінює здібність пропонувати різноманітні ідеї, легко переходити від одного аспекту проблеми до іншого, використовуючи різноманітні стратегії розв'язання;
- ретельність – характеризує деталізацію відповідей і глибину «зробленої ідеї»;
- оригінальність – характеризується здібністю продукувати ідеї, які відрізняються унікальністю і є рідкісними.

Біжучість оцінюється за кількістю ідей. За кожен запропонований відповідь дається 1 бал. Для оцінки оригінальності підраховується частота нестандартних ідей, що зустрічаються у відповідях досліджуваних. При обробці використовується шкала від 0 до 5 балів. Відповіді, які зустрічаються в 5% і більше досліджуваних, одержують 0 балів; від 4–4,99% – оцінюються в 1 бал, від 3–3,99% – 3 бали, від 1 до 1,99% – 4 бали. Всі решта відповідей одержують 5 балів. Можливі варіанти преміювальних 10 балів за особливу оригінальність розробленості запропонованих ідей.

Ретельність визначається розробленістю кожної ідеї. Кожна окремо описана деталь, процес оцінюється в 1 бал. У ході контент-аналізу запропонованих відповідей виділяються категорії, які характеризуються високими показниками оригінальності.

Відповідно до поставленої мети дослідження, використовуючи вищевикладені методологічні положення, нами було розроблено тести креативності у сфері економіки та бізнесу. Критеріями оцінювання виступали вище перелічені показники, які використовуються при оцінці креативного мислення. Субтести

були сконструйовані так, щоб відповіді на запитання не мали однозначності. А сам процес нагадував міні-акт творчості. Методика пройшла адаптацію на вибірці у 118 осіб (студентів, які навчаються за спеціальністю «Економіка», «Фінанси та кредит» у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки).

Для оцінки результативності виконання завдань на прояв креативного мислення в економічній сфері ми використали, розробили та адаптували такі субтести креативності:

*Субтест № 1. «Ви задумали бізнес у сільському господарстві. Яким чином його можна розпочати та довести до рівня країн ЄС?».*

Критеріями оцінювання виступають біжучість, гнучкість та оригінальність відповідей. За кожен оригінальний ідею в економічній практиці щодо цієї проблеми присвоюється 1 бал (біжучість). Рідкість думки щодо сукупності запропонованих ідей складає оригінальність (від 1 до 3 балів). Гнучкість оцінює здібність пропонувати різноманітні ідеї, легко переходити від одного аспекту проблеми до іншого, використовуючи різноманітні стратегії розв'язання (за кожен ідею та залучення різноманітних галузей присвоюється 1 бал).

*Субтест № 2. «Ви почали працювати менеджером в іноземній парфумерній компанії. Перед Вами поставили завдання розробити та запровадити програму «Школи краси для жінок». Ваші пропозиції.»*

Критеріями оцінювання виступають біжучість та оригінальність відповідей. За кожен оригінальний ідею в юридичній практиці щодо цієї проблеми присвоюється 1 бал (біжучість). Рідкість думки та оригінальність висловлювань щодо сукупності запропонованих ідей складає оригінальність (від 1 до 3 балів).

*Субтест № 3. «Як найшвидшим способом вирішити проблему організації будівництва доступного житла для всієї молоді?».*

Критеріями оцінювання виступають біжучість та оригінальність відповідей. За кожен оригінальний ідею в економіці та бізнесі щодо цієї проблеми присвоюється 1 бал (біжучість). Рідкість думки щодо сукупності запропонованих ідей складає оригінальність (від 1 до 3 балів). Гнучкість оцінює здібність пропонувати різноманітні ідеї, легко переходити від одного аспекту проблеми до іншого, використовуючи різноманітні стратегії розв'язання (за кожен ідею та залучення різноманітних галузей присвоюється 1 бал).

У результаті дослідження сумуються дані, отримані за результатами трьох субтестів, що і складає рівень розвитку креативного мислення в економіці та бізнесі.

Для осіб, які показали результати високі і вище середніх, характерним є придумування великої кількості та різноманітності ідей, встановлення різноманітних зв'язків між предметами. У відповідях відмічено легкість переходу від одного поняття або способу рішення до другого, незвичайність, самостійність та унікальність розв'язування запропонованих завдань.

Важливо відмітити ще одну особливість при виконанні тестів креативного мислення. Більше труднощів при виконанні тестів креативності відчували студенти, які мають задовільні успіхи з економічних дисциплін. Тому, рівень креативного мислення у таких студентів в більшості є середнім або нижчим середнього.

У процесі діагностики креативного мислення в економічній сфері було відмічено такі особливості. Результати дослідження показали, що переважна більшість респондентів пропонували прості ідеї при розв'язуванні завдань креативного змісту.

Однак, частина студентів демонстрували високу мислительну біжучість та оригінальність думки. Так, зокрема до числа креативних ідей по субтесту № 1 «Ви задумали бізнес у сільському господарстві. Як саме його можна розпочати та довести до рівня країн ЄС?» з найвищою оцінкою за параметром «оригінальність» відносяться пропозиції щодо:

1. Розробки сучасного бізнес – плану.
2. Усунення існуючих прогалин в знаннях з даної сфери.
3. Здійснення подорожі до країн ЄС з метою ознайомлення з досвідом ведення бізнесу в сільському господарстві.
4. Залучення громадських організацій.
5. Залучення міжнародних організацій.
6. Визначення потенціалу регіону та людських ресурсів.
7. Аналіз статистичних даних та інформації, що міститься в різноманітних джерелах.
8. Повне здійснення заходів по висуненню пропозицій щодо обов'язкового страхування у сільському господарстві.
9. Проаналізувати наявність усіх можливих негативних факторів, які перешкоджають організації такого бізнесу.
10. Використання досвіду інших країн.
11. Враховувати соціально – економічні чинники, що впливають на розвиток сільського господарства.
12. Стимулювання працевлаштування молоді.

13. Обмін досвідом в суміжних сферах діяльності.

14. Участь у міжнародних виставках організації такого виду бізнесу.

До креативних ідей по субтесту № 2 «Ви почали працювати менеджером в іноземній парфумерній компанії. Перед Вами поставили завдання розробити та запровадити програму «Школи краси для жінок». Ваші пропозиції.» з найвищою оцінкою за параметром «оригінальність» відносяться пропозиції щодо:

1. Розроблення детальної програми школи краси.
2. Підготовка спеціалістів професіоналів для школи краси.
3. Залучення різних фахівців із перукарського мистецтва, візажу, масажу та ін.

4. Запровадження роботи школи краси в школах –інтерна-тах для дітей вразливих категорій на умовах безоплатної допо-моги таким учням.

5. Вивчення та використання досвіду зарубіжних країн.

6. Організація та проведення рекламних заходів щодо шко-ли.

7. Організація центрів допомоги людям із косметичними дефектами.

8. Координація роботи з лікарями-дерматологами.

9. Влаштування в школі майстер -класів.

10. Медична та психологічна допомога.

11. Організація центрів із надання пробних безкоштовних занять.

12. Співпраця з ЗМІ.

13. Організація виставок-продажів акційних товарів.

14. Пошук та підбір постійних клієнтів для проведення пу-блічних показових майстер – класів.

До числа креативних ідей по субтесту № 3 «Як найшвидшим способом вирішити проблему організації будівництва доступно-го житла для всієї молоді?» з найвищою оцінкою за параметром «оригінальність» відносяться пропозиції щодо:

1. Розробки законодавчої бази.

2. Усунення існуючих прогалин в праві.

3. Розпочати масові проекти малометражного доступного житла для соціально проблемної молоді.

4. Введення в норму поняття соціальне житло, без права приватизації.

5. Здійснення контролю за інвестиційною діяльністю.

6. Створення департаменту по інвестиційній діяльності з функцією нагляду за будівництвом.

7. Розроблення цінних паперів з обліку квартир.
  8. Надання привілеїв розподілу та обліку квартир державним організаціям.
  9. Суворовідповідальність за дотримання порядку у житлових комплексах.
  10. Надання квартир малозабезпеченим.
  11. Вплив на вартість квартир.
  12. Здійснення контролю роботи Міністерства соціальної політики.
  13. Створення спеціального органу.
  14. Використання досвіду зарубіжних країн.
  15. Організація центрів допомоги сім'ям і безпритульним.
  16. Матеріальна житлова підтримка сім'ї, що усиновила дітей.
  17. Зібрання коштів шляхом благодійних внесків.
  18. Медична та психологічна допомога жителям малометражних квартир із низьким соціальним забезпеченням.
  19. Організація центрів по наданню їжі, одягу на місцях проживання малозабезпечених.
  20. Збільшення допомоги по малозабезпеченості та безпритульності.
  21. Спрощення системи усиновлення.
  22. Допомога та підтримка працевлаштування таких осіб.
  23. Ратифікація міжнародних актів із внесенням відповідних змін до чинного законодавства України.
- Зведені дані отриманих кількісних результатів діагностики креативного мислення представлено в табл. 1

*Таблиця 1*

**Розподіл респондентів за показником «креативне мислення» у сфері економіки та бізнесу (№=118, вересень 2014 р.)**

№ з/п	Субтести	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		чол.	%	чол.	%	чол.	%
1	субтест № 1	27	22,8	51	43,2	40	33,8
2	субтест № 2	20	16,9	54	45,7	44	37,2
3	субтест № 3	27	22,8	58	50,9	33	27,9
4	Сумарний рівень креативного мислення	24	20,8	54	46,6	40	44,2

**Висновки.** Розроблена на основі теоретичного аналізу та викладацького досвіду методика діагностики креативного мислення у майбутніх фахівців економічного профілю (з урахуванням



методологічних положень провідних фахівців) може бути успішно покладена в основу емпіричного вивчення прояву обдарованості та її структурних складових у студентів-економістів. Важливим у прикладному аспекті є розроблені та апробовані методи діагностики креативного мислення, які в цілому в своїй методологічній основі відображають наукові досягнення в цій галузі та пропонують оригінальні психологічні методи, які дають можливість успішно вирішувати проблему ідентифікації студентської молоді з розвиненим креативним мисленням в економіці та бізнесі.

**Перспективи.** Потребує подальшого вирішення проблема діагностики мотивації до організації бізнесу майбутніх фахівців економічного профілю та розроблення тренінгових програм щодо відкриття власної справи у бізнесі.

#### Список використаних джерел

1. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости / Е. П. Ильин. – М. : Питер, 2009 ; СПб. : Печат. двор им. А. М. Горького, 2009. – 444 с.
2. Кульчицкая Е. И. Сирень одаренности в саду творчества / Е. И. Кульчицкая, В. А. Моляко. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франка, 2008. – 487 с.
3. Любарт Т. Психология креативности. / Т.Любарт, С.Торджман, Ф.Зенасни; Пер. с франц. – М.: «Когито-Центр», 2009. – 215 с.
4. Guilford J. P. The nature of humane intelligence / J. P. Guilford. – N. Y., 1967. – 132 p.

#### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Il'in E. P. Psihologija tvorcestva, kreativnosti, odarennosti / E. P. Il'in. – M. : Piter, 2009 ; SPb. : Pечат. dvor im. A.M. Gor'kogo, 2009. – 444 s.
2. Kul'chickaja E. I. Siren' odarennosti v sadu tvorcestva / E. I. Kul'chickaja, V. A. Moljako. – Zhitomir : Vid-vo ZhDU im. I. Franka, 2008. – 487 s.
3. Ljubart T. Psihologija kreativnosti. / T.Ljubart, S.Tordzhman, F.Zenasni; Per. s fran. – M.: «Kogito-Centr», 2009. – 215.s.

**O.O. Fedko. Diagnostics of creative thinking of future economic specialists.** The results of a theoretical analysis of the creative thinking problem as a process and individual mental peculiarity of a personality are presented in the article. The methods of creative thinking psychodiagnosis in

Ukrainian and foreign psychology are described. The methodology of the approach to the creativity tests designing is presented. There have been given the original package of creative thinking test in the field of economics and business. The basic criteria of the appraisal of creative thinking development are described in detail. The results of empiric study of its main manifestations in future specialists in economics are presented. The most original semantic ideas in the problem development in the field of economics and business are enumerated. There have been revealed the psychological peculiarities of creative thinking development in the students-specialists in economics. The students with the high level of the creative thinking are proved to generate ideas easily, flexibly use informative material, offer relatively large amount of ideas to solve the problem. The description of the creative thinking levels development at students is presented depending on the indexes of cogitative fluency, originality of ideas, thinking flexibility. A high reliability of the presented diagnostic means is proved by means of the method of expert estimations. The level of the creative thinking development is established to depend on the presence of base knowledge in economics and individual manifestations of creative approach to solving tasks.

It is established that the high level of creative thinking development is peculiar to only part of the students of economic profile. The persons with the high level of the creative thinking are revealed to have a large informative supply in economics and business, to be interested in world news in industry, take part in competitions and olympics, develop scientific and social projects, independently study foreign languages, support contacts with the students of different higher institutions.

**Key words:** creative thinking, creativity, cognitive sphere, youth age, cognitive fluency, originality of idea, adaptive flexibility, reliability, expert estimation, levels of the creative thinking development.

*Recieved September 26, 2014*

*Revised October 10, 2014*

*Accepted October 30, 2014*

## **Образ світу, ідентичність та особливості адаптації особистості в контексті її професійного становлення**

---

Fileiko I.O. Image of the world, identity and adaptation features of the personality in the context of her professional formation / I.O. Fileiko // 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 / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2014. – P. 547-561.

---

**О.І. Філенко. Образ світу, ідентичність та особливості адаптації особистості в контексті її професійного становлення.** Проведене дослідження дозволило визначити, що група психологів-професіоналів має вищі показники загальної адаптації та окремих її компонентів («Пізнавальна активність», «Образ Світу»), порівняно з групами медичних працівників та менеджерів. Отримано нові результати щодо специфіки прояву структурних характеристик образу Світу та образу «Я» в різних професійних групах, зокрема, для психологів-професіоналів у порівнянні з менеджерами та медичними працівниками є характерним статистично значуще підвищення рівнів переконань щодо доброзичливості та справедливості Світу, особистісного щастя та можливостей контролю ситуацій життя, а також рівнів показників прийняття Світу та самоприйняття. Досліджено відмінності в структурі ціннісних орієнтацій фахівців із різних професійних груп, які полягають в тому, що психологи-професіонали, на відміну від менеджерів та медичних працівників, надають перевагу цінностям «Творчість», «Пізнання», «Життєва мудрість», а цінності «Матеріальне забезпечення» та «Соціальна сила» грають для них суттєво меншу вагу, що може свідчити про завищені прагнення до самоактуалізації у психологів-професіоналів. Визначено, що характеристики адаптації, її компонентів та утворюючих їх структурних показників, а також особливості структури ціннісних орієнтацій для студентів-психологів п'ятого року навчання є наближеними до показників психологів-професіоналів, хоча дещо поступаються їм за рівнями свого розвитку. Зроблено висновок про те, що в процесі професійного розвитку особистості відбувається формування базових професійних образів, до яких віднесено образ Світу та образ Я в контексті виконуваної професійної діяльності. Ці образи, виконуючи певну позитивну роль, наближують особистість до ціннісних та смислових реалій професійного життя в процесі її професійної ідентифікації, але водночас

вони мають тенденцію до протидії щодо зміни своїх структур – і тим самим створюють певні перепони для подальшого саморозвитку, засвоєння нових соціальних та професійних ролей, знаходження нової соціальної та професійної ідентичності, породжуючи особистісний комплекс «протидії навчанню».

**Ключові слова:** адаптація, ціннісні орієнтації, професійна ідентичність, базові професійні образи, «протидія навчанню».

**И.А. Филенко. Образ мира, идентичность и особенности адаптации личности в контексте её профессионального становления.** В ходе проведенного исследования выявлено, что психологи-профессионалы имеют более высокие показатели общей адаптации и отдельных её компонентов («Познавательная активность», «Образ Мира») по сравнению с медицинскими работниками и менеджерами. Получены новые результаты относительно специфики проявления структурных характеристик Образа Мира и Образа «Я» в разных профессиональных группах, в частности, для психологов-профессионалов, по сравнению с менеджерами и медицинскими работниками, характерно повышение показателей убеждений относительно доброжелательности и справедливости Мира, личностного счастья и возможностей контроля ситуаций жизни, а также уровней показателей принятия Мира и самопринятия. Выявлены различия в структуре ценностных ориентаций, заключающиеся в том, что психологи-профессионалы в отличие от менеджеров и медицинских работников отдают предпочтение ценностям «Творчество», «Познание», «Жизненная мудрость», а ценности «Материальная обеспеченность» и «Социальная сила» играют для них существенно меньшую роль, что может свидетельствовать о выраженных стремлениях к самоактуализации у психологов-профессионалов. Показано, что характеристики адаптации, ее компонентов и формирующих их структурных показателей, а также особенности структуры ценностных ориентаций для студентов-психологов пятого курса являются приближенными к показателям психологов-профессионалов, хотя и уступают им по уровням своего развития. Сделан вывод о том, что в процессе профессионального развития личности происходит формирование базовых профессиональных образов, к которым отнесены Образ Мира и Образ «Я» в контексте выполняемой профессиональной деятельности. Эти образы, выполняя определенную позитивную роль, приближают личность к ценностным и смысловым реалиям профессиональной жизни в процессе её профессиональной идентификации, но одновременно они имеют тенденцию к противодействию относительно изменений в своих структурах – и тем самым создают определенные преграды для дальнейшего саморазвития, порождая личностный комплекс «противодействия обучению».

**Ключевые слова:** адаптация, ценностные ориентации, профессиональная идентичность, базовые профессиональные образы, «противодействие обучению».

**Постановка проблеми.** В сучасному суспільстві процеси професіоналізації особистості розвиваються в умовах, коли відбувається переоцінка соціальної значущості багатьох професій, коли з'являються нові, відсутні раніше і щезають традиційні, загальновідомі спеціальності. Разом з тим відбуваються процеси інтенсивного накопичення знань в межах кожної професії, з'являються суміжні професії, що формує у фахівця потребу в постійному професійному навчанні та перенавчанні впродовж усього трудового життя. В зв'язку з тим загострюються питання пошуку та становлення професійної ідентичності, оптимізації навчально-професійної та професійної адаптації, змісту професійної освіти, яка в сучасних умовах повинна не тільки надати майбутньому фахівцю спеціальні знання, вміння та навички, але й забезпечити формування певних особистісних структур, які дозволяють людині найбільш повно реалізовувати професійні здібності та максимально розкрити свій внутрішній потенціал. Зазначені особливості сучасного світу професій стимулюють психологів до досліджень проблем, що виникають на терені професійного становлення особистості, позитивне вирішення яких може не тільки забезпечити покращення показників ефективності та надійності фахової діяльності, але й вести до підвищення рівнів як особистісного, так і загальносуспільного благополуччя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Одним із базових конструктів, що характеризує професійне становлення фахівця, є професійна ідентичність, яка має складну, багатокомпонентну структуру. Е.Ф. Зеєр визначає професійну ідентичність «... як професійний «Я-образ», що включає професійні стереотипи і унікальність власного «Я»; усвідомлення своєї тотожності з професійним образом Я» [5, с.324]. Згідно досліджень, проведених в останні десятиріччя у галузях соціальної, педагогічної та професійної психології, феномен ідентичності є тісно пов'язаним з ціннісно-смісловими утвореннями суб'єкта та процесами соціально-психологічної адаптації. Так, М.В. Більченко [2], І.В. Каплун [7] зазначають, що структурними складовими особистісної та професійної ідентичності виступають когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти. М.А. Реньш, А.В. Лесик [11] акцентують увагу на тому, що одним із найважливіших чинників формування професійної ідентичності є засвоєння норм і цінностей професії, включення їх у смислову сферу особистості. Ідентичність особистості є динамічною структурою, яка може змінюватися в певні періоди життя, коли людина проходить так звані, кризи ідентичності. Крім того, вона визначає особливості

відношень, діяльності, поведінки, психологічного благополуччя суб'єкта. В дослідженні М.В. Ромма [12, с.115-129] підкреслюється стійкий зв'язок між ідентичністю особистості та соціальною адаптацією, який полягає в тому, що ідентичність задає особистості певну стратегію інтерпретації соціальної реальності, що визначає спрямованість вектора соціальної адаптації людини. Згідно О.П. Єрмолаєвої [4, с.40] професійна ідентичність є базовим компонентом, який забезпечує успішну професійну адаптацію особистості. Крім того, професійна ідентичність відбивається і на особливостях сприйняття навколишнього світу, коли погляд на нього переломлюється крізь призму професійного досвіду, фахових переконань і стереотипів. У дослідженнях О.Ю. Артем'євої, В.П. Серкіна, Є.О. Клімова продемонстровано, що професійна діяльність формує певний Образ Світу, який представляє систему значень, смислів, переконань особистості, пов'язаних з її фаховою діяльністю. О.Ю. Артем'єва зазначає, що: «Професіонали, що приймають свою професію як спосіб життя, набувають особливого бачення навколишнього світу, особливого відношення до ряду об'єктів... особливі властивості перцепції, що оптимізують взаємодію з цими об'єктами... такі особливі акценти можна назвати світом професії» [1, с.127]. Вивчення різноманітних аспектів ідентичності в наш час є однією з центральних проблем в галузях професійної та соціальної психології, разом з тим, низка науковців (О.П. Белінська, І.Д. Бронін, Л.М. Молчанова, К. Luuskx, Т.А. Klimstra та інші) зазначають, що поняття, пов'язані з ідентичністю, досить важко піддаються операціоналізації – це ускладнює її емпіричні дослідження. Так, Л.М. Молчанова [9, с. 89] підкреслює, що «...сьогодні проблема структури ідентичності і співвіднесеності категорій «ідентичність» і «соціально-психологічна адаптація особистості» залишається недостатньо розробленою».

В зв'язку з актуальністю зазначеної тематики та її недостатньою розробленістю в сучасних наукових працях **метою** нашого дослідження було вивчення особливостей адаптації, образу Світу та ціннісного компонента професійної ідентичності в групах професіоналів соціономічних професій, які в останні десятиріччя розширюють сфери своєї діяльності та збільшують потребу в фахівцях різного профілю.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для досягнення мети дослідження було проведено експеримент, у ході якого використовувалися тести: соціально-психологічної адаптації К. Роджерса, Р. Даймонда [13, с.50-56], методика визначення рівня

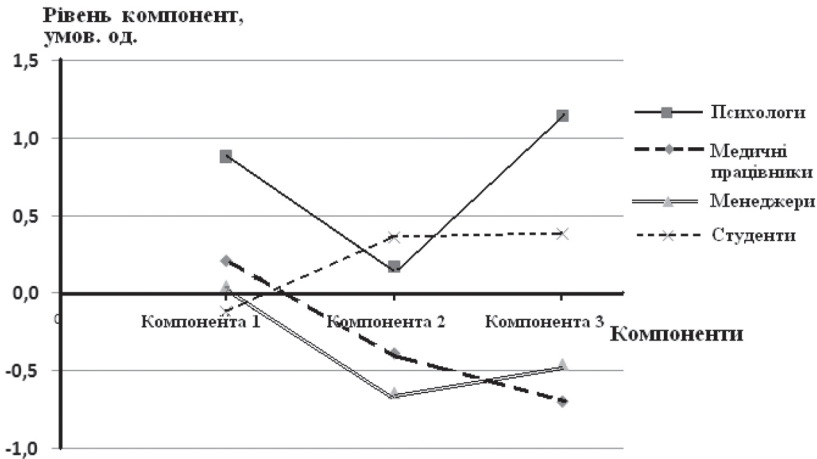
креативності О.Е. Тунік [3, с.352-357]; методика «Шкала базових переконань» Р. Яноффа-Бульмана в модифікації М.А. Падун, А.В. Котельникової [10, с.204-205]; методика дослідження емоційного інтелекту Р. Барчард [8, с.118-120]; методика визначення ціннісних орієнтацій, в якій досліджуваним пропонувалося розташувати представлені на бланку цінності в порядку особистісної переваги, тобто кожна з наведених цінностей отримувала певний ранг.

У дослідженні, яке проводилося взимку 2014 року в вищому навчальному закладі м. Харкова, взяли участь 71 особа (17 чоловіків, 54 жінки), яких було поділено на наступні групи: 1) професійні психологи (психологи-викладачі та практичні психологи) – 14 осіб (середній вік дорівнює  $32,3 \pm 4,1$  років, середній професійний стаж близько 10 років); 2) медичні працівники (лікарі та медичні сестри, які проходили навчання на 5 курсі заочного відділення за фахом психолог-викладач) – 18 осіб (середній вік дорівнює  $29,3 \pm 4,9$  років, середній професійний стаж близько 9 років); 3) менеджери (проходили навчання на 5 курсі заочного відділення за фахом психолог-викладач) – 16 осіб (середній вік дорівнює  $31,9 \pm 6,3$  років, середній професійний стаж близько 9 років); 4) студенти-психологи денної форми навчання, 5 курс – 23 особи (середній вік дорівнює  $21,6 \pm 0,9$  років, професійний стаж – відсутній). У трьох досліджуваних професійних групах вік респондентів та їхній стаж значущо не відрізнялися між собою та відповідали періоду закінчення первинної та початку вторинної професіоналізації фахівців (згідно Е.Ф. Зеєру [6, с.91]).

Для обробки результатів експерименту застосовувався порівняльний аналіз середньогрупових показників з використанням U-критерію Манна-Вітні. В ході первинної обробки результатів дослідження до сукупності отриманих змінних також був застосований метод головних компонент (з варімакс-обертанням та нормалізацією за Кайзером), у результаті чого було отримано три інтегральні компоненти (що описують 69,5% дисперсії), які визначають специфіку структури процесів соціально-психологічної адаптації досліджуваних: 1-а компонента (23,5% дисперсії) – характеризує когнітивні ресурси адаптації суб'єкта й отримала назву «Пізнавальна активність»; 2-а компонента (23,5% дисперсії) – характеризує аспекти сприйняття особистістю себе і має назву «Образ Я»; 3-а компонента (22,5% дисперсії) – характеризує особливості сприйняття світу й отримала назву «Образ Світу». На рис.1 представлено відповідні середні інтегральні



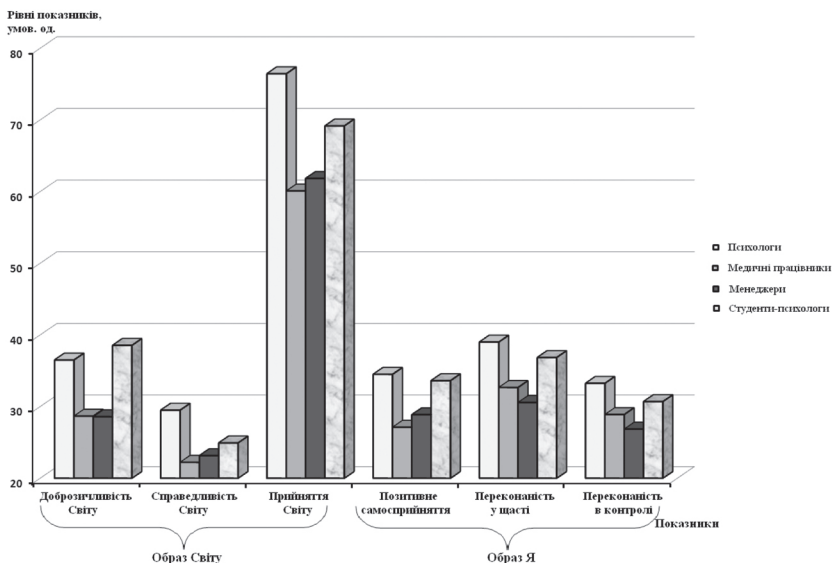
КОМПОНЕНТИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДЛЯ ДОСЛІДЖУВАНИХ З ЧОТИРЬОХ ЗАЗНАЧЕНИХ ГРУП.



**Рис.1. Середні компоненти соціально-психологічної адаптації для досліджуваних груп: компонента 1 – «Пізнавальна активність»; компонента 2 – «Образ Я»; компонента 3 – «Образ світу».**

Результати, представлені на Рис.1, характеризують суттєві відмінності в рівнях сформованості певних компонентів соціально психологічної адаптації для наведених груп досліджуваних. Зокрема, професійні психологи демонструють суттєво вищі показники 1-ї та 3-ї компоненти і значучо відрізняються за рівнями їхнього розвитку від інших груп (для 1-ї компоненти («Пізнавальна активність») – від медичних працівників ( $p < 0,1$ ), менеджерів ( $p < 0,1$ ) та студентів-психологів ( $p < 0,05$ ); для 3-ї компоненти («Образ світу») – від медичних працівників ( $p < 0,01$ ), менеджерів ( $p < 0,01$ ) та студентів-психологів ( $p < 0,05$ )). Для 2-ї компоненти («Образ Я») не зафіксовано значущих відмінностей між професійними психологами, порівняно з іншими досліджуваними групами, але студенти-психологи демонструють більші рівні компоненти «Образ Я», порівняно з групами медичних працівників ( $p < 0,05$ ) та менеджерів ( $p < 0,01$ ). Ці результати певною мірою співпадають із закономірностями, що спостерігаються для інтегрального показника адаптації в чотирьох групах досліджуваних. Так, у групі психологів цей показник дорівнює 76,1 одиниць, у групі

медичних працівників – 60,2 од., в групі менеджерів – 60,6 од., в групі студентів – 68,5 од. Наведені рівні адаптації для психологів-професіоналів суттєво відрізняються від відповідних показників інших груп: від групи медичних працівників на рівні  $p < 0,01$ ; від групи менеджерів на рівні  $p < 0,01$ ; від групи психологів-студентів на рівні  $p < 0,1$ . Подальша обробка результатів дослідження була пов’язана з виділенням груп показників, які більш детально описують структуру компонентів «Образ світу», «Образ Я», та з наступним порівнянням цих усереднених по вищенаведеним групам досліджуваних показників.



**Рис.2. Порівняльні характеристики показників, що визначають Образ Світу та Образ Я в групах професійних психологів, медичних працівників, менеджерів та студентів-психологів**

На Рис. 2 представлена порівняльна характеристика окремих показників, які визначають специфіку структури «Образу Світу» та «Образу Я», в групах професійних психологів, медичних працівників, менеджерів та студентів-психологів. Наведені на рис.2 результати свідчать про те, що для професійних-психологів, на відміну від інших досліджуваних груп, характерні більш високі показники Образу Світу («Доброзичливість світу» – в порівнянні з медичними працівниками ( $p < 0,05$ ), менеджерами ( $p < 0,05$ ); «Справедливість світу» – в порівнянні з

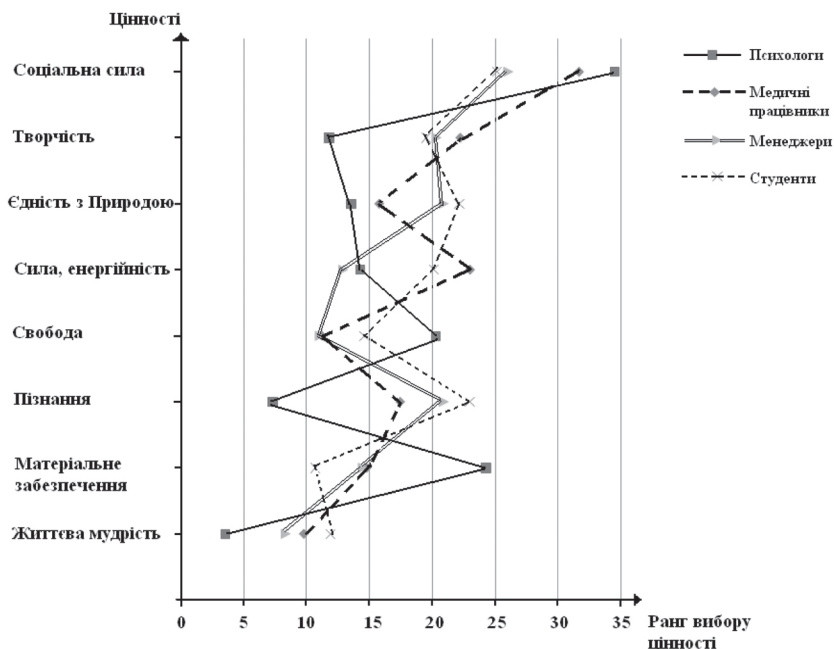
медичними працівниками ( $p < 0,01$ ), менеджерами ( $p < 0,01$ ), студентами-психологами ( $p < 0,1$ ); «Прийняття світу» – в порівнянні з медичними працівниками ( $p < 0,01$ ), менеджерами ( $p < 0,05$ ), студентами-психологами ( $p = 0,19$ ) та «Образу» Я («Позитивне самосприйняття» – в порівнянні з медичними працівниками ( $p < 0,001$ ), менеджерами ( $p < 0,05$ ), студентами-психологами ( $p = 0,33$ ); «Переконаність в щасті» – в порівнянні з медичними працівниками ( $p < 0,1$ ), менеджерами ( $p < 0,05$ ), студентами-психологами ( $p = 0,27$ ); «Переконаність в контролі» – в порівнянні з медичними працівниками ( $p < 0,1$ ), менеджерами ( $p < 0,01$ ), студентами-психологами ( $p = 0,12$ )).

Крім того, результати рис.2 демонструють відповідну подібність показників професійних психологів і студентів-психологів, а також їхні більші рівні в порівнянні з характеристиками, отриманими для груп медичних працівників та менеджерів.

На рис.3. представлено порівняльні характеристики рангів вибору ціннісних орієнтацій, за якими спостерігалися найбільші розбіжності, в групах професійних психологів, медичних працівників, менеджерів та студентів-психологів. Як витікає з рис.3, існують суттєві розбіжності у перевагах, які віддають респонденти з різних професійних груп певним цінностям. Так, професійні психологи віддають більшу перевагу таким цінностям: «Життєвої мудрості» – в порівнянні з медичними працівниками (достовірність розбіжностей рангів вибору зафіксовано на рівні  $p < 0,01$ ), менеджерами ( $p < 0,1$ ), студентами-психологами ( $p < 0,01$ ); «Пізнанню» – в порівнянні з медичними працівниками ( $p < 0,05$ ), менеджерами ( $p < 0,05$ ), студентами-психологами ( $p < 0,01$ ); «Єдності з Природою» – в порівнянні з медичними працівниками ( $p = 0,33$ ), менеджерами ( $p < 0,05$ ), студентами-психологами ( $p < 0,05$ ); «Творчості» – в порівнянні з медичними працівниками ( $p < 0,05$ ), менеджерами ( $p < 0,1$ ), студентами-психологами ( $p < 0,1$ ); «Силу, енергійності» – в порівнянні з медичними працівниками ( $p < 0,05$ ), студентами-психологами ( $p < 0,1$ ).

Водночас для професійних психологів, на відміну від інших груп досліджуваних, характерна слабка орієнтованість на цінності: «Матеріальне забезпечення» – відмінності від групи медичних працівників – на рівні  $p < 0,1$ , від групи менеджерів – на рівні  $p < 0,1$ , від групи студентів – на рівні  $p < 0,001$ ; «Свобода» – відмінності від групи медичних працівників – на рівні  $p < 0,05$ , від групи менеджерів – на рівні  $p < 0,05$ , від групи студентів – на рівні  $p = 0,13$ ; «Соціальна сила» – відмінності від групи медичних

працівників – на рівні  $p=0,22$ , від групи менеджерів – на рівні  $p<0,05$ , від групи студентів – на рівні  $p<0,05$ .



**Рис.3. Порівняльні характеристики рангів вибору ціннісних орієнтацій в групах професійних психологів, медичних працівників, менеджерів та студентів-психологів**

Аналізуючи отримані результати слід зазначити, що вони віддзеркалюють певні професійні розбіжності, які проявляються в структурі процесів адаптації та її компонентів, а також в структурі ціннісних орієнтацій особистості, що характеризують емоційно-ціннісну складову професійної ідентичності. Важливими факторами підвищеної адаптивності психологів (і професіоналів, і студентів), порівняно з медичними працівниками та менеджерами, на наш погляд, є специфічні особливості базових компонентів адаптації, зокрема, «Пізнавальної активності», «Образу Світу» та «Образу Я», які розвиваються в процесі професійного становлення особистості і які обумовлені впливом певних характеристик фахової діяльності. Якщо звернутися до структури професійної діяльності психолога, то її найважливішими рисами є: підвищена пізнавальна активність, спрямована на визна-

чення психологічних особливостей інших осіб; рефлексія себе, своєї поведінки та діяльності з урахуванням цих особливостей; творчий пошук, визначення та впровадження в реальну міжособистісну взаємодію тих психологічних засобів, які можуть допомогти іншій особі на шляху її розвитку та вдосконалення. Ці риси поєднуються також з базовими переконаннями у позитивній основі навколишнього світу, та у позитивному, наповненому можливостями внутрішнього зростання образі свого «Я», якому треба довіряти та який треба виховувати, розкривати, вдосконалювати впродовж всього життя (відсутність таких переконань, або розвиненість переконань протилежного, негативного змісту, на нашу думку є фактором професійної несумісності особистості з фаховою діяльністю психолога). Така конструктивна позиція психологів формує певну базову специфіку професійних і життєвих цінностей, в основі яких знаходяться цінності особистості, що прагне до самоактуалізації – «Творчість», «Пізнання», «Життєва мудрість». Водночас цінності виживання – «Матеріальне забезпечення» та «Соціальна сила» – для психологів мають суттєво меншу вагу, бо їхні ресурси подолання складних життєвих ситуацій перш за все спираються на психологічні, невичерпні внутрішні чинники, що можуть бути розвинені та розкриті, а не на зовнішні – матеріальні та соціальні ресурси, які мають певну обмеженість та вичерпаність.

Важливим результатом дослідження є і те, що компоненти і рівні адаптації студентів психологів, а також структура їхніх базових цінностей на п'ятому курсі навчання мають тенденцію наближення до рівнів, які характерні для психологів-професіоналів. Тобто в цьому випадку в ході учбово-професійної діяльності відбувається формування певних професійно важливих якостей психолога, які в подальшому стануть основою невпинного фахового зростання на шляху до майстерності. В той же час результати визначених суттєвих відмінностей між групами менеджерів і медичних працівників (які навчаються на 5-му курсі психологічного відділення), з одного боку, та групами психологів-професіоналів і студентів-психологів 5-го курсу, з другого боку – дозволяють припустити, що базові спеціальності (в нашому випадку – це спеціальності менеджерів і медичних працівників), яким людина віддала близько десяти років професійного життя, формують досить специфічні і досить жорстко структуровані образи Світу та образи «Я» в контексті виконуваної професійної діяльності, які мають тенденцію до протидії відносно зміни своїх структур. Ці образи (будемо називати їх базовими професійними образами), з

одного боку, виконують певну позитивну роль, наближуючи особистість до ціннісних та смислових реалій професійного життя в процесі її професійної ідентифікації, а з другого – негативну, бо вони створюють певні перепони для подальшого саморозвитку, засвоєння нових соціальних і професійних ролей, знаходження нової соціальної та професійної ідентичності.

Такі перепони, зокрема, можуть суттєво відбиватися на самому процесі професійного навчання, суттєво знижуючи його ефективність завдяки формуванню певного внутрішнього особистісного комплексу «протидії навчанню», в результаті чого проблеми, пов'язані з професійною освітою дорослих (в контексті засвоєння знань, вмінь і навичок з нової для людини спеціальності) набувають нового виміру. В сучасних умовах інтенсивних соціально-економічних змін, коли особистість характером свого буття обумовлена на постійне, невинне професійне вдосконалення (що природно включає і можливості неодноразового навчання в дорослому віці, і засвоєння суміжних професій, і переучування на нові професії тощо) виникає потреба корекції змісту професійної освіти дорослих. Ця корекція полягає в тому, що в основу нових освітніх технологій повинні бути покладені пріоритети формування базових професійних образів, на основі яких можливо більш ефективно професійне навчання в контексті засвоєння певних спеціальних знань, умінь та навичок.

**Висновки.** В результаті проведеного дослідження визначено, що група психологів-професіоналів має кращі показники загальної адаптації та окремих її компонентів («Пізнавальна активність», «Образ Світу») в порівнянні з групами медичних працівників і менеджерів (з відмінностями на статистично значущому рівні). Отримано нові результати щодо специфіки прояву структурних характеристик образу Світу та образу Я в різних професійних групах, зокрема, для групи психологів-професіоналів, порівняно з групами менеджерів і медичних працівників, характерно статистично значуще підвищення рівнів переконань щодо доброзичливості та справедливості Світу, особистісного щастя та можливостей контролю ситуацій життя, а також рівнів показників прийняття Світу та самоприйняття.

Досліджено розбіжності в структурі ціннісних орієнтацій фахівців з різних професійних груп, які полягають у тому, що для психологів-професіоналів, на відміну від менеджерів та медичних працівників, є характерним надання переваги цінностям «Творчість», «Пізнання», «Життєва мудрість», а цінності «Матеріальне забезпечення» та «Соціальна сила» грають для них

суттєво меншу роль, що може свідчити про виражені прагнення до самоактуалізації у психологів-професіоналів. Визначено, що характеристики загальної адаптивності, її компонентів та утворюючих їх структурних показників, а також особливості структури ціннісних орієнтацій для студентів-психологів п'ятого року навчання є наближеними до показників психологів-професіоналів, хоча дещо поступаються їм за рівнем свого розвитку. Зроблено висновок про те, що в процесі професійного розвитку на стадіях професійної адаптації та первинної професіоналізації особистості відбувається формування базових професійних образів, до яких віднесено «Образ Світу» та «Образ Я» в контексті виконуваної професійної діяльності. Ці образи, виконуючи певну позитивну роль, наближують особистість до ціннісних і смислових реалій професійного життя в процесі її професійної ідентифікації, але водночас вони мають тенденцію до протидії відносно зміни своїх структур – і тим самим створюють певні перепони для подальшого саморозвитку, засвоєння нових соціальних та професійних ролей, знаходження нової соціальної та професійної ідентичності, породжуючи внутрішньо-особистісний комплекс «протидії навчанню».

Подальші дослідження в межах окресленого проблемного поля будуть спрямовані на розробку нових психолого-педагогічних технологій професійного навчання, що спираються на пріоритетне формування базових професійних образів, на основі яких можливе більш ефективне засвоєння фахових знань, умінь та навичок.

#### **Список використаних джерел**

1. Артемьева Е.Ю. Психосемантические методы описания профессии / Е.Ю. Артемьева, Ю.Г. Вяткин // Вопросы психологии. – 1986. – №3. – С.127–133.
2. Быльченко М.В. Особенности формирования идентичности в юношеском возрасте: [Электронный ресурс] / М.В. Быльченко // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – №4(6). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.09.2014 г.)
3. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты: Учебное пособие / Отв. ред. В.Д. Шадриков. – М.: Академический Проект, 2009. – 533 с.
4. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала / Е.П. Ермолаева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 347 с.



5. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект, Фонд «Мир», 2006. – 336 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф.Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
7. Каплун І.В. Когнітивний компонент у структурі професійної ідентичності майбутніх фахівців технічного профілю / І.В. Каплун // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка / – Тернопіль : [б. в.], 2013. – Сер.: педагогіка. – № 1. – С. 44-49.
8. Князев Г.Г. Адаптация русскоязычной версии «Опросника эмоционального интеллекта» / Г.Г. Князев, Л.Г. Митрофанова, О.М. Разумникова, К. Барчард // Психологический журнал. – 2012. – Т.33. – № 4. – С. 112-120.
9. Молчанова Л.Н. Критериально-функциональное содержание профессиональной идентичности у педагогов высшей школы с учётом удовлетворённости профессиональной деятельностью / Л.Н. Молчанова // Педагогическое образование в России. – 2011. – №2. – С. 87-94.
10. Падун М.А. Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика / М.А. Падун, А.В. Котельникова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 206 с.
11. Реньш М.А. Профессиональный стаж как фактор становления профессиональной идентичности: [Электронный ресурс] / М.А. Реньш, А.В. Лесик // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 3(17). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.09.2014 г.)
12. Ромм М.В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект / М.В. Ромм. – Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002. – 275 с.
13. Туриніна О.Л. Практикум з психології: Навч. посіб. / О.Л. Туриніна. – К.: МАУП, 2007. – 328 с.

#### **Spisok vikoristanih dzherel**

1. Artem'eva E.Ju. Psihosemanticheskie metody opisaniya professii /E.Ju. Artem'eva, Ju.G. Vjatkin // Voprosy psihologii. – 1986. – №3. – S.127–133.
2. Byl'chenko M.V. Osobennosti formirovaniya identichnosti v junosheskom vozraste: [Jelektronnyj resurs] / M.V. Byl'chenko // Psihologicheskie issledovanija: jelektron. nauch. zhurn. –

2009. – №4(6). – URL: <http://psystudy.ru> (data obrashhenija: 21.09.2014 g.)
3. Diagnostika poznavatel'nyh sposobnostej: Metodiki i testy: Uchebnoe posobie / Otv. red. V.D. Shadrikov. – M.: Akademicheskij Proekt, 2009. – 533 s.
  4. Ermolaeva E.P. Psihologija social'noj realizacii professionala / E.P. Ermolaeva – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2008. – 347 s.
  5. Zeer Je.F. Psihologija professij / Je.F. Zeer. – M.: Akademicheskij proekt, Fond «Mir», 2006. – S. 336 c.
  6. Zeer Je.F. Psihologija professional'nogo razvitija / Je.F. Zeer – M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2007. – 240 s.
  7. Kaplun I.V. Kognitivnij komponent u strukturi profesijnoj identichnosti majbutnih fahivciv tehničnogo profilju / I.V. Kaplun // Naukovi zapiski Ternopil's'kogo nacional'nogo pedagogičnogo universitetu imeni Volodimira Gnatjuka – Ternopil': [b. v.], 2013. – Ser.: pedagogika. – № 1. – S. 44-49.
  8. Knjazev G.G. Adaptacija russkojazyčnoj versii „Oprosnika jemocional'nogo intellekta« / G.G. Knjazev, L.G. Mitrofanova, O.M. Razumnikova, K. Barchard // Psihologičeskij zhurnal. – 2012. – T.33. – № 4. – S. 112-120.
  9. Molchanova L.N. Kriterial'no-funkcional'noe sodержanie professional'noj identichnosti u pedagogov vysshej shkoly s uchetom udovletvorennosti professional'noj dejatel'nost'ju / L.N. Molchanova // Pedagogičeskoe obrazovanie v Rossii. – 2011. – №2. – S.87-94.
  10. Padun M.A. Psihicheskaja travma i kartina mira: Teorija, jempirija, praktika / M.A. Padun, A.V. Kotel'nikova. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2012. – 206 s.
  11. Ren'sh M.A. Professional'nyj stazh kak faktor stanovlenija professional'noj identichnosti: [Jelektronnyj resurs] / M.A. Ren'sh, A.V. Lesik // Psihologičeskie issledovanija: jelektron. nauch. zhurn. – 2011. – № 3(17). – URL: <http://psystudy.ru> (data obrashhenija: 21.09.2014 g.)
  12. Romm M.V. Adaptacija lichnosti v sociume: Teoretiko-metodologičeskij aspekt / M.V. Romm. – Novosibirsk: Nauka. Sibirskaja izdatel'skaja firma RAN, 2002. – 275 s.
  13. Turinina O.L. Praktikum z psihologii: Navch. posib / O.L. Turinina. – K.: MAUP, 2007. – 328 s.

**I.O. Filenko. Image of the world, identity and adaptation features of the personality in the context of her professional formation. During the**

conducted research it has been revealed that the group of professional psychologists has higher rates of the general adaptation and its separate components («Cognitive activity», «The World Image») in comparison with medical workers and managers. Specifics of the structural characteristics manifestation of the World Image and the «Me» Image in the professional groups was found, in particular, for professional psychologists in comparison with managers and medical workers the increase of the conviction indicators concerning the World goodwill and justice, personal happiness and the opportunities of the situations of life control, and also the indicators levels of the World acceptance and self-acceptance is characteristic. The distinctions in the structure of the axiological orientations of professional groups are revealed which are contained in that the professional psychologists unlike managers and medical workers prefer values as «Creativity», «Knowledge», «Vital wisdom», and values as «Richness» and «Social force» play for them significantly smaller role that can testify to the self-updating aspiration of the professional psychologists. It is shown that characteristics of the general adaptability, its components and their forming structural indicators, and also features of the valuable orientations structure for the fifth year students- psychologists are the approximate to the indicators of the professional psychologists, though they are inferior to them in the development levels. The following conclusion was made that in the course of the personality professional development there are formations of basic professional images which the World Image and «Me» Image are related to in the context of the carried-out professional activity. These images, playing certainly a positive role, approach the personality to the valuable and semantic realities of the professional life in the course of its professional identification, but at the same time they tend to counteraction concerning the structure changes – and thereby create certain barriers to the further self-development, generating a personal complex to the «training counteraction».

**Key words:** adaptation, valuable orientations, professional identity, basic professional images, «training counteraction».

*Recieved August 4, 2014*

*Revised September 21, 2014*

*Accepted October 17, 2014*

## **МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ТРАДУКТИВНА ПРОЦЕДУРА ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ**

---

Filonenko M.M. Modeling as traductive procedure of the research of psychology of future doctor's personality formation / M.M. Filonenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2014. – P. 562-572.

---

**М.М. Філоненко. Моделювання як традуктивна процедура дослідження психології особистісного становлення майбутнього лікаря.** Досліджено теоретико-методологічне обґрунтування моделі особистісного становлення майбутнього лікаря, встановлено психологічні особливості особистісного становлення, розкрито суть особистісного становлення, визначено основні фактори і психолого-педагогічні умови, рушійні сили, які обумовлюють психологію особистісного становлення студента-лікаря в процесі професійної підготовки. Розробляючи модель психології особистісного становлення майбутнього лікаря використали традуктивну модель, застосовуючи прийом порівняння (аналогію) подібності явищ. Визначили структуру особистості майбутнього лікаря, взявши до уваги ті складові, які визначають психологію особистісного становлення майбутнього лікаря, а відтак і особистісну готовність до професійної діяльності лікаря. Встановлено, що такими системотвірними елементами є: особистісно важливі якості, професійні важливі якості, професійна спрямованість та професійна компетентність. Обґрунтували професійно важливі якості (ПВЯ) та особистісно важливі якості (ОВЯ) студентів, які будуть основою їх особистісного становлення у якості майбутніх лікарів і визначатимуть професіоналізм. Розглянули професіоналізм у двох важливих аспектах – діяльнісному і результативному. Дослідили на різних етапах психологію особистісного становлення майбутнього лікаря, використавши адекватні психолого-педагогічні методи, які дали можливість з'ясувати центральні новоутворення професійного становлення з погляду трьох складових: 1) когнітивного компонента (зміст процесу психології особистісного становлення); 2) конативного компонента (дії та вчинки); 3) емоційного компонента (домінуючі особистісні прояви, пов'язані з професійною діяльністю).

**Ключові слова:** особистісне становлення, моделювання, традуктивна модель, психолого-педагогічні умови, професія лікаря.

**М.М. Филоненко. Моделирование как традуктивная процедура исследования психологии личностного становления будущего врача.** Исследованы теоретико-методологическое обоснование модели личностного становления будущего врача, установлены психологические особенности личностного становления, раскрыта суть личностного становления, определены основные факторы и психолого-педагогические условия, движущие силы, обуславливающие психологию личностного становления студента-врача в процессе профессиональной подготовки. Разрабатывая модель психологии личностного становления будущего врача, использовали традуктивную модель, применяя приём сравнения (аналогию) сходства явлений. Определили структуру личности будущего врача, приняв во внимание те составляющие, которые определяют психологию личностного становления будущего врача, а затем и личностную готовность к профессиональной деятельности врача. Установлено, что такими системообразующими элементами являются: личностно важные качества, профессиональные важные качества, профессиональная направленность и профессиональная компетентность. Обоснованы профессионально важные качества (ПВЯ) и личностно важные качества (ОВЯ) студентов, которые будут основой их личностного становления. Рассмотрели профессионализм в двух важных аспектах – деятельностном и результативном. Исследовали на разных этапах психологию личностного становления будущего врача, используя адекватные психолого-педагогические методы, которые позволили выяснить центральные новообразования профессионального становления с точки зрения трёх составляющих: 1) когнитивного компонента (содержание процесса психологии личностного становления); 2) конативного компонента (действия и поступки); 3) эмоционального компонента (доминирующие личностные проявления, связанные с профессиональной деятельностью).

**Ключевые слова:** личностное становление, моделирование, традуктивная модель, психолого-педагогические условия, профессия врача.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.**

Професійна підготовка студентів лікарів, формування фахівців з вищою медичною освітою, здатних до прийняття оптимальних рішень, таких що володіють навичками самоосвіти і самовиховання – головне завдання вищої медичної школи, яке зазначається у Національній доктрині розвитку освіти, можлива за умови врахування психології особистісного становлення майбутнього фахівця, забезпечення у вищому медичному навчальному закладі особистісно-орієнтованого підходу до навчання. Розглядаючи проблему психології становлення майбутнього лікаря, ми звернулися до методу моделювання.

Процес розвитку психології особистісного становлення студента-лікаря залежить від цілісної системи їх підготовки у ви-

щому медичному навчальному закладі на засадах інноваційних психолого-педагогічних технологій. Отже, актуальною проблемою підвищення якості професійної медичної освіти в Україні є її модернізація та орієнтація на моделювання майбутнього фахівця на основі компетентнісного підходу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття.**

Моделювання у теоретичному дослідженні психології особистісного становлення майбутнього лікаря полягає у конструюванні досліджуваного предмета з метою отримання та зберігання інформації уявного процесу. Моделювання сприятиме визначенню суттєвих структурних компонентів із відповідним змістовим наповненням, дозволить перенести інформацію від моделі до прототипу, використовуючи прийом порівняння (аналогію) – традиційну процедуру встановлення подібності явищ. Моделювання виступає особливим видом уявного експерименту, як розробка парадигми. Розробляючи модель психології особистісного становлення майбутнього лікаря, виходили та враховували вихідні положення, означені у міжнародних та вітчизняних документах, наукових розробках, які були покладені в основу моделювання.

Під концептуальною парадигмою розробленої моделі будемо розуміти певну систему теоретико-методологічних теорій, які ґрунтуються на наукових підходах, що були визнані упродовж певної історичної епохи і дають можливість створити певну модель для розв'язання проблеми сьогодення.

У світлі концептуальної парадигми моделювання формування психології особистісного становлення майбутнього лікаря актуальними є компетентнісний, синергетичний, когнітивний, діяльнісний, холистичний, акмеологічний підходи.

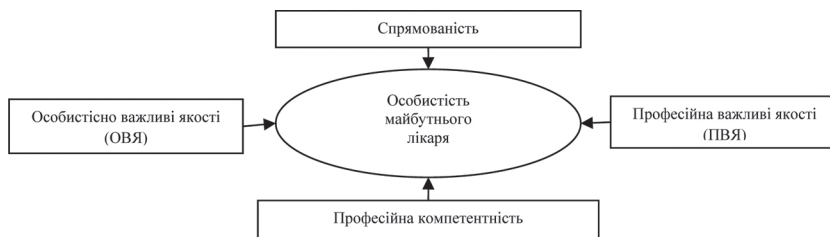
#### **Формулювання мети статті (постановка завдання).**

Метою нашого дослідження є побудова теоретико-методологічної моделі особистісного становлення майбутнього лікаря, схематично зобразивши цей процес, визначивши при цьому психолого-педагогічні умови, рушійні сили та механізми, які сприяють успішному особистісному становленню і забезпечуючи професійний розвиток.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів**

Визначаючи структуру особистості майбутнього лікаря, будемо брати до уваги ті складові, які визначатимуть психологію

особистісного становлення майбутнього лікаря, а відтак і особистісну готовність до професійної діяльності лікаря. На нашу думку, системотвірними елементами є: особистісно важливі якості, професійні важливі якості, професійна спрямованість і професійна компетентність.



**Рис 1. Структура особистості майбутнього лікаря**

У нашому дослідженні необхідно обґрунтувати професійно важливі якості (ПВЯ) та особистісно важливі якості (ОВЯ) студентів, які будуть основою особистісного становлення їх у якості майбутніх лікарів і визначатимуть професіоналізм. Професіоналізм розглядається у двох важливих аспектах – діяльнісному і результативному. Очевидно, що діяльнісний аспект забезпечується професійною компетентністю, а позитивний результат процесу лікування залежить від рівня компетентності та здатності лікаря до взаємодії з пацієнтом, співпереживання, уміння знаходити необхідні для моральної підтримки слова й аргументи. Отже, на професійну діяльність впливають усі психічні процеси, психічні стани, а також ставлення до праці, до себе та інших людей [3, с.45-56].

Для обґрунтування професійно важливих якостей та особистісно важливих якостей майбутнього лікаря з'ясуємо сутність професійної діяльності лікаря, виокремимо його як суб'єкта цієї діяльності.

Розкриваючи особливості особистісного становлення студентів-лікарів, будемо виходити зі складових діяльності лікаря: діагностичної, практичної (клінічної), профілактичної. Зауважимо, що у дослідженні майбутній лікар, згідно вимог до професії, буде виконувати у єдності означені види робіт. Тому, у студента-лікаря необхідно розвивати професійно важливі якості (ПВЯ) і особистісно важливі якості (ОВЯ) у взаємозв'язку, що сприятиме цілісному особистісному становленню як професіонала.

Під особистісно важливими якостями (ОВЯ) будемо розуміти ті індивідуально-психологічні властивості людини, поєднан-



ня різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль діяльності, поведінку в тій або ситуації чи діяльності.

Особистісно важливі якості майбутнього лікаря, які у подальшому визначатимуть параметри психології особистісного становлення, можна класифікувати у групи.

**Таблиця 1**

**Класифікація особистісно важливих якостей  
майбутнього лікаря**

№	Групи	Якість	Параметри
1.	Гуманістичні	гуманність	усвідомлення людини як найвищої істоти на землі;
		альтруїзм	робити добро людині незалежно від її соціального статусу та матеріального забезпечення та ін.;
		почуття: - гідності; - безпеки; - ідентичності; - належності; - мети	усвідомлення дбайливого ставлення до людей, а також до навколишнього середовища як фактора безпеки життя; відповідальність за прийняття рішень; реальна оцінка себе і свого «Я»; визначення субкультури; цілеспрямованість; визначення смислу життя, вміння приймати виклик долі та ін.
2.	Психологічні	процеси	уміння запам'ятовувати події, проводити диференційований аналіз, виокремлювати головне, нестандартно мислити, спостерігати за явищами та процесами, бути спостережливими, уміти вчитися та ін.;
		стани	уміти стримувати тривожність, бути стресостійким, регулювати втомлюваність, не допускати депресії та ін.
		емоції	уміння співпереживати, розуміти емоційний стан пацієнта; керувати своїми емоціями; наявність навичок встановлення адекватних і емоційно сприйнятливих стосунків з хворими та ін.
		воля	уміння аналізувати свою поведінку і поведінку оточуючих; контролювати професійні ситуації, брати відповідальність за їх вирішення; чесність ін.
3.	Психоналітичні	самоконтроль	вміння володіти собою

		самокритичність	вміння рефлексувати
		самооцінка	вміння оцінювати себе
4.	Психолого-педагогічні	комунікабельність	уміння швидко встановлювати контакт; доступність контакту
		комунікативність (вербальна)	уміння тактовно спілкуватися; ввічливо ставити запитання; довіряти словам хворого та ін.
		перцептивність	уміння сприймати людину не за її зовнішнім виглядом, а як людину, яка потребує допомоги;
		красномовство	уміння переконувати, навіювати
		візуальність	бути елегантним, зовнішньо привабливим, усміхненим, привітним; уміти координувати своє тіло з виразом обличчя та ін.
		пантоміміка	при спілкуванні дотримуватися відкритих поз і жестів; контролювати рухи та ін.
		організаційні	уміння планувати свою роботу; прогнозувати діяльність; раціонально використовувати час та ін.
		дослідницькі	уміння здійснювати пошук необхідної літератури; обговорювати стан хворого на консилиумах, конференціях; тезово висловлювати свою думку; писати статті та ін.

Щодо професійно важливих якостей (ПВЯ) особистості, то це комплекс найважливіших індивідуально-психологічних та психофізіологічних особистісних властивостей людини, які достатні та необхідні для успішного виконання діяльності на нормативному рівні. Термін «професійно важливі якості (ПВЯ)» особистості визначає якості людини, які безпосередньо включені у процес реалізації професійної діяльності. Аналіз напрацювань науковців і практиків свідчить, що проблема розвитку професійно важливих якостей особистості вимагає виокремлення суттєво важливих властивостей, які будуть одночасно з особистісними якостями, утворювати психологічний портрет «ідеального лікаря».

Отже, під професійно важливими якостями (ПВЯ) будемо розуміти рівень прояву будь-якої психічної властивості особистості та відповідність її високому рівню професійної діяльності. Напрацювання дослідників та практиків дозволили узагальнити і розробити комплекс професійно важливих якостей майбутнього лікаря, який включає: професійну спрямова-

ність, професійний інтелект, професійне мистецтво і професійне навчання.

1. Професійна спрямованість, що характеризує ступінь прагнення до оволодіння професією та бажанням у майбутньому працювати лікарем. Професійно важлива властивість особистості визначається мотивом (Л.Божович, В.Мерлін, К.Платонов); уявою про професію та реальною професійною освітою; сукупністю змістових особливостей медичної діяльності та адаптацією до неї студента-лікаря.

Параметрами професійної спрямованості є: любов до професії, відданість професії, відповідальність, обов'язок, чесність, толерантність, тактовність, гуманне ставлення до пацієнта; свідоме оволодіння під час навчання у вищому навчальному закладі знаннями, вміннями та навичками щодо організації та здійснення діагностичних та лікувальних заходів; особливостей перебігу захворювань, заходів профілактики та методів лікування; прагнення до постійного самовдосконалення та професійного кар'єрного росту. Для обґрунтування необхідності розвивати у студентів професійну спрямованість через педагогічний процес освітнього середовища вищого медичного навчального закладу нами проаналізовано напрацювання науковців і практиків з означеної проблеми:

- розвиток навичок учіння (С.Максименко) [4, с.214];
- розвиток навичок навчально-пізнавальної діяльності як засобу дидактичної адаптації; розвиток професійного мислення; упровадження засобів педагогічного моніторингу [6, с.14].
- розвиток суб'єктивної значущості професії, емоційно-позитивне ставлення до неї; професійно орієнтоване освітнє середовище; особистісно-орієнтовані технології навчання; застосування інтерактивних групових форм і методів навчання; раннє включення у процес професійної діяльності та спілкування [2, с.13].

2.Професійний інтелект, який включає клінічне мислення, клінічне спостереження, професійну компетентність і визначається особистісно важливими якостями особистості, а саме: мисленням, ерудицією, пам'яттю, усним і письмовим мовленням.

Означені ПВЯ та ОВЯ є базовими для психології особистісно-го становлення майбутнього лікаря. Адже професія лікаря вимагає від студента якісної професійної підготовки, фундаментальних знань теорії та практики медицини, опанування навичками, тактикою, відповідними методами і прийомами діяльності ліка-

ря. Задля цього студент-лікар повинен оволодіти процесом учіння на найвищому рівні, а викладачі здійснювати викладацьку діяльність з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

У нашому дослідженні ми передбачаємо, що у результаті розвитку особистісно важливих якостей будуть сформовані такі параметри професійно важливих якостей, які забезпечать особистісне становлення майбутнього лікаря:

- високий рівень навичок учіння;
- увага, емоційний стан та спостережливість для збору анамнезу життя і хвороби, скарг хворого;
- професійна мова і мовлення, щоб досягти найбільшої довіри, прихильності до себе, встановити психологічний контакт;
- уміння визначати морально-психологічний стан хворого;
- лідерські позиції при спілкуванні з пацієнтом;
- належне самовладання аби емоції, співчуття не проявлялися у міміці, жестах і поведінці;
- уміння спілкуватися: правильно ставити запитання; визначати можливі бар'єри, темп мовлення, аби уникнути повторних запитань; активно вислуховувати хворого; розпізнавати стан хворого за його позою, поставою, емоціями;
- здатність нагромаджувати інформацію, уміння її аналізувати, узагальнювати, систематизувати і класифікувати, робити висновок;
- уміння проектувати процес лікування;
- уміння прогнозувати кінцевий результат лікарського втручання;
- уміння спрямовувати зусилля хворого на реабілітацію і профілактику повторного процесу.

Отже, розвиток означених та інших параметрів ПВЯ сприятимуть розвитку клінічного мислення, клінічної спостережливості та спостереження; професійної компетентності та компетенції, яка у подальшому забезпечить особистісне становлення майбутнього лікаря.

3. Професійне мистецтво. Успіх майбутньої професійної діяльності буде визначатися професійною майстерністю, тобто рівнем сформованості особистісно важливих якостей, професійно важливих якостей, професійних компетентностей і компетенцій (професійних знань, професійних навичок і умінь).

4. Професійне навчання хворих, пацієнтів, колег, середнього і молодшого персоналу.

Отже, розвиток професійно важливих якостей майбутнього лікаря забезпечить індивідуально-професійне особистісне ста-

новлення у цілісному процесі розвитку студента у період навчання у вищому медичному навчальному закладі, а також в подальшому його саморозвитку. Тому рання діагностика особистісно важливих якостей і професійно важливих якостей у студентів – важлива складова нашого дослідження.

З метою з'ясування умов реалізації розробленої нами моделі психології особистісного становлення майбутнього лікаря необхідно встановити умови та механізми, які забезпечать у подальшому функціонування у педагогічному процесі вищого медичного навчального закладу моделі навчання студентів-лікарів.

Під механізмом будемо розуміти усі можливі ресурси, які можна застосовувати для успішної реалізації моделі дослідження. Нами будуть розглядатися лише ті умови ресурсного забезпечення, які дозволять ефективно функціонувати у рамках моделі технології професійної діяльності викладачів вищого медичного навчального закладу з метою підготовки майбутніх лікарів.

У нашому дослідженні об'єктивні та суб'єктивні механізми реалізації розробленої моделі можуть бути представлені як сукупність психолого-педагогічних умов. Об'єктивними умовами успішного розвитку майбутнього лікаря є стан розробленості державного і галузевого стандартів медичної освіти, методичного забезпечення навчальних дисциплін, що призводить до розриву теоретичної та практичної підготовки сучасного лікаря.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок в цьому напрямку.** Метою нашого дослідження було теоретико-методологічне обґрунтування вивчення психології особистісного становлення майбутнього лікаря, виявлення психологічних особливостей особистості, розкриття сутності її становлення, визначення основних факторів і психолого-педагогічних умов, які обумовлюють психологію особистісного становлення студента-лікаря. В основу теоретико-методологічного дослідження покладено припущення про те, що розвиток психології особистісного становлення майбутнього лікаря зумовлений вимогами професії і в процесі навчання у вищому медичному навчальному закладі розвивається недостатньо, що в подальшому породжує труднощі у психологічній готовності до професійної діяльності.

Досліджуючи на різних етапах психологію особистісного становлення майбутнього лікаря, ми використовували адекватні психолого-педагогічні методи, які дали можливість з'ясувати центральні новоутворення професійного становлення з погляду трьох складових: 1) когнітивного компонента (зміст процесу психології особистісного становлення); 2) конативного компонента

(дії та вчинки); 3) емоційного компонента (домінуючі особистісні прояви, пов'язані з професійною діяльністю).

Перспективи подальшого дослідження полягають в експериментальному підтвердженні теоретико-методологічної моделі особистісного становлення майбутнього лікаря та побудові психолого-педагогічних умов її формування.

### Список використаних джерел

1. Деркач А.А. Акмеология / А.А.Деркач. – М.: Международный акмеологический институт : Издательство РАГС, 2004. – 289 с.
2. Денисова О.В. Становление профессиональной идентичности студента-медика в образовательном процессе вуза: автореф. дисс ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / О.В. Денисова. – Екатеринбург, 2008. – 25 с.
3. Лигинчук Г.Г. Психология профессиональной деятельности: Учебный курс / Г.Г.Лигинчук. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.e-college.ru/xboos/xbook059/book/index>. – Название с экрана.
4. Максименко С.Д. Психологія учіння людини:генетико-модельючий підхід: монографія / С.Д.Максименко. – К.: Видавничий дім «Слово», 2013. – 592 с.
5. Максименко С.Д. Педагогіка вищої медичної освіти / С.Д.Максименко, М.М.Філоненко. – К.: «Центр учбової літератури», 2014. – 288 с.
6. Неловкіна-Берналь О.А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей / О.А.Неловкіна-Берналь // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2010. – №10 (197), ч.1. – С. 12-21.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Derkach A.A. Akmeologija / A.A. Derkach. – M.: Mezhdunarodnyj akmeologicheskij institut : Izdatel'stvo RAGS, 2004. – 289 s.
2. Denisova O.V. Stanovlenie professional'noj identichnosti studenta-medika v obrazovatel'nom processe vuza: avtoref. diss ... kand. psihol. nauk: spec. 19.00.07 «Pedagogicheskaja psihologija» / O.V. Denisova. – Ekaterenburg, 2008. – 25 s.
3. Liginchuk G.G. Psihologija professional'noj dejatel'nosti: Uchebnyj kurs / G.G.Liginchuk. – [Elektronnyj resurs] – Rezhim dostupu: <http://www.e-college.ru/xboos/xbook059/book/index>. – Nazvanie s jekrana.

4. Maksymenko S.D. Psychologija uchinnja ljudyny:genetyko-modeljujuchyj pidhid: monografija / S.D.Maksymenko. – K.: Vydavnychij dim «Slovo», 2013. – 592 s.
5. Maksymenko S.D. Pedagogika vyshhoi' medychnoi' osvity / S.D.Maksymenko, M.M.Filonenko. – K.: «Centr uchbovoi' literatury», 2014. – 288 s.
6. Nelovkina-Bernal' O.A. Pedagogichni umovy formuvannja profesijnoi' sprjamovanosti studentiv medychnyh special'nostej / O.A.Nelovkina-Bernal' // Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. – Lugans'k, 2010. – №10 (197), ch.1. – S. 12-21.

**M.M. Filonenko. Modeling as traductive procedure of the research of psychology of future doctor's personality formation.** The theoretical and methodological grounds of the model of future doctor's personality formation are studied, the psychological features of personality formation are established, the essence of personality formation is revealed, major factors and psychological and pedagogical conditions, driving forces causing the psychology of personal formation of the student doctor in the course of vocational training are defined. Developing the model of psychology of future doctor's personality formation we used the traductive model, applying the method of comparison (analogy) of phenomena similarity. We defined the structure of the future doctor's personality, having taken into account those components which define the psychology of future doctor's personality formation, and then the personal readiness for professional activity of the doctor. It is established that such backbone elements are: personality important qualities, professional important qualities, professional orientation and professional competence. We proved professionally important qualities and personality important qualities of students, which would be the basis of their personal formation as future doctors and define the professionalism. The professionalism is considered in two important aspects – activity and productive. We studied the psychology of future doctor's personality formation at different stages, having used adequate psychological and pedagogical methods which allowed to find out the central new growths of professional formation from the point of view of three components: 1) cognitive component (the content of the process of psychology of personal formation); 2) connative component (actions and acts); 3) emotional component (the dominating personal manifestations connected with professional activity). Prospects of further research which consist in experimental confirmation of theoretical and methodological model of future doctor's personal formation and creation of psychology and pedagogical conditions of its formation are allocated.

**Key words:** personality formation, modeling, traductive model, psychological and pedagogical conditions, profession of doctor.

*Recieved August 17, 2014*

*Revised September 25, 2014*

*Accepted October 28, 2014*



## **Трансгресивне «Я» у структурі самосвідомості особистості**

---

Fomenko K.I. Transgressive «Me» in the structure of personality's self-consciousness / K.I. Fomenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 573-584.

---

**К.І. Фоменко. Трансгресивне «Я» у структурі самосвідомості особистості.** У статті наведено поняття трансгресії як свідомих актів, що обумовлюють рух уперед, прагнення розширити свій світ, створити нові матеріальні і символічні цінності, розвивати науку, техніку, мистецтво та організаційну діяльність.

Показано, що трансгресивний розвиток особистості є різностороннім і визначає трансгресивну творчу й експансивну діяльність людини. Розкрито термін «трансгресивне Я», під яким у вітчизняній психології розуміється «Своє інше Я», що утворює істинне, досконале «Я». Розвиток трансгресивного «Я» передбачає саморозвиток самосвідомості особистості, який здійснюється через самоствердження, самореалізацію та самоефективність.

Першим, пусковим процесом у послідовності саморозвитку та розвитку самосвідомості особистості є самоствердження. Встановлено, що відповідно до трансгресивної концепції самоствердження становить підґрунтя губристичної мотивації особистості, яка розуміється як стійке прагнення людини до підкріплення та підвищення самооцінки і власної важливості, є прагненням людини до ствердження та росту особистісної самозначущості. У статті підкреслюється, що процес самоствердження має мотиваційну природу, реалізується через систему уявлень особистості про себе (самосвідомість) і спрямованість (сукупності провідних потреб, мотивів і ціннісних орієнтацій), передбачає досягнення самоцінності, статусного положення, продуктивну діяльність, а також у протиставленні свого «Я» іншим. Другим процесом та ознакою саморозвитку є самоефективність як почуття самоповаги та власної гідності, а також реальна компетентність особистості у вирішенні життєвих проблем, інтегральна здатність бути компетентним, відповідати вимогам суспільства. Встановлено, що особистість досягає самоефективності в результаті позитивного самоствердження. Зроблено висновок, що завершальним процесом розвитку самосвідомості і становлення трансгресивного «Я» є самореалізація, під якою розу-

міється вища свідомі і цілеспрямована форма саморуку особистості; прагнення і результат самовдосконалення; внутрішній, суб'єктивний смисл діяльності особистості; рушійна сила розвинутої особистості, яка спонукає та спрямовує її діяльність.

**Ключові слова:** трансресивне «Я», трансресія, губристична мотивація, самореалізація, самоствердження, самоефективність, саморозвиток, самосвідомість.

**К.И.Фоменко. Трансресивное «Я» в структуре самосознания личности.** В статье обсуждается понятие трансресии как сознательных актов, обуславливающих движение вперед, стремление расширить свой мир, создать новые материальные и символические ценности, развивать науку, технику, искусство и организационную деятельность.

Показано, что трансресивное развитие личности является разносторонним и определяет трансресивную творческую и экспансивную деятельность человека. Раскрыто термин «трансресивное Я», под которым в отечественной психологии понимается «Свое другое Я», образующее истинное, совершенное Я. Развитие трансресивного-Я предусматривает саморазвитие самосознания личности, который осуществляется через самоутверждение, самореализацию и самоэффективность.

Первым пусковым процессом в последовательности саморазвития и развития самосознания личности является самоутверждение. Показано, что согласно трансресивной концепции самоутверждение составляет основу губристической мотивации личности, которая понимается как устойчивое стремление человека к подкреплению и повышению самооценки и собственной важности, является стремлением человека к утверждению и росту личностной самозначимости. В статье подчеркивается, что процесс самоутверждения имеет мотивационную природу, реализуется через систему представлений личности о себе (самосознание) и направленность (совокупности ведущих потребностей, мотивов и ценностных ориентаций), предусматривает достижение самооценности, статусного положения, продуктивную деятельность, а также в противопоставлении своего «Я» другим. Вторым процессом и признаком саморазвития является самоэффективность как чувство самоуважения и собственного достоинства, а также реальная компетентность личности в решении жизненных проблем, интегральная способность быть компетентным, соответствовать требованиям общества. Доказано, что личность достигает самоэффективности в результате положительного самоутверждения. Сделан вывод, что завершающим процессом развития самосознания и становления трансресивного «Я» самореализация, под которой понимается выше сознательная и целенаправленная форма самодвижения личности; стремление и результат самосовершенствования; внутренний, суб'єктивний смисл деятельности личности; движущая сила развитой личности, которая побуждает и направляет её деятельность.

**Ключевые слова:** трансгрессивное «Я», трансгрессия, губристическая мотивация, самореализация, самоутверждение, самоэффективность, саморазвитие, самосознание.

**Актуальність дослідження.** Сучасний розвиток суспільства та науки висуває нові вимоги до концептуалізації та операціоналізації понять самореалізації, самоактуалізації, самоефективності особистості. Трансгресивна концепція особистості дозволяє найбільш повно розглянути ці поняття, однак у вітчизняній психологічній науці є маловживаною та маловивченою. На нашу думку, трансгресивний підхід до розвитку самосвідомості особистості дозволяє вирішити актуальне наукове завдання, що полягає у визначенні змісту процесів розвитку самосвідомості особистості.

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування трансгресивного «Я» як вищої форми розвитку самосвідомості особистості, утвореної у процесі самоствердження, самореалізації та досягнення самоефективності.

Термін «трансгресія» використовувався польським ученим Ю. Козелецьким для визначення прагнення особистості до подолання встановлених меж, усталених норм і правил [8, с.7]. Під трансгресивними актами індивіда автор розуміє рух вперед, прагнення розширити свій світ, створити нові матеріальні та символічні цінності, розвивати науку, техніку, мистецтво та організаційну діяльність. Отже, за Ю. Козелецьким схильність до трансгресії проявляється переважно у творчій та управлінській діяльності особистості.

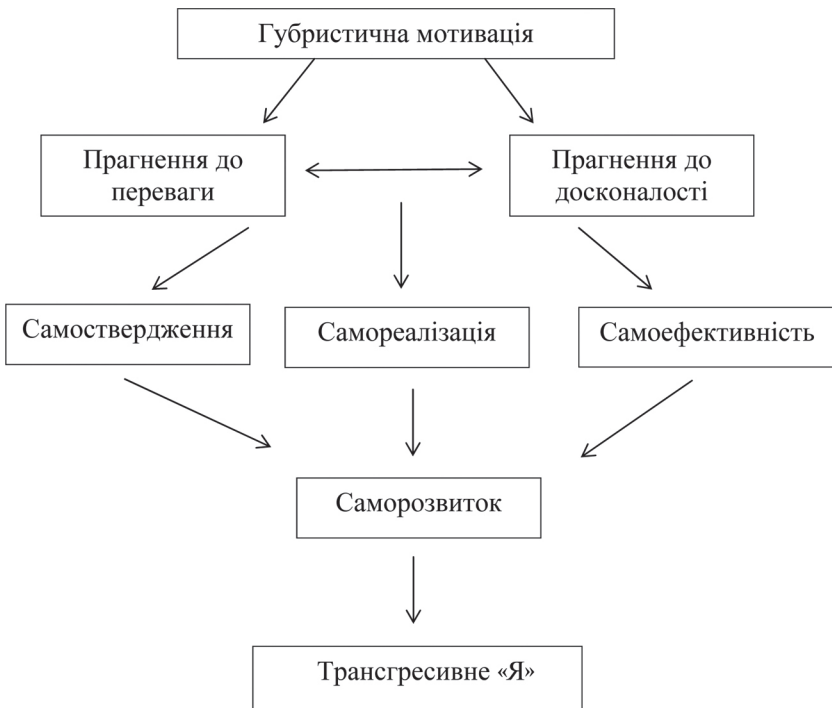
Трансгресивний розвиток особистості за Ю. Козелецьким є різностороннім та визначає трансгресивну діяльність людини, тобто, творчу й експансивну трансгресію, що переходить теперішні межі досягнень особистості [20, с. 263]. Трансгресія трактується автором як інтенціональні та свідомі діяльність та акти мислення, які переходять межі можливостей та матеріальних, символічних і соціальних досягнень людини і які стають джерелом нових важливих позитивних чи негативних цінностей [20, с. 18]. Трансгресія ламає старі структури і творить нові форми, дозволяє змінювати реальність і в цьому розумінні поєднується з творчістю, а у випадку позитивних трансгресій може розгадатися як її синонім. Особистісні трансгресії можна віднести до первинної, потенціальної чи щоденної творчості. Трансгресії розвивають пізнавальну, інструментальну, мотиваційну, емоційну й особистісну сфери особистості.

Термін «трансгресивне -Я» був запропонований А.В. Петровським, під яким автор розуміє «Своє інше Я» і виділяє його

поряд із іншими похідними «Я»: номінальним «Я» («Я-ім'я»), феноменальним «Я» («Моє»), Когітальним «Я» («Я сам»), які в сукупності утворюють ноуменальне Я (істинне, досконале) [17].

За В. В. Козловим [9], у процесі розвитку людина перебудовує карту своєї душі, розширюючи її територію, завдяки чому знаходить більш глибокі і всеосяжні рівні власного «Я». Отже, розвиток самосвідомості пов'язаний з відмовою від особистісних самовизначень і самоотожднень (ролі, субособистості та стани), тобто в поглибленні та розширенні меж самоусвідомлення. На думку автора, перехід до вищих рівнів розвитку самосвідомості характеризується зростанням сутнісної активності та відчуття внутрішньої свободи й пошуком нових можливостей самопізнання і самотворчості, що призводить до розширення меж «Я». Результатом такого саморозвитку, на нашу думку, є утворення «трансгресивного «Я».

«Трансгресивне «Я» є результатом прагнення особистості до самоствердження, саморозвитку та самоефективності.



**Рис. 1. Схема розвитку Трансгресивного «Я» у структурі самосвідомості особистості**

У нашій моделі розвитку самосвідомості, результатом якого стає утворення «Трансгресивного Я», ми визначили три основні процеси такого розвитку: самоствердження, самореалізація та самоефективність.

Першим пусковим процесом у послідовності саморозвитку та розвитку самосвідомості особистості є самоствердження. У трансгресивній концепції Ю. Козелецького [8] самоствердження є ключовим поняттям і становить підґрунтя губристичної мотивації особистості.

Поняття губристичної мотивації, під якою Ю. Козелецький розуміє стійке прагнення людини до підкріплення і підвищення самооцінки та власної важливості, є прагненням людини до ствердження та росту особистісної самозначущості. Ю. Козелецький розглядає прагнення особистості до підтвердження почуття власної цінності через прагнення до переваги над іншими та досконалості [7]. Губристична мотивація, проявляючись у провідній діяльності особистості, забезпечує її самоствердження, і таким чином, є ключовою ланкою у зв'язку між діяльністю особистості та розвитком її самосвідомості. Отже, пусковим механізмом самоствердження та саморозвитку самосвідомості особистості є губристична мотивація особистості.

За Н. Ситніковою [18], самоствердження є поєднанням ідентичності і спрямованості на її здійснення: а) потреба у самотождності; б) потреба у визнанні, самореалізації, статусно-рольовому визначенні, в досягненні результатів діяльності; в) потреба у самовиявленні. К. Г. Юнг [19] під самоствердженням розумів реалізацію власної Самості, що здійснюється завдяки процесу індивідуації (самоздійснення) і забезпечує психічний розвиток людини.

Н. Харламенкова та Є. Нікітін ототожнюють самоствердження із досягненням особистістю смислу буття. Авторами описано феномен самоствердження через його основні ознаки: просторові (сфера та напрямки самоствердження) та енергетичні (імпульс та потенціал самоствердження) [14].

У класифікаціях самоствердження особливе місце посідає особистісне самоствердження, яке проявляється через активну діяльність із максимальним використанням і розвитком задатків та можливостей особистості, а також свідомо спрямовується на втілення ідеалів суспільства (С. Березін, І. Кон, Є. Нікітін, Н. Ситнікова, В. Сметаняк, Н. Цибра, Н. Харламенкова, І. Шевчук).

Г. Костюк пов'язував процес самоствердження особистості з розвитком потребо-мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій і діяльністю [10]. Він зазначав, що психічні властивості людини виробляються у діяльності, зазнають у ній різних змін і стають компонентами структури особистості, до якої відноситься само-свідомість.

І. Бех під самоствердженням розуміє престижно-статусну потребу, яка виражається в реалізації первісних потенцій конкретної особистості, утвердження власного «Я» завдяки досягненню певного статусу в соціальній сфері [3].

І. Євченко [6] визначає психологічний механізм самоствердження особистості, що полягає у мотивації. На думку автора, потреба в самоствердженні є однією із базових характеристик особистості як суб'єкта діяльності і розвивається у її процесі. Через потребу у самоствердженні реалізується самовдосконалення особистості. Процес самоствердженні виступає як поєднання уявлень особистості про себе (самосвідомість) і спрямованості (сукупності провідних потреб, мотивів і ціннісних орієнтацій), яке реалізується завдяки механізму самототожності, досягненню самоцінності, статусного положення, у продуктивній діяльності, а також у протиставленні свого «Я» іншим. Отже, потреба в самоствердженні виступає узагальненим виразом інших потреб.

Другою формою розвитку самосвідомості виступає само-ефективність. Рух до самоефективності та її досягнення у теорії А. Бандури виступає як форма розвитку самосвідомості [2]. Під самоефективністю автор розуміє почуття самоповаги та власної гідності, а також реальну компетентність особистості у вирішенні життєвих проблем. Самоефективність може розглядатись як інтегральна здатність бути компетентним, відповідати вимогам суспільства. В індивідуальній психології А. Адлера [1] виділяється мотив ефективності як соціальне почуття або інтересу, що спонукає дитину переборювати почуття неповноцінності й удаватися до спроб стати компетентним. Як підкреслює С.В. Кучеренко, особистість досягає самоефективності в результаті позитивного самоствердження [13].

Процес і результат досягнення самоефективності як позитивного самоствердження та самоздійснення особистості забезпечує самореалізацію особистості.

Аналіз вітчизняної школи психології Б.Г. Ананьєва, Т.І. Артемьєвої, Д.О. Леонтьєва, А.В. Петровського, С.Л. Рубінштейна, Д.Н. Узнадзе дозволяє стверджувати, що самореалізація може

розглядатись як процес здійснення потенційних можливостей та здатностей особистості у певному соціальному середовищі. З.Ю. Крижановська підкреслює, що самореалізація особистості можлива в ситуації, коли вона виступає суб'єктом власного розвитку, проявляючи в цьому власну індивідуальність [12]. У вітчизняній психології Г.С. Костюком наведено основні ознаки самореалізації як психічного процесу, який автор визначає як «вищу форму саморуху особистості» та «свідому цілеспрямованість» і описує через прагнення працювати над собою, виробляти в себе ті або інші якості, керуючись певним ідеалом, підкоряти своїй владі гру сил своєї власної природи [11]. П.П. Горностаєв самореалізацію розуміє як найвищий рівень розвитку особистості. На думку автора, самореалізацію детермінують суб'єктивні чинники, а її результатом є розвинена індивідуальність. Л.Н. Коган [7] джерелом самореалізації визначає не зовнішні мотиви (гроші, кар'єра, престиж, чужа воля та ін.), а внутрішні прагнення, потреба у самореалізації. І.О. Мартинюк [15] стверджує, що самореалізація водночас є і метою, і засобом, і процесом здійснення, і його результатом; самореалізація виступає як внутрішній, суб'єктивний смисл діяльності особистості.

Д.О. Леонт'єв [14] визначає самореалізацію як рушійну силу розвинутої особистості, яка спонукає та спрямовує її діяльність. В основі прагнення до самореалізації лежить, на думку автора, не завжди усвідомлене прагнення людини до безсмертя, а критерієм досягнення самореалізації є значимий для культури результат діяльності.

Е.В. Галажинський підкреслює провідне значення самореалізації в інтеграції засобів вирішення проблеми життєвого самовизначення, виборі життєвого середовища, найбільш адекватного для самоздійснення [4].

Л.О. Коростильова вважає самореалізацію необхідним атрибутом розвитку дорослої людини. Самореалізація визначається автором як результат здійснення можливостей розвитку «Я» за допомогою власних зусиль, співпраці, співдіяльності з іншими людьми, соціумом та світом в цілому. На думку Л.О. Коростильової, самореалізація передбачає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом використання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття генетичних, індивідних і особистісних потенціалів [10].

А.А. Деркач та Е.В. Сайко наводять наступний перелік ознак самореалізації особистості: 1) самореалізація є процесом, що триває постійно; 2) самореалізація виступає обов'язковим



моментом цілеспрямованого розвитку особистості в онтогенезі; 3) самореалізація взаємообумовлена із саморозвитком особистості; 4) самореалізація є результатом кумуляції та інтеграції феноменів саморозвитку (самовизначення та самоактуалізації) [5].

**Висновки.** Трансгресія виступає сукупністю свідомих актів, що обумовлюють рух вперед, прагнення розширити свій світ, створити нові матеріальні та символічні цінності, розвивати науку, техніку, мистецтво та організаційну діяльність. Трансгресивний розвиток особистості є різностороннім та визначає трансгресивну творчу та експансивну діяльність людини.

Трансгресивне «Я» у вітчизняній психології розуміється «Своє інше Я», що утворює істинне, досконале «Я». Трансгресивне «Я» є вищою формою розвитку самосвідомості особистості, яка формується у процесі самоствердження, самореалізації та досягнення самоефективності.

Першим пусковим процесом у послідовності саморозвитку та розвитку самосвідомості особистості є самоствердження. Відповідно до трансгресивної концепції самоствердження становить підґрунтя губристичної мотивації особистості, яка розуміється як стійке прагнення людини до підкріплення і підвищення самооцінки та власної важливості, є прагненням людини до ствердження та росту особистісної самозначущості. У статті підкреслюється, що процес самоствердження має мотиваційну природу, реалізується через систему уявлень особистості про себе (самосвідомість) і спрямованість (сукупності провідних потреб, мотивів та ціннісних орієнтацій), передбачає досягнення самоцінності, статусного положення, продуктивну діяльність, а також у протиставленні свого «Я» іншим.

Другим процесом та ознакою саморозвитку є самоефективність як почуття самоповаги та власної гідності, а також реальна компетентність особистості у вирішенні життєвих проблем, інтегральна здатність бути компетентним, відповідати вимогам суспільства. Особистість досягає самоефективності в результаті позитивного самоствердження.

Завершальним процесом розвитку самосвідомості та становлення трансгресивного «Я» є самореалізація, під якою розуміється вища свідома та цілеспрямована форма саморуху особистості; прагнення та результат самовдосконалення; внутрішній, суб'єктивний смисл діяльності особистості; рушійна сила розвинутої особистості, яка спонукає та спрямовує її діяльність.

### Список використаних джерел

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер; пер. с англ. А. Боковинова. – М.: Академический проспект, 2007. – 240 с.
2. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех; Ін-т змісту і методів навчання. – К., 1998. – 204 с.
4. Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности. дис.... докт. психол. наук / Э. В. Галажинский. – Барнаул, 2002. – 260 с.
5. Деркач А.А. Самореализация – основание акмеологического развития : монография / А.А. Деркач, Є.В. Сайко. – М. : МПСИ, 2010. – 224 с.
6. Євченко І. Теоретичний аналіз проблеми самоствердження особистості / І. Євченко. – Вісник КНТЕУ. – № 4. –2012. – С. 112 – 120.
7. Коган Л.Н. Человек и его судьба: [Текст] / Л.Н. Коган. – М.: изд-во «Мысль», 1988. – 283 с.
8. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологические эссе) / Юзеф Козелецкий. – К.: Лыбидь, 1991. – 288 с.
9. Козлов В.В. Духовная психология: в поисках изначального / В.В. Козлов. – М., 2000 – 95 с.
10. Коростылева Л. А. Уровни самореализации личности / Л. А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Е. Ф. Рыбалко, Л. А. Коростылевой. Вып. 4. – СПб., 2000. – С. 232-239.
11. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Григорий Силович Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
12. Крижановська З. Самореалізація людини як запорука її саморозвитку / З. Крижановська // Соціальна психологія : Український науковий журнал. – 05/2009. – №3. – С. 95-100.
13. Кучеренко С. В. Розвиток самосвідомості осіб юнацького віку засобами колірної тренінгу [Текст] : автореферат... канд. психол. наук, спец.: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / С. В. Кучеренко. – К. : Держ. вищій навч. заклад «Ун-т менеджменту освіти», 2011. – 20 с.
14. Леонтьев Д.А. Самореализация и существенные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – С. 156-176.

15. Мартынюк И.О. Диалектика целеполагания и самореализации в процессе формирования культуры жизни личности / И.О. Мартынюк // Культура жизни личности : (Пробл.теории и методологии социал.- психол. исслед.) / Л.В. Сохань, В.А. Тихонович, Е.А. Донченко и др. – Киев: Наук. думка, 1988. – С. 59-74.
16. Никитин Е.П. Феномен человеческого самоутверждения / Е.П. Никитин, Н.Е. Харламенкова. – СПб., 2000. – 224 с.
17. Петровский А. В. Я: конфигурации артефакта / А.В. Петровский // Культурно-историческая психология. – 2014. – Том 10, №1. – С. 63-78.
18. Ситнікова Н. Є. Соціальне самоствердження особистості старшокласників за умов системної диференціації навчання: монографія / Н. Є. Ситнікова. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 138 с.
19. Юнг К.Г. Бог и бессознательное / К.Г. Юнг. – М. : Олимп, 1998. – 480 с.
20. Koziellecki J. Psychotransgresjonalizm. Nowy kierunek psychologii / Józef Koziellecki. – Warszawa: Żak, 2001. – 293 s.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Adler A. Praktika i teoriya individual'noy psikhologii / A. Adler ; per. s angl. A. Bokovikova. – М.: Akademicheskii prospekt , 2007 – 240 s.
2. Bandura A. Teoriya sotsial'nogo naucheniya / A. Bandura. – SPb.: Yevraziya , 2000 – 320 s.
3. Bekh Í. D. Osobistísno zoriéntovane vikhovannya : nauk. – metod. posíb. / Í. D. Bekh ; Ín – t zmistu í metodív navchannya. – К. , 1998 – 204 s.
4. Galazhinskiy E. V. Sistemnaya determinatsiya samorealizatsii lichnosti. dis.... Dokt. psikhol. nauk. / E. V. Galazhinskiy. – Barnaul , 2002 – 260 s.
5. Derkach A.A. Samorealizatsiya – osnovaniye akmeologicheskogo razvitiya : monografiya / A.A. Derkach, È.V. Sayko. – М. : MPSI, 2010. – 224 s.
6. Êvchenko Í. Teoretichniy analiz problemi samostverdzheniya osobistosti / Í. Êvchenko. – Visnik KNTEU. – № 4. – 2012. – S. 112 – 120.
7. Kogan L.N. Chelovek i yego sud'ba: [ Tekst ] / L.N. Kogan. – М.: izd – vo « Mysl' » , 1988 – 283 s.

8. Kozeletskiy YU. Chelovek mnogomernyy ( psikhologicheskiye esse ) / YUzef Kozeletskiy. – K.: Lybid', 1991 – 288 s.
9. Kozlov V.V. Dukhovnaya psikhologiya : v poiskakh iznachal'nogo/ V.V. Kozlov. – M., 2000 – 95 s.
10. Korostyleva L. A. Urovni samorealizatsii lichnosti // Psikhologicheskiye problemy samorealizatsii lichnosti / Pod red. Ye. F. Rybalko , L. A. Korostylevoy. Vyp. 4. – SPb , 2000 – S. 232-239.
11. Kostyuk G. S. Izbrannyye psikhologicheskiye trudy / Grigoriy Silovich Kostyuk. – M. : Pedagogika , 1988 – 304 s.
12. Krizhanovs'ka Z. Samorealizatsiya lyudini yak zaporuka íi samorozvitku / Z. Krizhanovs'ka // Sotsial'na psikhologiya : Ukrains'kiy naukoviy zhurnal. – 05/2009. – N3. – S. 95-100.
13. Kucherenko S. V. Rozvitok samosvidomosti osib yunats'kogo viku zasobami kolirного treningu [ Tekst ] : avtoreferat... kand. psikhol. nauk , spets.: 19.00.07 – pedagogichna ta vikova psikhologiya / S. V. Kucherenko. – K. : Derzh. vishchiy navch. zaklad « Un – t menedzhmentu osviti » , 2011 – 20 s.
14. Leont'yev D.A. Samorealizatsiya i sushchnostnyye sily cheloveka // Psikhologiya s chelovecheskim litsom : gumanisticheskaya perspektiva v postsovestkoy psikhologii / Pod red. D. A. Leont'yeva , V. G. Shchur. M. : Smysl , 1997 S. 156-176.
15. Martynyuk I.O. Dialektika tselepolaganiya i samorealizatsii v protsesse formirovaniya kul'tury zhizni lichnosti / I.O. Martynyuk // Kul'tura zhizni lichnosti : (Probl.teorii i metodologii sotsial.- psikhol issled ) / L.V. Sokhan', V.A. Tikhonovich, Ye.A. Donchenko i dr. – Kiyev : Nauk. dumka , 1988 – S. 59-74.
16. Nikitin Ye.P. Fenomen chelovecheskogo samoutverzhdeniya / Ye.P. Nikitin , N.Ye. Kharlamenkova. – SPb. , 2000 – 224 s.
17. Petrovskiy A. V. YA: konfiguratsii artefakta / A.V. Petrovskiy // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. – 2014. – Tom 10, №1. – S. 63-78.
18. Sitnikova N. Ê. Sotsial'ne samostverdzhennya osobistosti starshoklasnikiv za umov sistemnoi diferentsiatsii navchannya : monografiya / N. Ê. Sitnikova. – Ternopil' : Yekonomichna dumka , 2004 – 138 s.
19. Yung K. G. Bog i bessoznatel'noye/ K. G. Yung. – M. : Olimp , 1998 – 480 s.
20. Kozielcki J. Psychotransgresjonalizm. Nowy kierunek psychologii / Józef Kozielcki. – Warszawa: Żak, 2001. – 293 s.

**K.I. Fomenko. Transgressive-Me in the structure of personality's self-consciousness.** The article envisages the concept of transgression as conscious acts, causing the forward actions, the desire to broaden the outlook, to create new material and symbolic values, to develop science, technology, art, and organizational activities.

It is shown that transgressive personal development is versatile and determines transgressive creative and expansive human activities. The term «transgressive-Me» is revealed, which provides the self-development of self-consciousness and is carried out through self-assertion, self-actualization and self-efficacy.

The first process in the development of self-consciousness is self-assertion. According to transgressive conception the self-assertion is the basis of hubristic motivation of the personality, which is understood as sustainable human desire to reinforce and improve self-appraisal and self-importance. The article emphasizes that the process of self-affirmation is of motivational nature, implemented through a system of representations of personal identity (self-consciousness) and direction (totality of leading needs, motives and values), aimed to achieve self-worth, status position, productive activities, as well as in personal «Me» opposition to other's one.

The second process and feature of self-development is self-efficiency as a sense of self-respect and self-esteem, as well as the real competence of the personality in life problems decision, the integrated ability to be competent. Personality reaches self-efficacy as a result of a positive affirmation. The final process of consciousness development and transgressive-Me formation is self-realization, which means the higher conscious and deliberate form of self-movement of the personality; desire and the result of self-improvement; internal, subjective sense of activity of the personality; the driving force of the developed personality, which encourages and directs his activities.

**Key words:** transgressive-Me, transgression, hubristic motivation, self-actualization, self-assertion, self-efficacy, self-development, self-awareness.

*Received August 27, 2014*

*Revised September 23, 2014*

*Accepted October 25, 2014*

## **ІНТЕНТ-АНАЛІЗ ЯК ЗАСІБ ДОСЛІДЖЕННЯ МОДАЛЬНІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОНСТРУКТУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ**

---

Frolova O.V. Intent-analysis as a research means for modal peculiarities of organizational identity construct / O.V. Frolova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 585-595.

---

**О.В. Фролова. Інтент-аналіз як засіб дослідження модальнісних особливостей конструкту організаційної ідентичності.** У статті обґрунтовано необхідність та актуальність вивчення властивостей феномена організаційної ідентичності як одного з ключових факторів оптимізації взаємодії в діаді «працівник – організація». Запропоновано авторське визначення досліджуваного конструкту як результату когнітивно-емоційного процесу усвідомлення себе представником певної організації, що виражається не лише через екстралінгвальні фактори, а й мову суб'єкта. З огляду на це, обґрунтовано доцільність та ефективність використання прикладного психолінгвістичного інструментарію, зокрема, інтент-аналізу для вивчення окресленої проблематики. Розкрито сутність і основні особливості застосування цього діагностичного методу. На основі психолінгвістичних емпіричних даних розроблено словник інтенцій, що склав підґрунтя для виділення трьох типів організаційної ідентичності за критерієм модальності: позитивної, амбівалентної та негативної. Відповідно описано сутність і зміст кожного із указаних різновидів.

Представлено приклади дискурсів досліджуваних працівників на тему «Я та моя організація» позитивної, негативної, амбівалентної інтенціональної спрямованості та приклади їх вивчення за допомогою методу інтент-аналізу. Наведено результати емпіричного дослідження прояву модальнісних характеристик організаційної ідентичності працівників відповідно до стажу. Встановлено, що на перших часових діапазонах професійної діяльності в межах установи організаційна ідентичність більшості працівників характеризується амбівалентністю модальних характеристик, тобто поєднанням як позитивних, так і негативних організаційних інтенцій, а зі зростанням показника тривалості трудового стажу ідентичність більшості досліджуваних характеризується виключно позитивними або негативними атиціями.

**Ключові слова:** організаційна ідентичність, інтенція, інтент-аналіз, позитивна, негативна, амбівалентна модальність, пропозиція, семантична одиниця.

**Е.В. Фролова.** **Интент-анализ как метод исследования модальностных особенностей конструкта организационной идентичности.** В статье обоснована необходимость и актуальность изучения свойств феномена организационной идентичности как одного из ключевых факторов оптимизации взаимодействия в диаде «работник – организация». Предложено авторское определение исследуемого конструкта как результата когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем определенной организации, которое выражается не только через экстралингвальные факторы, но и язык субъекта. Учитывая это, обоснована целесообразность и эффективность использования прикладного психолингвистического инструментария, в частности, интент-анализа для изучения этой проблемы. Раскрыта сущность и основные особенности применения этого диагностического метода. На основе психолингвистических эмпирических данных разработан словарь интенций, составивший основу для выделения трех типов организационной идентичности по критерию модальности: положительной, амбивалентной и отрицательной. Соответственно описано сущность и содержание каждой из указанных разновидностей.

Представлены примеры дискурсов исследуемых работников на тему «Я и моя организация» положительной, отрицательной, амбивалентной интенциональной направленности и примеры их изучения с помощью метода интент-анализа. Приведены результаты эмпирического исследования проявления модальностных характеристик организационной идентичности работников в соответствии со стажем. Установлено, что на первых временных диапазонах профессиональной деятельности в рамках учреждения организационная идентичность большинства работников характеризуется амбивалентностью модальных характеристик, а с ростом показателя продолжительности трудового стажа идентичность большинства исследуемых характеризуется исключительно положительными или отрицательными аттитудами.

**Ключевые слова:** организационная идентичность, интенция, интент-анализ, позитивная, негативная, амбивалентная модальность, предложение, семантическая единица.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Нові тенденції в розвитку світової економіки обумовлюють стрімке зростання інтересу до практичних аспектів, пов'язаних із підвищенням ефективності діяльності організації в цілому та пошуку нових шляхів найбільш оптимального використання власного ресурсного потенціалу з метою досягнення встановлених цілей. Аналіз практики управління сучасними організаціями свідчить про зміщення акценту на особистість працівника, зростання зна-



чення якості міжособистісних стосунків у межах установи, задоволеності працюю та особистісно-професійним ростом персоналу.

Усвідомлення працівником себе членом трудової групи, емоційна прив'язаність до неї та прийняття її цінностей і цілей на рівні поведінки, тобто сформована позитивна організаційна ідентичність, визнається одним із першочергових факторів продуктивної взаємодії особистості та організації. Відтак, в останні роки з'являється все більше наукових робіт, присвячених вивченню феномену організаційної ідентичності. Однак, вони є одиничними та не відображають сутності усіх аспектів цього особистісного утворення. Зокрема, належна увага не приділяється проблемі модальнісних характеристик. Цим зумовлено актуальність нашої наукової роботи.

**Аналіз останніх досліджень, у яких започатковано вирішення проблеми.** Аналіз досліджень з окресленої проблематики свідчить про те, що інтерес до організаційної ідентичності знаходить своє відображення як у працях зарубіжних, так і вітчизняних вчених. Як правило, зарубіжні автори розглядають досліджуване явище як безграничну прив'язаність працівника до організації. Зокрема, до вивчення сутнісно-змістових характеристик цього поняття звертались такі науковці: М.Е. Браун, Р. ван Дік, Дж. Даттон, Дж. Дукеріх, Б. Ешфорт, Дж. Кемерон, Ш. Лі, Б. Маєл, Х.Т. Нігрен, М. Петчен, М. Рікетта, Г.А. Саймон, Д.Т. Холл, Г. Харріс, Б. Шнайдер та інші. Серед українських та російських вчених увагу на вивченні властивостей та закономірностей організаційної ідентичності зосередили Г.М. Андреева, Т.Ю. Базаров, Е.А. Дагаєва, Л.В. Засєкіна, Л.В. Зіміна, С.А. Ліпатов, А.В. Ловаков, А.В. Сергєєва. Безпосередньо спроби окреслити типологічні особливості досліджуваного феномена за критерієм модальності зустрічаємо в працях Я.В. Артемової, О.М. Бурмістрової, А.В. Кошарного.

**Мета статті** полягає у встановленні модальнісних особливостей організаційної ідентичності.

**Виклад основного матеріалу та отриманих результатів.** З огляду на небагаточисельність досліджень, спрямованих на вивчення організаційної ідентичності, з позиції біполярного конструкту проблема його модальнісних характеристик не отримала належного системного аналізу. Труднощі дослідження цього аспекту організаційної ідентичності, на нашу думку, в першу чергу пов'язані з браком належного діагностичного інструментарію.

Аналіз та узагальнення представлених у науковій літературі уявлень склали підґрунтя для визначення цього феномена як результату когнітивно-емоційного процесу усвідомлення себе

представником певної організації, що виражається не лише через екстралінгвальні фактори (значима поведінка, яка відображається в доступних почуттєвому сприйняттю формах), а й мову суб'єкта. Отже, організаційну ідентичність слід розглядати як дискурс, що породжується комунікативною взаємодією різних суб'єктів [1]. Оскільки будь-який дискурс об'єктивується в певну мовну реальність, вважаємо, що особливого значення в якості методу дослідження організаційної ідентичності набуває прикладний психолінгвістичний інструментарій.

Як відзначає Н.Д. Павлова, одним із найбільш перспективних напрямків дослідження мовної комунікації є вивчення її інтенціонального аспекту. Інтенція (лат. *intentio* – намір) – намір мовця, що відображає глибинний психологічний зміст його комунікативного повідомлення, який безпосередньо пов'язаний із цілями діяльності, потребами та установками.

Мовленнєва поведінка особистості в соціумі є завжди інтенціонально спрямованою. Відтак, будь-який текст містить одну чи кілька інтенцій його автора. Для вивчення інтенцій у лабораторії психології мовлення та психолінгвістики в Інституті психології РАН під керівництвом Т.М. Ушакової було розроблено спеціальний метод, який отримав назву інтен-аналізу. Цей метод дає можливість об'єктивувати приховані від безпосереднього сприйняття сторони мовленнєвого матеріалу [3], тобто розкриває підтекст, закладений у нього комунікатором, дозволяє виявити його реальне ставлення до певного об'єкту, ситуації тощо. Саме такий теоретико-експериментальний підхід, на нашу думку, створює можливості для виявлення істинного ставлення працівника до організації, а відтак, і для дослідження особливостей його організаційної ідентичності. Тому для досягнення мети нашої наукової праці був використаний інтен-аналіз авторських творів досліджуваних на тему «Я і моя організація». Вибірку емпіричного дослідження склали 50 осіб, співробітники ВФ ТзОВ «Золотий Екватор».

Вираження інтенції в тексті, як у засобі комунікації між мовцем та реципієнтом, передбачає наявність двох кроків: 1) позначення об'єкта та 2) вираження автором ставлення до нього.

Проведення інтен-аналізу включає: 1) виявлення інтенцій; та 2) їх експертне оцінювання. У разі відсутності можливості виділити в тексті яскраво виражену інтенцію, другому етапу передую його переформулювання за наступною процедурою: стисле виведення одиниць смислу з максимальним збереженням логіки тексту та уникненням небажаних асоціацій; опущення другорядних уточнювальних одиниць і вичленення віх їхнього змісту [1].

Одним із найбільш складних і спірних моментів у використанні зазначеного діагностичного інструментарію є кваліфікація інтенцій, адже однією з його особливостей є те, що для кожного окремого масиву матеріалу (певної вибірки чи жанру тексту) необхідні специфічні словники, які на даний момент розроблені лише для аналізу: передвибірчих виступів Т.Н. Ушаковою, Н.Д. Павловою та іншими; психотерапевтичних сесій О.І. Кириловою; рівня толерантності регіональних ЗМІ І.Д. Дзялошинським.

Тому одним із першочергових завдань нашого наукового пошуку стало створення словника інтенцій для вивчення характеристик організаційної ідентичності залежно від типу модальності на основі всіх текстів досліджуваних. У ході аналізу робіт була сформована зведена таблиця сукупності інтенцій, використаних працівниками. За допомогою словників синонімів вони збирались у кластери, після чого обиралося найбільш загальне поняття для їхнього позначення. За результатами цієї роботи був створений словник, що налічує 21 інтенцію, які були розподілені в дві групи за критерієм «модальність ставлення до організації» (табл. 1).

*Таблиця 1*

**Таксономія інтенцій**

Позитивна модальність в намірах автора		Негативна модальність в намірах автора	
Захоплення	Виправдання (дій керівництва тощо)	Дескредитація (підрив авторитету)	Звинувачення
Задоволеність	Схвалення	Незадоволеність	Тривога
Оптимістичний прогноз	Спонування до позитивних дій	Песимістичний прогноз	Спонування до негативних дій
Альтруїзм	Підтримка	Протистояння	Сумніви
Здивування (+)	Віра	Розчарування	Здивування (-)
		Презирство	

Наступний крок нашого дослідження полягав у експертній кваліфікації інтенцій, закладених автором у межах кожного з представлених текстів окремо. Наведемо приклади творів на тему «Я і моя організація», які відображають різні типи модальності в ставленні працівників до установи.

«Моя організація є успішною, стабільною та прогресивною, тому я дуже задоволена, що працюю саме тут уже протягом 3 років. У колективі склались справжні товариські стосунки, я можу розраховувати на допомогу та розуміння колег. Постійне проведення спільних святкових заходів, організація екскурсій керів-

ництвом, на мою думку, є хорошою ідеєю для згуртування всіх працівників. Я абсолютно не маю сумнівів, що саме в цій установі зможу реалізувати свій професійний потенціал».

Так, виділення суб'єктно-предикатних структур – пропозицій (мінімальних, добре структурованих одиниць смислу) у межах представленого тексту свідчить, що всі інтенції, вжиті автором відповідно до запропонованої нами таксономії, характеризуються позитивною модальністю. Особливої уваги в процесі аналізу заслуговує емфатичний наголос досліджуваною на пропозиціях «Я дуже задоволена, що працюю тут» та «Я абсолютно не маю сумнівів, що саме у цій установі зможу реалізувати свій професійний потенціал». Таке формулювання, зокрема, вживання підсилюючих часток «дуже та «саме», а також одиниці з оцінною семантикою «абсолютно», вказує на пріоритетність інтенцій задоволення та віри в ставленні працівника до організації. Крім цього, аналіз інших лексичних маркерів: «я можу розраховувати на допомогу та розуміння», «є хорошою ідеєю для згуртування», відповідно до запропонованого словника дозволяє виділити в розповіді такі інтенції як підтримка та схвалення.

Приклад прояву негативних атиюдів організаційної ідентичності досліджуваного: «Не можу сказати, що отримую хороші емоції від роботи у своїй організації, адже коло моїх обов'язків постійно зростає, а заробітна плата залишається незмінною. Керівник є некомпетентним. Він не має необхідних лідерських якостей для успішного виконання своїх обов'язків. Та ще й я дуже сильно хвилююсь, що можу залишитись «на вулиці», оскільки скорочення штату в моїй організації є частим явищем».

Аналіз якісного наповнення цього тексту свідчить про негативну модальність його інтенціонального змісту. Так, вже на початку розповіді зустрічаємо мовний фрагмент («не можу сказати, що отримую хороші емоції від роботи»), що містить інтенцію незадоволеності працівника відносно власної приналежності до організації. Пропозиція «керівник є некомпетентним» яскраво виражає комунікативний намір дескредитації (підрив авторитету), вага якого підсилюється автором шляхом її повторного відтворення і в пропозиції «він не має необхідних лідерських якостей», а використання комунікатором оцінної одиниці «дуже сильно» в твердженні «я дуже сильно хвилююсь, що можу залишитись «на вулиці»» вказує на особливе афективне значення інтенції тривоги досліджуваного.

Інтент-аналіз значного відсотка текстів, представлених досліджуваними, засвідчив їх амбівалентну інтенціональну спря-

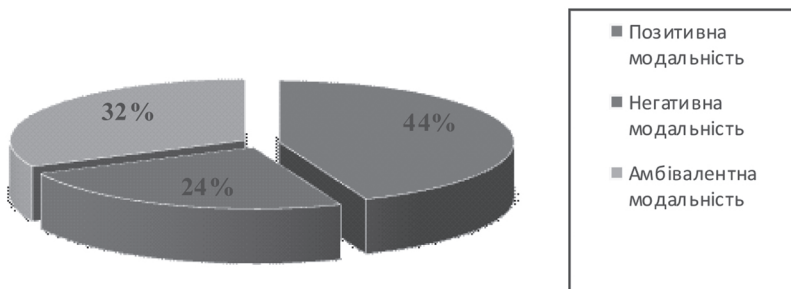
мованість, тобто наявність в автора намірів як позитивної, так і негативної модальності.

Приклад прояву в дискурсі амбівалентної модальності організаційної ідентичності працівника: «Як і в кожній організації, моя праця має ряд позитивних і негативних моментів. З одного боку, мені пощастило, що я працюю у відомій та престижній компанії. Я навіть і не сподівався, що мій робочий колектив виявиться таким згуртованим та дружнім. З іншого ж боку, мої сподівання щодо кар'єрного росту не виправдались. Кадрова політика дирекції не є достатньо «прозорою». Думаю, що не зможу реалізувати всі свої професійні амбіції у цій організації».

Так, психолінгвістичне вивчення цього тексту свідчить про наявність одразу кількох комунікативних намірів різної спрямованості. Позитивний полюс організаційної ідентичності працівника представлений інтенціями задоволеності («мені пощастило, що я працюю у відомій та престижній компанії») та здивування (+) («Я навіть і не сподівався, що мій робочий колектив виявиться таким згуртованим та дружнім»), а негативний – виражається інтенціями розчарування («мої сподівання щодо кар'єрного росту не виправдались»), дескредитації («кадрова політика дирекції не є достатньо «прозорою»») та песимістичного прогнозу («не зможу реалізувати всі свої професійні амбіції»).

Наступний крок нашого дослідження – аналіз розподілу осіб відповідно до модальності інтенцій, представлених у текстах, засвідчив, що в 22 працівників домінуючими виявились позитивні установки по відношенню до організації, у 12 співробітників – негативні, а тексти 16 досліджуваних набули амбівалентного інтенціонального характеру.

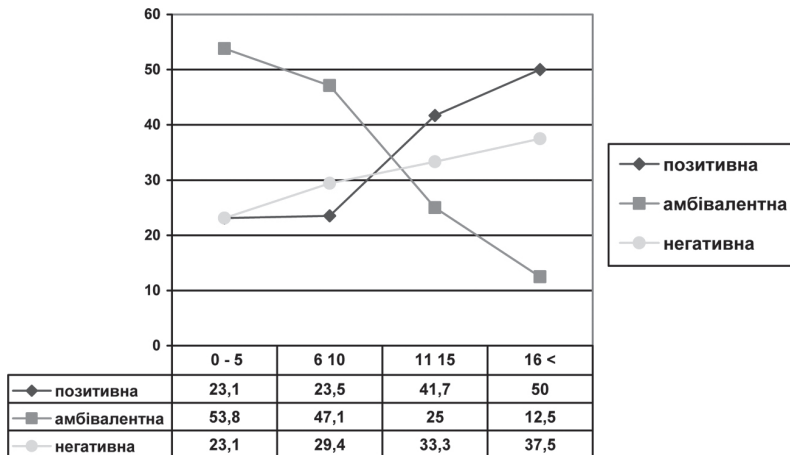
Відсотковий розподіл працівників відповідно до визначених інтенціональних категорій відображено на рис. 1.



**Рис. 1. Відсотковий розподіл працівників відповідно до категорій модальності інтенцій**

З метою вивчення модальнісних особливостей організаційної ідентичності працівників відповідно до тривалості трудового стажу досліджуваних було розподілено на п'ять груп. Сегментація груп відбувалась згідно наступних характеристик: I діапазон – 0-5 років стажу роботи, II – 6-10 років, III – 11-15 років, IV – 16 < років (див. рис.2).

Так, більшість працівників (53,8 %) зі стажем 0 – 5 років схильні до прояву амбівалентної інтенціональної спрямованості щодо своєї організації, тоді як інші категорії виявились менш чисельними (позитивна – 23,1 % та негативна – 23,1 %). Найвищим відсотковим показником комунікативні амбівалентні наміри представлені і в текстах (47,06 %) досліджуваних, які працюють в установі протягом 6 – 10 років, а виключно позитивний або ж негативний інтенціональний зміст був зафіксований у 23,5 % та 29,4 % осіб відповідно. 47,7% осіб зі стажем від 11 до 15 років схильні розглядати свою приналежність до організації через призму позитивних атитюдів, 33,3 % виявили виключно негативні інтенції, а інтенції різної модальнісної спрямованості були відображені в 25 % проаналізованих творів. У групі досліджуваних, які працюють в організації понад 16 років, найбільш чисельною (50 %) виявилася категорія осіб із позитивними комунікативними намірами, 37,5 % працівників виразили в текстах негативні установки щодо організації, а інтенції двох категорій поєднались у розповідях 12,5 % комунікаторів.



*Рис. 2. Відсотковий розподіл працівників із різними типами ідентичності за критерієм модальності залежно від тривалості стажу*

### **Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок.**

1. Отже, переважання інтенцій певної модальності у розповіді працівника відображає фундаментальні когнітивні, афективні та конативні установки відносно організації, а відтак, на нашу думку, є підґрунтям для визначення особливостей його організаційної ідентичності.

Так, позитивна організаційна ідентичність формується в разі задоволення в межах установи комунікативних і фінансових потреб працівника, його прагнень самореалізації та самовдосконалення. Працівники цієї групи схильні до підтримки та схвалення управлінської політики керівництва, альтруїстичного ставлення до організації, оптимістичних прогнозів щодо власного професійного розвитку в межах установи.

Співробітники із негативною організаційною ідентичністю відзначають незадоволеність своїх фундаментальних потреб, невдоволення власною позицією в межах організації, що супроводжується розчаруванням, дескредитацією та звинуваченням управлінського складу. Такі працівники відмічають емоційну холодність установи та очікують більшої прихильності, підтримки від керівництва.

Амбівалентною визначаємо чітко не визначену ідентичність, при якій у працівника присутні як позитивні, так і негативні установки по відношенню до установи, що супроводжується схваленням одних аспектів свого організаційного членства та критикою інших.

2. Результати дослідження свідчать про наявність відмінностей у прояві модальнісних особливостей організаційної ідентичності залежно від стажу працівника. Отримані відсоткові значення демонструють, що при збільшенні показника тривалості трудового стажу зростає визначеність полюса модальності ідентичності працівника. Так, якщо на перших часових діапазонах професійної діяльності (0 – 5, 6 – 10 років) в межах установи організаційна ідентичність більшості працівників характеризується амбівалентністю модальних характеристик, тобто поєднанням як позитивних, так і негативних організаційних інтенцій, то на діапазонах 10 – 15 та 16 < років трудового стажу ідентичність більшості досліджуваних характеризується виключно позитивними або негативними атитюдами.

Перспективним вважаємо подальше вивчення типологічних особливостей організаційної ідентичності за модальнісним та іншими критеріями залежно від впливу індивідуально-психологічних детермінант працівника та факторів організаційного середовища.



### Список використаних джерел

1. Засекина Л.В. Психолінгвістична діагностика / Л.В. Засекина, С.В. Засекин. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 188 с.
2. Шишкіна Х.Ю. Психолінгвістичні прояви інформаційної позиції студентів відповідно до видів соціально-психологічної зрілості / Х.Ю. Шишкіна // East european journal of psycholinguistics. – Lutsk : Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2014. – Issue 1. – 252 p.

### Spysoyk vykorystanyh dzherel

1. Zaszekina L.V. psycholingvistychna diagnostyka / L.V. Zaszekina, S.V. Zaszekin. – Luc'k: RVV «Vezha» Volyn. nac. un-tu im. Lesi Ukrai'nky, 2008. – 188 s.
2. Shyshkina H.Ju. Psycholingvistychni proyavy informacijnoi' pozycii' studentiv vidpovidno do vydiv social'no-psychologichnoi' zrilosti / H.Ju. Shyshkina // East european journal of psycholinguistics. – Lutsk : Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2014. – Issue 1. – 252 p.

**O.V.Frolova. Intent-analysis as a research means for modal peculiarities of organizational identity construct.** The article envisages actuality of organizational identity phenomenon research, considering it as one of the key optimization factors of an «employee-organization» dyadic interaction. The author conducted an analysis of foreign and domestic research, which had initiated the study of organizational identity problem. The special attention was paid to the papers, containing attempts to describe the organizational identity peculiarities according to the modality criterion. The author defines the studied construct as a result of an individual's cognitive emotional process, while which one he considers himself a representative of a certain organization. That is expressed both through extralingual factors and the language of the subject. This accounts the advisability and efficiency of applied psycholinguistic tools, intent-analysis in particular, used to explore the problem. The article describes issue and key characteristics of the diagnostic method. Based on the psycholinguistic empiric data, the author had worked out an intentions dictionary. It became the platform for modal segmentation of organizational identity types – positive, ambivalent and negative. Each type's issue and content has been described.

The article contains examples of the employee's discourses (positive, negative and ambivalent intentional directions) as regards the topic «My organization and me» and their study samples with a help of intent analysis method. The author shows her results of empiric research of the employee's modal characteristics display depending on their tenure. It was figured out that while the first time diapasons of professional activity in

frames of an organization, the organizational identity of most employees is characterized by modal ambivalence. That foresees the combination both positive and negative organizational intentions. As the tenure grew, the organizational identity of most people from the studied target audience was characterized by positive or negative attitude exclusively. The author defined the prospects of further research in frames of the topic.

**Key words:** organizational identity, intention, intent analysis, positive, negative, ambivalent modality, offer, semantic unit.

*Received August 6, 2014*

*Revised September 12, 2014*

*Accepted October 14, 2014*

УДК 159.9

*Т.Б. Хомуленко*

*kpp.khnpu@mail.ru*

*Т.І. Доцевич*

*ombydcmen@mail.ru*

## **ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКТИВНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА РОЗВИТКУ МЕТАПАМ'ЯТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

---

Khomulenko T.B., Dotsevych T.I. Pedagogical reflectivity as a determinant of metamemory development of a higher school teacher / T.B. Khomulenko, T.I. Dotsevych // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 595-606.

---

**Т.Б. Хомуленко, Т.І. Доцевич. Педагогічна рефлексивність як детермінанта розвитку метапам'яті викладача вищої школи.** У статті констатується, що метапам'ять є складовою метакогнітивної компетентності особистості і відіграє ключову роль у здійсненні професійної діяльності викладача поряд із педагогічною рефлексивністю.

Зазначено, що здатність до планування процесу запам'ятовування пов'язана із педагогічною рефлексивністю викладача вишу. Встановлено, що виявлення рефлексивності у професійній сфері обумовлює здатність планувати процес запам'ятовування вербального матеріалу. Зроблено

*Т.Б. Khomulenko – the scientific contribution of the co-author is 50%,*

*T.I. Dotsevych – the scientific contribution of the co-author is 50%.*

висновок, що педагогічна рефлексивність, як здатність усвідомлено ставитись до творчого компоненту власної педагогічної діяльності, усвідомлювати наслідки власних педагогічних рішень, допомагати студентам, організовувати власну мисленнєву діяльність, властива викладачам, які вміють також планувати та організовувати мнемічні процеси.

Встановлено, що рефлексивні функції пам'яті, під якими розуміється поєднання дослідницької функції (фіксація та реконструкція ускладнення), критичної функції (знаходження причини ускладнення) та нормативної функції (перебудова попередньої норми діяння, яка призвела до ускладнення) передбачає високий рівень усіх показників педагогічної рефлексивності особистості викладача.

Зроблено висновок, що здатність до довільного запам'ятовування та відтворення фактологічного, теоретичного та рефлексивного вербального матеріалу пов'язана із педагогічною рефлексивністю особистості викладача, зокрема когнітивним компонентом педагогічної рефлексивності.

Показано, що здатність до мимовільного запам'ятовування у меншій мірі пов'язана із педагогічною рефлексивністю. Процес мимовільного запам'ятовування виступає вищою формою розвитку метапам'яті і здійснюється не усвідомлено, у той час як педагогічна рефлексивність пов'язана з процесом довільної уваги та мислення особистості педагога.

**Ключові слова:** метапам'ять, педагогічна рефлексивність, метакогнітивна компетентність викладача вишу, педагогічна діяльність викладача вищої школи, здатність до довільного та мимовільного запам'ятовування, рефлексивні функції пам'яті.

**Т.Б. Хомуленко, Т.И. Доцевич. Педагогическая рефлексивность как детерминанта развития метапамяти преподавателя высшей школы.** В статье констатируется, что метапамять является составляющей метакогнитивной компетентности личности и играет ключевую роль в осуществлении профессиональной деятельности преподавателя наряду с педагогической рефлексивностью.

Отмечено, что способность к планированию процесса запоминания связана с педагогической рефлексивностью преподавателя вуза. Установлено, что проявление рефлексивности в профессиональной сфере обуславливает способность планировать процесс запоминания вербального материала. Сделан вывод, что педагогическая рефлексивность как способность осознанно относиться к творческому компоненту собственной педагогической деятельности, осознавать последствия своих педагогических решений, помогать студентам, организовать собственную умственную деятельность присуща преподавателям, которые умеют планировать мнемические процессы.

Установлено, что рефлексивные функции памяти, под которыми понимается сочетание исследовательской функции (фиксация и реконструкция осложнения), критической функции (нахождение причины осложнения) и нормативной функции (перестройка предыдущей нормы действия, которая привела к усложнению) предполагает высокий уровень всех показателей педагогической рефлексивности личности преподавателя.

Сделан вывод, что способность к произвольному запоминанию и воспроизведению фактологического, теоретического и рефлексивного вербального материала связана с педагогической рефлексивностью личности преподавателя, в частности с когнитивным компонентом педагогической рефлексивности.

Отмечено, что способность к произвольному запоминанию в меньшей степени связана с педагогической рефлексивностью. Процесс произвольного запоминания выступает высшей формой развития метапамяти и осуществляется неосознанно, в то время как педагогическая рефлексивность связана с процессом произвольного внимания и мышления личности педагога.

**Ключевые слова:** метапамять, педагогическая рефлексивность, метакогнитивная компетентность преподавателя вуза, педагогическая деятельность преподавателя высшей школы, способность к произвольному и произвольному запоминанию, рефлексивные функции памяти.

**Постановка проблеми дослідження.** Сучасний стан вищої освіти вимагає від особистості викладача вищу високого рівня розвитку професійної компетентності, до якої можна віднести метакогнітивну компетентність, яка виступає здатністю особистості застосовувати власні метакогнітивні стратегії на основі метакогнітивного досвіду та метазнань.

Метапам'ять є складовою метакогнітивної компетентності особистості і відіграє ключову роль у здійсненні професійної діяльності. Високий рівень розвитку метапам'яті викладача ВНЗ розглядається нами як психолого-педагогічна умова успішного здійснення педагогічної діяльності. Дослідження метапам'яті представлено у роботах Дж. Флейвелла, М.А. Холодної, Т.Б. Хомуленко, Дж. Борковскі, Р. Діксона, Дж. Каванея [2,3,4].

Педагогічна рефлексивність виступає таким психологічним явищем, що розкриває усвідомленість та спрямованість педагога вищої школи на оптимальне здійснення власної професійної діяльності і реалізується через його думки (когнітивний, творчий компоненти), переживання (афективний та ціннісно-смісловий компоненти) та дійову активність (фасилітативний та конативний компоненти) [1].

У нашому дослідженні ми зробили припущення, що рівень розвитку педагогічної рефлексивності може виступати психологічною умовою функціонування метапам'яті особистості викладача вишу.

Ступінь розробленості проблематики психологічних особливостей професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи розкрито у дослідженнях В. Н. Абросімова, З. Ф. Єсарєвої, В. Г. Іванової, У. Б. Імашева, І. А. Зимньої, Т.І. Рудневої, Г. І. Санжар,

Н. М. Таланчука. Проблема компетентнісного підходу до особистості викладача вишу представлена дослідженнями С.О. Демченко, Л.А. Лазаренко, З.Ф. Єсарєвої, Л.Ф. Пашко, Ж.Б. Шаймакової. Однак роль метакогнітивної компетентності у здійсненні професійної діяльності педагога вишу залишається практично не дослідженою. **Метою** дослідження є теоретичний аналіз і узагальнення підходів до проблеми вивчення метапам'яті та її ролі у педагогічній професійній компетентності викладача вишу.

#### **Методики дослідження.**

*Методика «Діагностика педагогічної рефлексивності викладача»* [1] спрямована на визначення рівня розвитку педагогічної рефлексивності та її параметрів (творчого, фасилітативного, когнітивного, ціннісно-смыслового, афективного та конативного).

*Методика «Дослідження схильності до планування процесу запам'ятовування та його якості».*

Процедура експериментальної методики передбачає те, що досліджуваному пропонується для запам'ятовування текст, кількість смислових одиниць якого переважає відомий обсяг короткотривалого запам'ятовування ( $7 \pm 2$ ). Більш точні вимоги до тексту слід визначати експериментальним шляхом для різних категорій досліджуваних так, щоб міра складності тексту за обсягом та змістом дала в результаті нормальний розподіл досліджуваних контрольної групи за результатами ефективності їх відтворення.

Обмеження в часі запам'ятовування визначаються з розрахунку того, що досліджуваний встигає перечитати текст певного обсягу п'ять разів. Це дає можливість застосовувати при кожному повторі різні прийоми запам'ятовування.

*Інструкція до першого етапу дослідження:* «Вам пропонується текст, який ви повинні спробувати запам'ятати для того, щоб його відтворити якомога ближче за змістом до оригіналу. Час для запам'ятовування обмежений 10 хвилинами».

Процедура передбачає інтервал між знайомством з інструкцією і першим знайомством із текстом у 5 хвилин. Це дає можливість тим, хто прагне кращого результату, подумати про стратегію запам'ятовування.

*Інструкція до другого етапу дослідження:* «Вам пропонується послідовно відповісти на кілька запитань, які стосуються особливостей того, як ви виконували попереднє завдання. Не знайомтеся зі змістом наступного запитання, поки не відповісте на попереднє».

*Запитання № 1.* Чи подумали ви перед тим, як почати запам'ятовування, що можна зробити для того, щоб виконати поставлені перед вами умови? Так чи ні.

*Запитання № 2.* Чи застосовували ви образні прийоми запам'ятовування? Якщо так, то які саме.

*Запитання № 3.* Чи застосовували ви прийоми смислової обробки матеріалу? Якщо так, то які саме.

*Запитання № 4.* Чи була у вас певна стратегія повторення? Якщо так, то яка саме.

Оцінка рівня якості планування процесу запам'ятовування передбачає п'ять рівнів.

Високий рівень (5 балів) передбачає: відповідь № 1 – так; у відповіді № 2 міститься інформація про застосування образних прийомів запам'ятовування, які адекватні специфіці матеріалу; у відповіді № 3 міститься інформація про застосування прийомів смислової обробки матеріалу, які адекватні специфіці матеріалу; у відповіді № 4 міститься інформація про стратегію повторення, яка значною мірою відображає закономірності його ефективності.

Вищий середнього (4 бали): Відповідь № 1 – так; у відповідях № 2, 3 міститься інформація про переважне застосування одного з прийомів смислової обробки інформації та одного з образних прийомів запам'ятовування; або у відповідях № 2, 3 міститься інформація про перевагу або прийомів смислової обробки, або образних прийомів запам'ятовування; у відповіді № 4 міститься інформація про стратегію повторення, яка не повною мірою відображає закономірності його ефективності.

Середній рівень (3 бали): відповідь №1 – так; у відповідях № 2, 3 міститься інформація про те, що застосовувалися виключно або прийоми смислової обробки, або образні прийоми запам'ятовування; відповідь № 4 говорить про відсутність певної стратегії повторення.

Нижчий середнього (2 бали): відповідь № 1 – ні; відповідь № 2, 3 – див. попередній рівень; відповідь № 4 – див. попередній рівень.

Низький рівень (1 бал): Відповідь № 1,2,3 – ні; відповідь № 4 говорить про повторення без певної стратегії і застосування закономірностей його ефективності.

*Методика «Дослідження рівня прояву рефлексивних функцій в пам'яті».*

Основу методики складає самозвіт за результатами виконання завдань по запам'ятовуванню текстового матеріалу високої складності за обсягом та специфікою відтворення.

Процедура дослідження передбачає наступне.

Інструкція №1: «Вам пропонується текст, який ви маєте намагатися запам'ятати для того, щоб його відтворити якомога ближче за змістом до оригіналу і бути в змозі застосувати його інформацію при виконанні наступних завдань. Час виконання – 10 хвилин».

Термін виконання першого завдання обмежений таким чином, щоб його складно було виконати на високому рівні якості.

В нашому дослідженні зміст тексту містить опис методики застосування гри-маніпулятиву при вивченні граматичного правила англійської мови з ілюстрацією.

Після виконання першої інструкції досліджуваний має письмово відтворити текст. Після цього виконує завдання, в якому пропонується продемонструвати в діях спосіб користування грою-маніпулятивом.

Інструкція №2: «Вам пропонується дати відповідь на таке запитання : «З якими труднощами ви зустрілися при виконанні попередньої інструкції? Чи виконували б ви тепер аналогічне завдання інакше? Якщо так, то чому і як саме?»

Метою аналізу самозвіту є виявлення дослідником прояву рефлексивних функцій, а саме:

- дослідницької функції (фіксація та реконструкція ускладнення);
- критичної функції (знаходження причини ускладнення);
- нормативної функції (перебудова попередньої норми діяння, яка призвела до ускладнення).

Оцінка рівня прояву рефлексивних функцій в пам'яті передбачає розподіл за такими рівнями.

Низький рівень (1 бал): фіксація ускладнення без його конкретизації, елементарний рівень вербалізацій при формулюванні особливостей ускладнення.

Нижчий середнього (2 бали): при описі з'являються ознаки реконструкції ускладнення, які втілюються в деталізаціях при описі. Але деякі ускладнення лише фіксуються.

Середній рівень (3 бали): фіксація та реконструкція усіх ускладнень, які свідомо зафіксував досліджуваний. В описі відмічаються ознаки намагання виявити причини ускладнень.

Вищий середнього рівень (4 бали): фіксація та реконструкція усіх ускладнень, які свідомо зафіксував досліджуваний. Деталізації в аналізі причин усіх ускладнень.

Високий рівень (5 балів): фіксація та реконструкція усіх ускладнень, які свідомо зафіксував досліджуваний. Деталізації в аналізі причин усіх ускладнень.



*Методика «Діагностика здатності до вибіркового відтворення при довільному запам'ятовуванні».*

Процедура дослідження проходить у три етапи на кожному з яких піддослідному пропонується прочитати текст науково-гуманітарного змісту, який містить фактологічний, теоретичний та рефлексивний інформаційні пласти. Кожний текст обсягом 15 смислових одиниць (усього три тексти). Інструкція до кожного етапу однакова «Прочитайте уважно текст таким чином, щоб ви змогли відповісти на запитання, зміст якого дізнаєтесь після знайомства з текстом»

На першому етапі, після прочитання досліджуваним тексту №1 йому пропонують запитання, якісна відповідь на яке вимагає звернутися до тієї частини змісту тексту, яка відображає фактологічну інформацію.

На другому етапі, після прочитання досліджуваним тексту №2 йому пропонують запитання, якісна відповідь на яке вимагає звернутися до теоретичної інформації.

На третьому етапі, після знайомства з текстом №3 пропонується відповісти на запитання щодо рефлексивної інформації.

Оцінка результатів здійснюється за наявністю та відсутністю відповідей і за такими їх характеристиками як їх повнота та надлишковість. Максимальна кількість балів, яку може отримати досліджуваний за даною методикою – 9 балів – у тому випадку, коли його відповіді стосовно усіх трьох пластів інформації (фактологічного, теоретичного та рефлексивного) будуть оцінені як повні та не надлишкові (тобто по 3 бали).

*Методика «Діагностика здатності до вибіркового відтворення при мимовільному запам'ятовуванні».*

Досліджуваним пред'являється така інструкція: «Вам пропонується для ознайомлення три тексти, які мають бути включені до підручника, оцініть їх з точки зору відповідності таким вимогам в балах від 1 до 5»:

- активізує пізнавальний інтерес;
- має оптимальний рівень зрозумілості;
- містить достатню інформацію для розкриття відображеної в назві теми.

Далі досліджуваному пропонується відповісти:

- спочатку на запитання до тексту №1, якісна відповідь, яка вимагає звернутися до тієї частини змісту тексту, яка відображає фактологічну інформацію;
- далі на запитання до тексту №2, якісна відповідь, яка вимагає звернутися до його теоретичної інформації;

– відповідь на запитання до тексту №3 вимагає звернення до рефлексивної інформації.

Оцінка результатів (див. методика №7) здійснюється за наявністю та відсутністю відповідей та за такими характеристиками як їх повнота та надлишковість.

Максимальна кількість балів, яку може отримати досліджуваний за даною методикою – 9 балів – у тому випадку, коли його відповіді стосовно усіх трьох пластів інформації (фактологічного, теоретичного та рефлексивного) будуть оцінені як повні та не надлишкові (тобто по 3 бали).

**Вибірка досліджуваних.** У дослідженні брали участь 160 викладачів Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Української інженерно-педагогічної академії та ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Результати дослідження.** Розглянемо результати кореляційного аналізу показників педагогічної рефлексивності та метапам'яті у досліджуваних викладачів.

*Таблиця 1*

**Кореляційні зв'язки показників педагогічної рефлексивності та метапам'яті викладачів вищої школи, n=160**

Показники педагогічної рефлексивності	Показники метакогнітивного досвіду			
	ППЗ	РФП	ВВДЗ	ВВМЗ
Загальний показник ПР	0,44	0,33	0,54	0,18
Творчий компонент ПР	0,33	0,22	0,38	0,03
Фасилітативний компонент ПР	0,36	0,25	0,31	0,11
Когнітивний компонент ПР	0,23	0,23	0,51	0,07
Ціннісно-смісловий компонент ПР	0,21	0,20	0,32	0,12
Афективний компонент ПР	0,14	0,21	0,42	0,16
Конативний компонент ПР	0,17	0,18	0,40	0,07

**Примітка:** ППЗ – планування процесу запам'ятовування, РФП – рефлексивні функції пам'яті, ВВДЗ – вибіркоче відтворення при довільному запам'ятовуванні, ВВМЗ – вибіркоче відтворення при мимовільному запам'ятовуванні.

Встановлено, що здатність до планування процесу запам'ятовування, що виступає одним із ключових показників метапам'яті, пов'язана з педагогічною рефлексивністю викладача вищу. Отже, чим більше викладач виявляє рефлексивність у професійній сфері, тим у більшій мірі він здатний планувати процес запам'ятовування важливого матеріалу. Такі викладачі

сумлінно ставляться до власної професії і своєї ролі в ній, звертаються до власного педагогічного досвіду у вирішенні професійних завдань, під час вивчення нового лекційного або методичного матеріалу у більшій мірі здатні планувати процес такого вивчення, ніж ті викладачі, які мають нижчі показники педагогічної рефлексивності. Окрім цього, здатність до планування процесу запам'ятовування особистості викладачів пов'язана з усіма компонентами педагогічної рефлексивності – творчим, фасилітативним, когнітивним, ціннісно-смысловим, афективним та конативним. Педагогічна рефлексивність як здатність усвідомлено ставитись до творчого компонента власної педагогічної діяльності, усвідомлювати наслідки власних педагогічних рішень, допомагати студентам, організовувати власну мисленнєву діяльність властива викладачам, які вміють також планувати та організовувати мнемічні процеси.

Рефлексивні функції пам'яті, під якими розуміється поєднання дослідницької функції (фіксація та реконструкція ускладнення), критичної функції (знаходження причини ускладнення) та нормативної функції (перебудова попередньої норми діяння, яка призвела до ускладнення) передбачає високий рівень усіх показників педагогічної рефлексивності особистості викладача. Педагогічно рефлексивні викладачі характеризуються здатністю до фіксації, деталізації та реконструкції усіх ускладнень, які були свідомо зафіксовані.

Здатність до довільного запам'ятовування та відтворення фактологічного, теоретичного та рефлексивного вербального матеріалу пов'язана із педагогічною рефлексивністю особистості викладача. Особливу увагу привертає зв'язок саме когнітивного компонента педагогічної рефлексивності із такою метамнемічною здатністю. Саме здатність до рефлексії власної пізнавальної сфери виступає психологічною умовою функціонування здатності до запам'ятовування текстів на професійно-педагогічну тематику і фільтрації у пам'яті його фактологічних, теоретичних і рефлексивних частин. Висока спроможність у когнітивній рефлексії викладача обумовлює його здатність надавати повну і не надлишкову інформацію про засвоєний текст.

Було встановлено, що здатність до мимовільного запам'ятовування меншою мірою пов'язана із педагогічною рефлексивністю, порівняно із попередніми показниками метапам'яті. Існує зв'язок між загальним показником педагогічної рефлексивності, однак щодо інших параметрів статистично значущих зв'язків виявлено не було. Процес мимовільного запам'ятовування ви-

ступає вищою формою розвитку метапам'яті і здійснюється не усвідомлено, у той час як педагогічна рефлексивність є процесом довільної уваги та мислення особистості педагога. Саме тому високий рівень педагогічної рефлексивності зовсім не обов'язково може передбачати високу здатність до мимовільного запам'ятовування особистості.

**Висновки.** Метапам'ять є складовою метакогнітивної компетентності особистості і відіграє ключову роль у здійсненні професійної діяльності викладача поряд із педагогічною рефлексивністю.

Здатність до планування процесу запам'ятовування пов'язана із педагогічною рефлексивністю викладача вишу. Отже, чим більше викладач виявляє рефлексивність у професійній сфері, тим у більшій мірі він здатний планувати процес запам'ятовування важливого матеріалу. Педагогічна рефлексивність як здатність усвідомлено ставитись до творчого компонента власної педагогічної діяльності, усвідомлювати наслідки власних педагогічних рішень, допомагати студентам, організовувати власну мисленеву діяльність властива викладачам, які вміють також планувати та організовувати мнемічні процеси.

Рефлексивні функції пам'яті, під якими розуміється поєднання дослідницької функції (фіксація та реконструкція ускладнення), критичної функції (знаходження причини ускладнення) та нормативної функції (перебудова попередньої норми діяння, яка призвела до ускладнення) передбачає високий рівень усіх показників педагогічної рефлексивності особистості викладача.

Здатність до довільного запам'ятовування та відтворення фактологічного, теоретичного і рефлексивного вербального матеріалу пов'язана із педагогічною рефлексивністю особистості викладача, зокрема когнітивним компонентом педагогічної рефлексивності.

Здатність до мимовільного запам'ятовування у меншій мірі пов'язана із педагогічною рефлексивністю. Процес мимовільного запам'ятовування виступає вищою формою розвитку метапам'яті і здійснюється не усвідомлено, у той час як педагогічна рефлексивність є процесом довільної уваги та мислення особистості педагога.

#### **Список використаних джерел**

1. Доцевич Т.І. Розроблення та апробація опитувальника педагогічної рефлексивності викладача вищої школи / Т.І. Доцевич // Психологічні перспективи. – Випуск 23. – Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2014. – С. 99-112.

2. Ляудис В.Я. Психологические проблемы развития памяти / В.Я. Ляудис // Исследования памяти. – М.: Наука, 1990. – С. 20-45.
3. Степанов С. Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии, 1982. – № 1. – С. 99–104.
4. Хомуленко Т. Б. Развитие высших форм памяти: дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Тамара Борисовна Хомуленко. – Х., 1998. – 380 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Docevykh T.I. Rozroblennja ta aprobacija optyvuval'nyka pedagogichnoi' refleksyvnosti vykladacha vyshhoi' shkoly / T.I. Docevykh // Psyhologichni perspektyvy. – Vypusk 23. – Luc'k: Shidnojevropejs'kuj nacional'nyj universytet imeni Lesi Ukrai'ny, 2014. – S. 99-112.
2. Lyaudis V.YA. Psikhologicheskije problemy razvitiya pamyati / V.YA. Lyaudis // Issledovaniya pamyati. – М.: Nauka, 1990. – S. 20-45.
3. Stepanov S. YU. Problema formirovaniya tipov refleksii v reshenii tvorcheskikh zadach / S. YU. Stepanov, I. N. Semenov // Voprosy psikhologii, 1982. – № 1. – S. 99–104.
4. Khomulenko T. B. Razvitiye vysshikh form pamyati: Dis... d-ra psikhol. nauk: 19.00.07 / Tamara Borisovna Khomulenko. – КН., 1998. – 380 с.

**T.B. Khomulenko, T.I. Dotsevykh. Pedagogical reflectivity as a determinant of metamemory development of a higher school teacher.** In the article the metamemory is stated to be a component of metacognitive competence and personality plays a key role in the implementation of the professional activity of the teacher as well as the pedagogical reflexivity does.

It is mentioned that the ability to plan the process of remembering is related to the pedagogical reflectivity of teachers. The manifestation of reflexivity in the professional sphere is established to condition the ability to plan the process of remembering verbal material. It is concluded that pedagogical reflexivity as the ability to relate consciously to the creative component of the personal pedagogical activities, and realize the consequences of their educational solutions, to help students, to organize their own mental activity peculiar to teachers who are able to plan mnemonic processes.

There have been established that reflective memory functions, which are considered as a combination of the research function (fixation and reconstruction of complications), a critical function (finding the causes of complications) and regulatory functions (restructuring of the previous

rules of action, which led to a complication) provide for a high level of performance of pedagogical reflexivity teacher's personality.

It is concluded that the ability to memorize and reproduce arbitrary factual, theoretical and reflexive verbal material is linked with pedagogical reflexivity of teacher's personality, in particular with cognitive component of pedagogical reflexivity.

It is showed that the ability to involuntary memorization is linked with 6th pedagogical reflexivity. The process of voluntary memory serves the highest form of development of metamemory and performed unconsciously, while pedagogical reflectivity is associated with the process of voluntary attention and thinking of the teacher's personality.

**Key words:** metamemory, pedagogical reflectivity, metacognitive competence of the higher school teacher, the ability to voluntary and involuntary memorization, reflective memory function.

*Recieved August 21, 2014*

*Revised September 16, 2014*

*Accepted October 24, 2014*

**УДК 159.9.07**

*В.С. Цихоня*

*valeria.tsykhonya@gmail.com*

## **Принципи та напрями психологічної корекції дисфункційних уявлень про сексуальні стосунки у жінок з істероїдним розладом особистості**

---

Tsykhonia V.S. The principles and ways of psychological correction of dysfunctional conceptions about sexual relationship of women with histrionic personal disorder / V.S. Tsykhonia // 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 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 606-620.

---

**В. С. Цихоня. Принципи та напрями психологічної корекції дисфункційних уявлень про сексуальні стосунки у жінок з істероїдним розладом особистості.** Стаття присвячена розглядові й обґрунтуванню основних принципів та напрямів психологічної корекції дисфункційних уявлень про сексуальні стосунки у жінок з істероїдним розладом

особистості. В публікації висвітлено результати дослідження специфіки уявлень про сексуальні стосунки в такій групі жінок. Виокремлено типи уявлень: садо-мазохістський, розкуто-підкорювальний, партнерсько-орієнтований та пафосно-романтичний типи. Доведено, що садо-мазохістський тип уявлень є дисфункційним, оскільки його елементи конотовані негативними емоціями. Визначено структурні особливості уявлень про сексуальні стосунки у жінок даної групи, серед яких недиференційованість; амбівалентність; перебування на центральних позиціях елементів, які конотовані негативними емоціями; менша, порівняно з уявленнями жінок без діагнозу, наявність романтичних елементів в системі уявлень. Описано особливості міжособистісних стосунків та психологічні чинники, які впливають на формування притаманних для жінок з істероїдним розладом особистості уявлень. На підставі отриманих даних запропоновано принципи психокорекції дисфункційних уявлень у жінок з істероїдним розладом особистості, серед яких принцип аналізу образу стосунків, принцип роботи з бажаним образом стосунків, принципи гармонізації образів уявлень про сексуальні стосунки. Реалізація даних принципів є можливою при психофармакологічній роботі за наступними напрямками: підвищення поінформованості у сфері сексуального життя, робота з емоціями та переживаннями; корекція стратегій побудови міжособистісних стосунків, робота з особистісними особливостями пацієнток.

**Ключові слова:** уявлення про сексуальні стосунки, психокорекція, істероїдний розлад особистості, сексуальні дисфункції, сексуальні стосунки, еротичні фантазії, мотивація сексуальної поведінки, цінності вивору партнера.

**В. С. Цыхоя. Принципы и направления психологической коррекции дисфункциональных представлений о сексуальных отношениях у женщин с истероидным расстройством личности.** Стаття посвящена рассмотрению и обоснованию основных принципов и направлений психокоррекции дисфункциональных представлений о сексуальных отношениях у женщин с истероидным расстройством личности. В публикации освещены результаты исследования представлений о сексуальных отношениях в данной группе женщин. Выделены типы представлений: садо-мазохистский, раскрепощенно-подчиняемый, партнёрски-ориентированный и пафосно-романтический. Доказано, что садо-мазохистский тип является дисфункциональным. Определены структурные особенности представлений о сексуальных отношениях в данной группе женщин, среди них: недифференцированность; амбивалентность; пребывание в центре структуры элементов, коннотированных негативными эмоциями; меньшая, в сравнении с женщинами других групп, романтичность представлений. Описаны особенности межличностных отношений и психологические факторы, которые влияют на формирование характерных для женщин с истероидным расстройством личности представлений. Опираясь на полученные данные, были предложены принципы психокоррекции дисфункциональных представлений у женщин с данным расстрой-



ством, среди которых принципы анализа образа отношений, анализа образа желаемых отношений, гармонизации образов представлений о сексуальных отношениях. Реализация данных принципов является возможной, если психокоррекционная работа совершается с учётом следующих направлений: повышения уровня сексуальной информированности, работы с эмоциями; коррекции стратегий построения отношений; работы с личностными особенностями пациенток.

**Ключевые слова:** представления о сексуальных отношениях, психокоррекция, истероидное расстройство личности, сексуальные дисфункции, сексуальные отношения, эротические фантазии, мотивация сексуального поведения, ценности выбора партнера.

**Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я на істероїдний розлад особистості (ІРО) страждають 2,2% жіночого населення. Характерними рисами для таких жінок є егоцентричність, надмірна (перебільшена) емоційність, заклопотаність своїм зовнішнім виглядом. Завдяки таким особливостям, жінки з ІРО легко привертають увагу оточуючих та вступають у різноманітні соціальні стосунки. Проте сексуальні стосунки у таких жінок є специфічними. У науковій літературі сексуальні прояви у жінок з ІРО називають псевдогіперсексуальними, тому що дані жінки демонструють провокативну сексуальність, яка внутрішньо загальмована та закрита. Інфантильна за своєю природою, вона у жінок з ІРО формується в специфічних сімейних умовах у період дитинства. Особливості психосексуальної сфери жінок з ІРО часто стоять на заваді їх особистого та інтимного життя.

Значну роль у сексуальних дезадаптаціях при ІРО у жінок відіграє характерна для даних осіб дисоціація між уявленнями та їх втіленням у життя. Уявлення про сексуальні стосунки – це образ стосунків, на який орієнтується жінка при їх побудові. Специфіка уявлень про сексуальні стосунки у жінок з ІРО досі не була предметом детального вивчення. Особливості уявлень можна вивчати, аналізуючи особливості сценаріїв еротичних фантазій, досліджуючи цінності вибору партнера, які можуть відображати загальні очікування жінки від партнера. Крім того, уявлення можна досліджувати на підставі аналізу мотивації сексуальної поведінки, який дозволяє встановити дефіцитарну потребу, що визначає сексуальну поведінку загалом.

Вивчення уявлень про сексуальні стосунки у жінок з ІРО є актуальним, так як дозволить спрямувати діяльність фахівців на подолання відмінностей між уявним та практичним сексуальним життям у даних жінок та дозволить підвищити їх рівень задоволеності від нього.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.** Оскільки уявлення про сексуальні стосунки у жінок з ІРО досі не були предметом спеціального вивчення, при проведенні дослідження було проаналізовано підходи до вивчення окремих психологічних феноменів, які відображають уявлення про сексуальні стосунки. Еротичні фантазії в нормі та патології вивчали W. Masters та V. Johnson (1966); A. M. Свядоц (1974); I. C. Кон (1988); В. І. Здравомислов (1994); S. Dawson (2012); H. Leitenberg (1995, 2008, 2010, 2013) та інші. Мотивація сексуальної поведінки була предметом вивчення різних вчених, зокрема В. В. Кришталя та Б. Л. Буртянського (1982); J. Easton, J. Confer, C. Goetz, D. Buss (2010); Є. В Кришталя, А. Г. Луценко, В. Г. Марченко (2013). Цінності вибору сексуального партнера у сучасних жінок досліджували О. С. Чабан, М. В. Маркова (2002); L. Campbell, N. Overall (2012) та інші.

**Метою** нашої публікації є опис та обґрунтування розроблених на підставі дослідження специфіки сфери уявлень про сексуальні стосунки у жінок з ІРО, принципів та напрямів психологічної корекції їх дисфункційних елементів.

Досягнення вказаної мети передбачає розв'язання наступної послідовності завдань: 1) визначити типи уявлень про сексуальні стосунки у жінок з ІРО; 2) описати специфічні особливості структури системи уявлень у жінок з ІРО; 3) встановити умови формування дисфункційних уявлень про сексуальні стосунки у жінок з ІРО.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для діагностики уявлень про сексуальні стосунки у жінок було розроблено та стандартизовано спеціалізований опитувальник, який дозволяє дослідити типи жіночих еротичних фантазій, типи мотивації сексуальної поведінки та визначити цінності, які найбільш важливі при виборі партнера. Тест набув психометричного обґрунтування та відповідає всім вимогам, які висуваються до психодіагностичних тестів [5].

Дослідження уявлень про сексуальні стосунки проводилося на базі Територіального медичного об'єднання «ПСИХІАТРІЯ» у місті Києві та Київської міської психоневрологічної лікарні №2.

Емпіричне дослідження проводилося у трьох групах із залученням жінок репродуктивного віку (18 до 35 років). До основної групи увійшло 30 жінок з діагнозом ІРО, шифр F 60.4 у МКХ-10 (група жінок з ІРО). Середній вік жінок у даній групі становив 25,9 років. До груп порівняння увійшли жінки, які перебували на лікуванні в психоневрологічному стаціонарі вперше, та яким було встановлено діагнози «фобічний тривожний розлад, неуточнений»

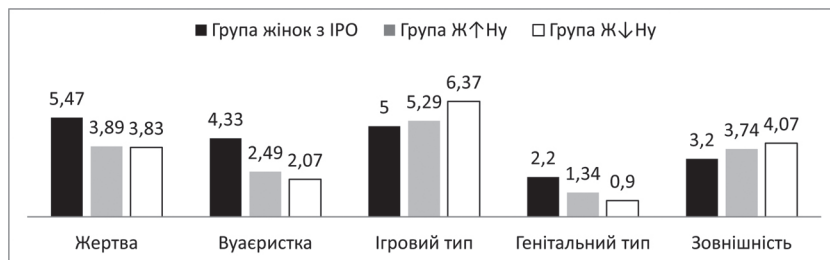
(F 40.9), «гостра реакція на стрес» (F 43.0), «короткочасна депресивна реакція» (F 43.20), «продовжена депресивна реакція» (F 43.21), «змішана тривожна та депресивна реакція» (F 43.22), «змішаний тривожний та депресивний розлад» (F 41.2), «соматизований розлад» (F 45.0), «іпохондричний розлад» (F 45.2).

Групи порівняння було сформовано на підставі виразності демонстративних рис характеру. Перша група порівняння (35 осіб) була утворена з жінок, у яких діагностована демонстративна акцентуація характеру (Ж↑Нυ). Середній вік жінок склав 25,6 років. До другої групи порівняння (30 осіб) увійшли жінки, у яких демонстративні риси характеру невиразні (Ж↓Нυ). Середній вік жінок групи Ж↓Нυ становив 24,3 роки. Дослідження уявлень про сексуальні стосунки проводилося на основі інформованої згоди пацієнток.

У дослідженні використовувався наступний комплекс психодіагностичних методик: розроблений опитувальник дослідження уявлень про сексуальні стосунки у жінок – для визначення основних типів еротичних фантазій, типів мотивації сексуальної поведінки та цінностей, які важливі при виборі сексуального партнера; методика «Тест-опитувальник самоствавлення» (В. В. Столін) – для визначення особливостей компонентів самоствавлення; методика «Тест дослідження міжособистісних стосунків» (Л. М. Собчик) для вивчення основних типів соціальної взаємодії; методика «Фрайбурзький особистісний опитувальник» (А. О. Крилов) – для визначення особистісних особливостей жінок та перевірки конструктивної валідності авторської методики; методика «Індекс життєвого стилю» (Л. І. Вассерман, О.Ф. Єришев, О. Б. Клубова) – для оцінки міри напруженості психологічних захистів особистості; методика «Опитувальник дослідження рівня соціально-психологічної та сексуально-поведінкової адаптації подружжя» для встановлення особливостей парної адаптації (Д. Л. Буртянський, В. В. Кришталь); методика «Тест ціннісних орієнтацій» М. Рокіча (А. А. Карелін) для перевірки конструктивної валідності авторського тесту; методика «Модифікований опитувальник К. Леонгарда і Г. Шмішека» (В. М. Блейхер) для оцінки міри прояву демонстративних рис особистості.

Всі жінки, які брали участь в дослідженні, на момент його проведення мали постійного сексуального партнера, оскільки були в офіційному або в цивільному шлюбі до 5 років. Всі досліджувані зазначали, що мають складні стосунки з партнером та розглядають варіант їх розриву. Поведінкові прояви та емоційні реакції, які є наслідком ІРО, впливали на виникнення конфліктів з партнером та були причиною звернення даних жінок за медичною допомогою.

В результаті дослідження було встановлено, що у жінок групи з IPO більшою мірою виражені еротичні фантазії «Жертва» (тенденції пасивності та підкорення), «Вауеристка» (тенденції пасивності та споглядання) та «генітальний тип» (хаотичність сексуальних контактів, нездатність відрізнити збудження від потягу) мотивації сексуальної поведінки. З'ясовано, що, порівняно з жінками двох інших груп, для даних досліджуваних цінності «моральних якостей» партнера та «зовнішності» мають найменше значення. Для них меншою мірою характерний «ігровий тип» (романтичні стосунки, флірт) мотивації сексуальної поведінки (рис. 1).



**Рис. 1. Середні показники міри прояву елементів уявлень та мотивації сексуальної поведінки**

В дослідженні проводилася оцінка взаємозв'язку між елементами уявлень, зокрема, типами фантазій, цінностями вибору партнера та типами мотивації сексуальної поведінки з наявністю ідей на теми, що пов'язані із сексом та викликають почуття сорому, провини та психологічний дискомфорт. Так було отримано дані, які узагальнено та представлено в таблиці.

**Таблиця 1**

**Зв'язок дискомфортних думок з елементами уявлень про сексуальні стосунки та типами мотивації сексуальної поведінки**

Група дослідження	Елементи уявлень та типи мотивації сексуальної поведінки	Зв'язок з думками, які пов'язані з сексом та викликають дискомфорт
Група жінок з IPO	Володарка	0,591**
	Жертва	0,580**
	Вауеристка	0,575*
	генітальний тип мотивації	0,596**
	Кохана	- 0,481**
	моральні якості	- 0,558**

Група Ж↑Ну	зв'язків не встановлено	
Група Ж↓Ну	генітальний тип мотивації	0,451*
	Дикунка	- 0,560**

*Примітка.* \*\*  $p \leq 0,01$ , \*  $p < 0,05$

Дані, що наведені вище, дають підставу дійти висновку, що уявлення про сексуальні стосунки частіше конотовані негативними емоціями в групі жінок з ІРО, порівняно з двома іншими групами дослідження.

Аналіз характерних типів уявлень у трьох групах дослідження дозволив встановити наступні відмінності. В групі жінок з ІРО виокремлено чотири типи уявлень про сексуальні стосунки: *садо-мазохістський, розкуто-підкорюваний, партнерсько-орієнтований та пафосно-романтичний*. Виражений садо-мазохістський тип уявлень встановлено у 70% досліджуваних з ІРО; 17% жінок даної групи мають розкуто-підкорюваний тип уявлень; у 10% досліджуваних виражений партнерсько-орієнтований та у 3% – пафосно-романтичний типи уявлень.

Визначено особливий тип уявлень, що притаманний лише групі жінок з ІРО. Таким типом уявлень є *«садо-мазохістський тип»*. Він об'єднує еротичні фантазії «Жертва», «Володарка», «Вауеристка», а також «генітальний тип» мотивації сексуальної поведінки. Вказані елементи уявлень та мотивація мають прямий зв'язок з думками на теми сексу, що супроводжуються емоційним дискомфортом. Даному типу не властиві еротичні фантазії «Кохана», «моральні», «особистісні якості» партнера та «ігровий тип» мотивації сексуальної поведінки. Даний тип був визначений як *дисфункційний*.

В групі Ж↑Ну було виокремлено 5 типів уявлень про сексуальні стосунки, серед яких: *розкуто-підкорюваний* (виражений у 20% досліджуваних жінок); *романтичний* (виражений у 26% досліджуваних даної групи); *пафосно-романтичний, орієнтований на атрибути успішності партнера* (мають 20% досліджуваних); *пасивний* (превалюючий у 26% досліджуваних) та *домінуючий* (виражений у 8% досліджуваних даної групи).

Для групи Ж↓Ну характерними типами уявлень є *пасивний* (виражений у 20% досліджуваних); *романтичний тип* (характерний для 37% жінок даної групи); *уявлення, що орієнтовані на особистість партнера* (притаманні для 13% жінок групи); *владні уявлення, що орієнтовані на пошук соціально-успішного партнера* (мають 20% досліджуваних); *уявлення про підтримку сексуальної рівноваги* (виражені у 10% досліджуваних даної

групи). Типи уявлень у жінок двох груп порівняння є фактично подібними.

Дослідження *особливостей структури уявлень* про сексуальні стосунки у трьох групах та їх подальший аналіз дозволили встановити такі відмінності:

1) структура уявлень про сексуальні стосунки у жінок групи з ІРО є недиференційованою. Вона характеризується великою кількістю сильних взаємозв'язків між елементами уявлень, які є жорсткими. Це дозволяє констатувати ригідність уявлень у жінок даної групи;

2) центральне місце в структурі уявлень жінок з ІРО займають протилежні елементи (фантазії про домінування та підкорення), які сповнені психологічним дискомфортом та супроводжуються почуттям сорому та провинною, що свідчить про їх незрілість й інфантильне походження. Романтичні елементи в таких уявленнях є менш значущими;

3) у структуру уявлень про сексуальні стосунки у жінок з ІРО не включається елемент «шаблонно-регламентованого типу» мотивації сексуальної поведінки, даний факт підкреслює притаманну їм імпульсивність та егоїстичність у сфері сексуальних стосунків;

4) структура уявлень про сексуальні стосунки у жінок з груп Ж↑Ну та Ж↓Ну відрізняється більшою романтичністю, гнучкістю та простотою.

Особливого значення набуло вивчення психологічних чинників і стратегій міжособистісної взаємодії, що визначають *умови формування дисфункційних уявлень* у жінок з ІРО. Було встановлено, що існують значущі ( $p \leq 0,01$ ) високі та середні кореляційні зв'язки з тими типами міжособистісної взаємодії, що відрізняються впевненістю в собі, переоцінкою власних можливостей, нетерпимістю до критики, бажанням керувати іншими, деспотичними рисами (владно-лідуючий тип  $r = 0,741$ ); незалежністю, суперництвом, почуттям власної переваги над іншими, тенденцією мати власну думку, що є відмінною від інших (незалежно-домінуючий тип  $r = 0,757$ ;  $r = 0,648$ ); щирістю, наполегливістю, прямолінійністю, запальним характером (прямолінійно-агресивний тип  $r = 0,509$ ;  $r = 0,579$ ). Крім того, виявлені зв'язки із загальною тенденцією до домінування ( $r = 0,775$ ;  $r = 0,626$ ).

Було встановлено, що жінкам з переважанням таких уявлень про сексуальні стосунки притаманне самозвинувачення ( $r = 0,613$ ;  $r = 0,547$ ), яке може виражатися у вербальних образах, у бажанні зробити себе причиною негараздів, незадоволеності своїм життям, зокрема сексуальним.

Для елементів уявлень садо-мазохістського типу було виявлено залежності ( $p \leq 0,01$ ) з механізмами психологічного захисту, зокрема з заміщенням ( $r = 0,605$ ;  $r = 0,729$ ), компенсацією ( $r = 0,593$ ), проекцією ( $r = 0,488$ ) та зворотні зв'язки з раціоналізацією ( $r = -0,677$ ;  $r = -0,561$ ). Відповідно, можна припустити, що бажання підкорятись є несвідомою заміною недосяжної моделі поведінки, яка ґрунтується на підкоренні, наділенні ініціативою чоловіка тощо. Сила, за переконанням таких жінок, є атрибутом виключно чоловіка. Очевидним є і той факт, що підґрунтя «генітальної» поведінки складає інша потреба, ніж отримання сексуального задоволення та бажання мати різноманітне сексуальне життя. На особливу увагу заслуговує зв'язок між «генітальним типом» мотивації та психологічним механізмом заміщення. Даний факт підтверджує ідею про те, що нерозбірлива сексуальна поведінка у жінок з ІРО, яка проявляється в доступності, може бути заміщенням реальної потреби у глибоких інтимних стосунках, яка, зважаючи на їх особистісні особливості, має складності в реалізації.

При вивченні впливу психологічних чинників на формування уявлень про сексуальні стосунки у жінок з ІРО, було зафіксовано залежності ( $p \leq 0,01$ ) з елементами садо-мазохістського типу та невротичністю ( $r = 0,712$ ), дратівливістю ( $r = 0,586$ ), спонтанною ( $r = 0,606$ ) та реактивною агресивністю ( $r = 0,484$ ), депресивністю ( $r = 0,596$ ), емоційною лабільністю ( $r = 0,613$ ) та іншими особистісними особливостями. Дані психологічні чинники зумовлюють особливості формування уявлень про сексуальні стосунки у жінок з ІРО.

На підставі результатів дослідження було визначено особливий садо-мазохістський тип уявлень, який притаманний жінкам з ІРО. Дані уявлення супроводжуються негативними емоціями (почуттям сорому провини, психологічним дискомфортом), даний факт був додатково підтверджений в ході проведення бесіди із жінками до та після тестування. Досліджувані відмічали негативний вплив тих образів сексуальних стосунків, які сформувалися в них в ході досвіду та внаслідок виховання. Ці уявлення заважають їм будувати гармонійні партнерські стосунки з чоловіками.

З метою розв'язання даної проблеми, враховуючи особливості системи уявлень у жінок з ІРО, було розроблено принципи та окреслено напрями надання психокорекційної допомоги. Психокорекція жінок з ІРО повинна здійснюватися практичними психологами та лікарями-психотерапевтами в спеціалізованих медичних закладах [6].



На підставі принципів комплексності, диференційованості, послідовності та етапності за В. В. Кришталем [4, с. 479] було розроблено додаткові *принципи* психокорекційної роботи з жінками з ІРО, які мають дисфункційні уявлення про сексуальні стосунки. Розглянемо їх більш детально.

1. *Принцип аналізу образу стосунків* передбачає встановлення в ході психологічної роботи повної картини уявлень жінки про сексуальні стосунки, а саме: розуміння її власної ролі, функцій (та функцій партнера відповідно), розуміння формату стосунків та способу взаємодії. Окрему увагу спеціаліст повинен звернути на наявність в уявленнях садо-мазохістських елементів. Питання мають бути спрямовані на виявлення недиференційованості в системі уявлень жінок та наявності (відсутності) романтичних компонентів, що проявляються в готовності до партнерської взаємодії.

2. *Принцип роботи з бажаним образом стосунків* полягає в тому, що психологічна робота повинна враховувати розуміння жінкою ідеальних стосунків як таких, до яких вона прагне. В деяких методах психологічного впливу образ ідеального результату розглядається як кінцева точка та використовується з метою пошуку ефективних шляхів досягнення результату. Одним із найбільш популярних подібних методів є техніка добре сформульованого результату (нейролінгвістичне програмування) [1, с. 119].

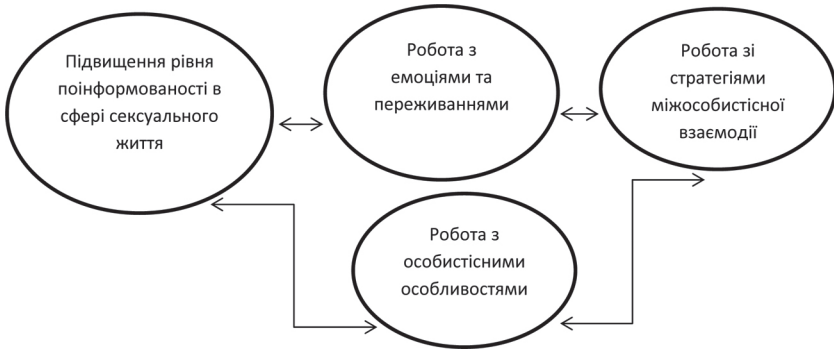
Образ бажаних стосунків може містити багато нелогічностей. Він може бути сповнений міфів, інтроєктив, це може бути причиною того, що такі стосунки є фактично недосяжними в реальному житті. Якщо в бажаному образі зафіксовані описані вище особливості уявлень, то психолог повинен приділити окрему увагу їх аналізу та тлумаченню для пацієнтки.

3. *Принцип гармонізації системи уявлень* базується на пошуку логічного компромісу між бажаним образом стосунків і загальними уявленнями про них. Спеціаліст повинен спрямувати свою роботу на активність на узгодження тих особливих елементів уявлень, які властиві жінкам з ІРО, зважаючи на умови їх формування.

Для реалізації розроблених принципів психокорекційної роботи було сформульовано наступні *напрями* психологічної допомоги жінкам з ІРО, які мають дисфункційні уявлення про сексуальні стосунки.

Психологічна робота з уявленнями про сексуальні стосунки передбачає: позбавлення їх від міфів та стереотипів за рахунок підвищення поінформованості; розширення межі прийнятності інтимної поведінки (за необхідності); формування ефективних

стратегій міжособистісної комунікації з партнером; роботу з емоціями, які обмежують прояви сексуальності жінки; корекція особистісних особливостей, які мають вплив на формування системи уявлень про сексуальні стосунки (рис. 2).



**Рис. 2. Напрями роботи з уявленнями про сексуальні стосунки з жінками IPO**

Розглянемо більш детально кожний із чотирьох наведених вище напрямів. Так, *підвищення рівня поінформованості в сфері сексуального життя* – це створення умов, в яких жінка зможе знайти відповіді на питання, що пов’язані із сексуальним життям, які вона або не знала де отримати, або соромилася запитати. Із даною задачею психолог може працювати у зручному для себе форматі. Це може відбуватися у вигляді лекцій, дискусій, в формі проведення монотематичних груп, індивідуальних консультацій. Найголовнішою вимогою для реалізації поставленої психологічної задачі має бути дотримання конфіденційності, створення особливої атмосфери роботи, що має базуватися на довірі, повазі та підтримці. Інформація має добиратися із урахуванням запитів та особливостей уявлень кожної жінки окремо. Результатом роботи у даній площині має бути підвищення рівня поінформованості жінки в окремих аспектах інтимного життя, а відтак часткова редукція неприємних емоцій, почуттів комплексів, надання уявленням більшої гнучкості.

*Напрямок роботи з емоціями та переживаннями* має охоплювати всі емоційні прояви, які виникають в ході роботи психолога та пацієнта над зазначеними темами. Найефективнішим способом розв’язання означеної проблеми є метод роботи з переживанням в рамках клієнт-центрованого методу [2]. Якщо працювати зі змістом проблематики, можна втратити багато матеріалу, оскільки в

ході психологічної сесії клієнтка може давати завчені формулювання, соціально бажані відповіді або заговорювати ситуацію, що виникає «тут і тепер». Напрямок роботи в емоційному полі більш спонтанний, таким шляхом легше подолати психологічні захисти. Крім того, той досвід, який отриманий на емоційному рівні буде краще засвоєний, ніж інтелектуальна ідея. Психолог фокусує увагу клієнта на переживаннях, які актуалізуються в процесі роботи, він працює процесуально. Часто у спеціаліста можуть виникати резонансні емоції, обговорення яких також може каталізувати робочий процес. Щодо емоційного поля, то окрема увага має бути приділена почуттям провини та сорому за прояви власної сексуальності, які було діагностовано у жінок з ІРО. Проте варто пам'ятати, що дані емоції є парціальними, тому особливо важливим є пошук переживання, що стоїть за ними.

*Робота зі стратегіями міжособистісної взаємодії* повинна враховувати встановлені особливості уявлень жінок з ІРО: наявність протилежних тенденцій (поєднанням прагнення до підкорення та домінування) і несерйозне ставлення до стосунків.

У дослідженні уявлень про сексуальні стосунки було підтверджено, що жінки з ІРО є достатньо домінуючими в соціальній взаємодії, часто мають деспотичні риси. На нашу думку, наявність домінуючих фантазій є звичним поведінковим патерном. Більш вираженими, ніж домінуючі фантазії, є бажання підкорення. Дана обставина, на наш погляд, зумовлена актуальністю компенсаторних захисних механізмів. Така наявність крайнощів є характерною для осіб з ІРО. За уявленнями даних жінок, партнером можна або керувати, і таким чином задовольняти власні інтереси (часто це проявляється в маніпулятивній поведінці), або повністю підкорюватися йому. Розуміння партнерських стосунків, що засновані на коханні та взаємній повазі, для них не властиве. При роботі з даними бажаннями спеціалісту необхідно приділити увагу проблемі надмірного контролю та влади у стосунках. Аналіз поведінки, дисоціативний погляд на неї дозволять зрозуміти власні помилки. Пошук альтернативних способів взаємодії з партнером може бути корисним та суттєво збагатити репертуар поведінкових проявів.

Неоднозначність стратегій міжособистісної взаємодії проявляється у таких жінок в умовах лікувального процесу. Внаслідок специфічних особливостей особистості жінки, які мають ІРО, або ігноруються медичним персоналом, або стосунки з ними будуються формально. Поширені випадки, коли при роботі психолога з категорією жінок, які мають ІРО, внаслідок професійної

деформації спеціаліста, пацієнткам не приділяється достатня увага: їх скарги не сприймаються серйозно. Робота з жінками, що мають такі особливості, вимагає особливого терпіння та витримки. Ця обставина зумовлена особливостями розладу, а саме: демонстративністю, поверхневістю емоцій, маніпулятивною поведінкою. Часто даний формат стосунків є характерним для них і у повсякденному житті. Створення необхідних умов для здійснення психологічних змін, які можливі завдяки використанню клієнт-центрованого методу, допоможе сформувати міцний робочий альянс, що зумовить внутрішні зміни пацієнта.

*Робота з особистісними особливостями* має бути перманентною у взаємодії клієнта та спеціаліста. Розуміння особистісних особливостей та справжній інтерес до пацієнта є запорукою ефективної роботи. В ході дослідження було встановлено, що увага психолога має бути приділена вираженості «генітального типу» мотивації сексуальної поведінки. Жінки з ІРО мають достатньо сексуалізовану поведінку. Це може свідчити про те, що, спілкуючись із потенційним сексуальним партнером, вони не вважають, що можуть бути цікавими у спілкуванні, а це зумовлено тією обставиною, що жінки з ІРО не відчують цінність власного «Я». Для того, аби підкорити партнера, вони використовують поведінку, яка перенасичена фліртом та звабленням. На нашу думку, важливою психологічною мішенню в роботі з жінками, що мають такі уявлення, має бути допомога у прийнятті власного «Я», вивченні своїх сильних і слабких сторін, гармонізації внутрішнього світу. Для таких жінок буде важливим зрозуміти те, що вони можуть бути цікавими для партнера як особистість, а не лише як сексуальний партнер. При роботі з такими проблемами психолог повинен враховувати, крім звичного механізму витіснення, значну міру напруження захисних механізмів компенсації та заміщення.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** В ході проведення дослідження було визначено специфічні особливості в системі уявлень про сексуальні стосунки у жінок з істероїдним розладом особистості. Було визначено характерні для даної групи жінок типи уявлень, описано садо-мазохістський дисфункційний тип уявлень, проаналізовано умови та особливості його формування та запропоновано принципи і напрями психологічної корекції подібних уявлень. Дотримання запропонованих вище принципів та напрямів, дозволить спеціалісту розширити картину уявлень про сексуальні стосунки у жінок. На підставі цього є можливість збагатити репертуар поведінкових проявів,

позбавитися неприємних емоційних станів, що пов'язані з сексуальними тематиками, підвищити самооцінку в жінок з ІРО.

Перспективи подальших досліджень полягають в розробці та впровадженні психокорекційних програм корекції дисфункційних уявлень про сексуальні стосунки у жінок з ІРО з метою покращення якості їх сексуального життя.

#### **Список використаних джерел**

1. Боденхамер Б. НЛП-практик: полный сертифицированный курс. Учебник магии НЛП / Боб Боденхамер, Майкл Холл. – СПб.: ПРАЙМ-Еврознак, 2007. – 448 с.
2. Кочарян А. С. Психотерапевтический контекст переживания / А. С. Кочарян, А. М. Лисеная // Вісн. Харк. нац. унів. Серія: «Психологія». – 2010. – №913. – Вип.44. – С.71 – 74.
3. Кочарян А. С. Теория процессов клиентцентрированной терапии: попытка проблематизации / А. С. Кочарян // Психотерапия. – 2011. – № 10. – С. 69 – 75.
4. Кришталь В. В. Сексология: учебное пособие / В. В. Кришталь, С. Р. Григорян. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 879 с.
5. Цыхоня В. С. Опыт создания методики исследования представлений о сексуальных отношениях у женщин / В. С. Цыхоня // Клиническая психология. Наука и практика: пути интеграции: сборник методических материалов по итогам всероссийской научно-практической конференции молодых ученых. Ч.2. / Под науч. ред. А. Н. Алексина, Е. Д. Глухой, Е. А. Трифоновой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – С. 78-88.
6. Цыхоня В. С. Уявлення про сексуальні стосунки у жінок з істероїдним розладом особистості: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня кандидата психол. наук: спеціальність 19.00.04 «медична психологія». – Харків, 2014. – 18 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bodenhamer B. NLP-praktik: polnij sertificirovannij kurs. Uchebnik magii NLP / Bob Bodenhamer, Majkl Holl. – SPb.: PRAJM-Evroznak, 2007. – 448 s.
2. Kocharjan A. S. Psihoterapevticheskij kontekst perezhivaniya / A. S. Kocharjan, A. M. Lisenaja // Visn. Hark. Nac. Univ.. Serija: «Psihologija». – 2010. – №913. – Vip.44. – S.71 – 74.
3. Kocharjan A. S. Teorija processov klientcentrirovannoj terapii: popytka problematizacii / A. S. Kocharjan // Psihoterapija. – 2011. – № 10. – S. 69 – 75.
4. Krishtal' V. V. Seksologija: uchebnoe posobie / V. V. Krishtal', S. R. Grigorjan. – M.: PER SJe, 2002. – 879 s.

5. Cyhonja V. S. Opyt sozdaniya metodiki issledovaniya predstavlenij o seksual'nyh otnoshenijah u zhenshhin / V. S. Cyhonja // Klinicheskaja psihologija. Nauka i praktika: puti integracii: sbornik metodicheskikh materialov po itogam vsrossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii molodyh uchenyh. Ch.2. / Pod nauch. red. A. N. Alehina, E. D. Gluhovoj, E. A. Trifonovoj. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2013. – S. 78-88.
6. Cyhonja V. S. Ujavlennja pro seksual'ni stosunky u zhink z isteroi'dnym rozladom osobystosti: avtoreferat dys. na zdobuttja nauk. stupenja kandydata psyhol. nauk: special'nist' 19.00.04 «medychna psihologija». – Harkiv, 2014. – 18 s.

**V.S. Tsykhonia. The principles and ways of psychological correction of dysfunctional conceptions about sexual relationship of women with histrionic personal disorder.** This article is devoted to consideration and proving of main principles and ways of psychological correction of dysfunctional conceptions about sexual relationship of women with histrionic personal disorder. The article shows the key research results about women's conception about sexual relationship. There were identified types of those conceptions. They are sadomasochistic, liberated-obeying, partner oriented and pathological-romantic. It was proved that sadomasochistic is dysfunctional. There were identified structural features of conceptions about sexual relationship in this group of women. Such features are absence of differentiation, ambivalence, being in the center of elements which were driven by negative emotions, less (comparing to other groups of women) romantic in conceptions. There were described particularities of interpersonal relationship and psychological factors which influence on forming distinct conceptions for women with histrionic personal disorder. Received data helped to formulate principles of psychological correction of dysfunctional conceptions of women with this disorder. Research results also gave field for analysis of image of desired relationship and constructing more harmonized image of conception about sexual relationship. Realization of these principles can be applied if psychological correction is going to be done taking into account such steps as: increasing of level of sexual awareness, work with emotions, correction of relationship strategy construction, work with personal particularities of patients. Given principles and ways will enable to harmonize interpersonal and sexual relationship among those women.

**Key words:** conceptions about sexual relationship, psychological correction, histrionic personal disorder, sexual dysfunctions, sexual relationships, erotic fantasies, motivation of sexual behavior, values of partner choosing.

*Recieved August 8, 2014*

*Revised September 11, 2014*

*Accepted October 25, 2014*

## Особливості соціально-перцептивного аспекту образу «Я» користувачів соціальних мереж

---

Chekanska O.A. Characteristics of social and perceptual aspects of the self-image in social network users / O.A. Chekanska // 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.Onufrieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 621-630.

---

**О.А. Чеканська. Особливості соціально-перцептивного аспекту образу «Я» користувачів соціальних мереж.** У статті здійснено теоретичний аналіз особливостей соціально-перцептивного аспекту образу «Я» користувачів соціальних мереж. З'ясовано, що уявлення людини про себе певною мірою залежать від ступеня її зануреності у мережеві комунікації. Чим більше людина приділяє уваги віртуальному спілкуванню та оцінкам себе іншими через інтернет-комунікації, тим більше це впливає на соціально-перцептивний аспект її образу «Я». Показано, що соціальні мережі слугують інструментами створення бажаного образу «Я», а спілкування з іншими людьми через призму створеного образу впливає на уявлення людини про себе і про те, якою її сприймають оточуючі. А від цього залежить реальне життя людини, її самоставлення. Виявлено, що причини зануреності у простір мережевих комунікацій є різні – від самотності та потреби у спілкуванні до потреби у визнанні та бажання справити враження. У результаті експериментального дослідження встановлено, що серед усіх досліджуваних – більшість є звичайними користувачами мережевих комунікацій, усі інші – схильні до залежності від соціальних мереж, а залежних виявлено не було. Досліджено, що відповідність між оцінкою себе та уявленням про оцінку інших частіше зустрічається у звичайних користувачів мережевих комунікацій, в активних користувачів така відповідність спостерігається нечасто. З'ясовано, що більшість користувачів соціальних мереж мають низький рівень стійкості соціального «Я» та відчувають на собі сильний вплив авторитетних персон. Визначено, що загалом користувачі соціальних мереж характеризуються в більшій мірі адекватною самооцінкою, невисоким ступенем егоцентричності, прагненням бути серед групи, ідентифікацією себе з її членами та складністю Я-концепції.

**Ключові слова:** соціальні мережі, образ «Я», соціально-перцептивний аспект, самопізнання, спілкування, особистість, егоцентричність, Інтернет.



**О.А. Чеканская. Особенности социально-перцептивного аспекта образа «Я» пользователей социальных сетей.** В статье осуществлён теоретический анализ особенностей социально-перцептивного аспекта образа «Я» пользователей социальных сетей. Выяснено, что представления человека о себе в определенной степени зависят от степени его погружения в сетевые коммуникации. Чем больше человек уделяет внимания виртуальному общению и оценкам себя другими через интернет-коммуникации, тем больше это влияет на социально-перцептивный аспект его образа «Я». Показано, что социальные сети служат инструментами создания желательного образа «Я», а общение с другими людьми через призму созданного образа влияет на представление человека о себе и о том, каким его воспринимают окружающие. А от этого зависит реальная жизнь человека, его самоотношение. Установлено, что причины погружения в пространство сетевых коммуникаций разные – от одиночества и потребности в общении к потребности в признании и желанию произвести впечатление. В результате экспериментального исследования установлено, что среди всех исследуемых большинство является обычными пользователями сетевых коммуникаций, все другие – склонны к зависимости от социальных сетей, а зависимых выявлено не было. Исследовано, что соответствие между оценкой себя и представлением об оценке других чаще встречается у обычных пользователей сетевых коммуникаций, у активных пользователей такое соответствие наблюдается не часто. Выяснено, что большинство пользователей социальных сетей имеют низкий уровень стойкости социального «Я» и чувствуют на себе сильное влияние авторитетных персон. Определено, что в целом пользователи социальных сетей характеризуются в большей мере адекватной самооценкой, невысокой степенью эгоцентричности, стремлением быть среди группы, идентификацией себя с ее членами и сложностью Я-концепции.

**Ключевые слова:** социальные сети, образ «Я», социально-перцептивный аспект, самопознание, общение, личность, эгоцентричность, Интернет.

**Постановка проблеми.** Соціальні мережі – це унікальне середовище, яке пропонує своїм користувачам не лише можливість комунікації, самовираження, а й ресурси для створення уявлень про себе. Значний діапазон комунікативних можливостей дозволяє створити свій образ «Я». Соціальні мережі слугують інструментами створення бажаного образу «Я», а спілкування з іншими людьми через призму створеного образу впливає на уявлення людини про себе і про те, якою її сприймають оточуючі.

Проблема є досить актуальною у сучасному суспільстві, адже уявлення людини про себе і створення образу Я певною мірою залежать від її «існування» в соціальних мережах, від віртуального спілкування з іншими. У наш час люди проводять у соціальних мережах значну частину свого життя, деякі не уявляють свого іс-

нування без спілкування у мережах. Вплив соціальних мереж на людину постійно зростає. Люди починають усвідомлювати себе тільки через відгуки інших людей, чекаючи часто негайної реакції на кожну нову розміщену інформацію. Вони нарощують кількість віртуальних друзів, забуваючи про те, що віртуальна дружба вбиває навички побудови нормальних взаємовідносин. Реальне життя починає здаватися таким людям занадто складним [1].

Сторінка в соціальній мережі є віддзеркаленням нашого «Я». В межах такої сторінки створюється певний образ «Я», в цілому завдяки уявленню про те, яким нас бачать інші. Уявлення людини про саму себе, змінюючись під впливом спілкування з іншими людьми, сприйняття її оточуючими, мають, значною мірою, суб'єктивний характер. Але розуміння себе впливає на подальший розвиток та життєвий шлях людини. Оскільки образ «Я» значною мірою формується в процесі міжособистісного спілкування, то важливим і актуальним є вивчення його саме в межах соціальних мереж, що дають додаткову можливість відбутися процесу спілкування.

**Аналіз останніх досліджень.** У зв'язку зі зростанням ролі соціальних мереж у сучасному суспільстві та їх впливом на життя людей дослідження даної проблеми набуває обертів. Цим питанням займаються такі дослідники: О. Н. Арестова, Л. Н. Бабанін, А. Е. Войскунський, Д. Грінфілд, К. Сурратт, Н. В. Чудова, К. Янг та ін.

Проблему образу «Я» досліджують такі психологи: А. Адлер, Е. Еріксон, Р. Бернс, І. С. Кон, С. Д. Максименко, Д. А. Леонт'єв, Дж. Мід, Г. Олпорт, К. Роджерс, Т. М. Титаренко, Л. Рубінштейн, П. Р. Чамата, І. І. Чеснокова та ін. Не існує єдиного та універсального визначення образу «Я». Дослідження даного питання проводяться в різних напрямках, тому існують різні підходи до поняття образу Я. Водночас, проблематика розвитку образу «Я» та його психологічних особливостей у користувачів соціальних мереж завжди залишається недостатньо дослідженою.

**Мета нашої роботи** – теоретично вивчити та емпірично дослідити психологічні особливості соціально-перцептивного аспекту образу «Я» користувачів соціальних мереж.

**Виклад основного матеріалу.** Уявлення людини про саму себе, перетворення під впливом досвіду, діяльності, спілкування з іншими людьми, зміни соціокультурної ситуації, випробовування на собі впливу мотивів, міри і здатності саморозуміння мають значною мірою суб'єктивний характер. Проте, глибина і багатогранність розуміння себе, міра стійкості, рівень конструктивності

такого саморозуміння прямо впливають на життєвий шлях людини, її вибір, вчинки, цілепокладання, досягнення.

Існує безліч підходів до вивчення образу «Я», що розглядають проблему в тісному зв'язку із самосвідомістю особистості, з різних теоретичних позицій, іноді взаємопов'язаних, а іноді й таких, що суперечать одна одній.

Згідно визначення Т. М. Титаренко, образ «Я» – центральний компонент самосвідомості, це система уявлень та знань людини про свої власні особливості, ознаки та якості [5]. За С. Ю. Головіним: «образ Я» – це відносно стійка, більшою чи меншою мірою усвідомлена, що переживається як неповторна система уявлень про себе, на основі якої людина будує свою взаємодію з іншими людьми і відноситься до себе [2].

Виходячи з усього вищезазначеного, образ «Я» може бути представлений як структура, що виконує функцію регуляції поведінки у відповідних умовах. Образ «Я» – і передумова, і наслідок соціальної взаємодії. У людини не один образ «Я», а безліч тих, що змінюють один одного. Образ «Я» – не статичне, а динамічне утворення особистості.

Образ «Я» містить когнітивний, емоційний, поведінковий та соціально-перцептивний аспекти. Останній вказує на образ, що формується людиною внаслідок уявлення про те, якою її бачать інші. Це відбувається завдяки міжособистісному спілкуванню та взаємодії (І. Кон, В. Столін та ін.). Соціально-перцептивний аспект включає процес формування образу іншої людини, що досягається «прочитанням» за фізичними характеристиками партнера його психологічних властивостей і особливостей поведінки [1; 4; 5].

Спілкування серед інших видів активної діяльності створює найбільш сприятливі умови для формування в людини соціально-перцептивного аспекту образу «Я». Воно стимулюється потребою в самопізнанні, і тому великий і важкий труд самопізнання черпає тут енергію і підтримку. Спілкування зосереджує увагу людини на партнері і на його ставленні до себе, тому нові відомості, що стосуються людини, тут стоять в центрі його активності і сприймаються з максимальною гостротою [1].

У становленні образу Я людини особливо важливими є контакти зі «значимими іншими», які, по суті, і визначають уявлення індивіда про самого себе. Під терміном «значимі інші» розуміються люди, які важливі або значущі для індивіда внаслідок того, що він відчуває їх здатність справляти безпосередній вплив на його життя. Значимі інші – це ті, хто відіграє в житті людини велику роль. Вони впливові, і їх думка має велику вагу [4].

Вторгнення віртуальності практично в усі сфери сучасної культури очевидно є характерною ознакою часу. Сучасні умови життя призводять до прискорення ритму життя людини, розширення її соціальних контактів. Проте кількісне зростання контактів призводить до зниження їх якості: вони стають менш глибокими, менш емоційно забарвленими, більше віддаленими і відстороненими. Дискомфорт, який суб'єкти відчувають при цьому, вони намагаються компенсувати у віртуальних стосунках, які видаються їм безпечнішими. Цей особливий віртуальний простір міжособистісних стосунків стає домінуючим у взаємодії людей. Людям стає простіше і швидше контактувати з іншими за допомогою інтернет-комунікацій, що призводить до ще більшої емоційної віддаленості між людьми в реальному спілкуванні, зниженню довіри, труднощів у взаєморозумінні [6].

Існує декілька визначень соціальних мереж, наведемо деякі з них. За В.Дегтярьовим, соціальна мережа – це спільнота людей, об'єднаних однаковими інтересами, уподобаннями, або тих, що мають інші причини для безпосереднього спілкування між собою [3]. Соціальна мережа (від англ. social networks) – це інтернет-майданчик, сайт, який дозволяє зареєстрованим на ній користувачам розміщувати інформацію про себе і комунікувати між собою, встановлюючи соціальні зв'язки. Контент на цьому майданчику створюється безпосередньо самими користувачами [2].

Існують різні класифікації соціальних мереж. Одні мережі орієнтовані на пошук і спілкування зі знайомими людьми (однокурсники, однокурсники, колеги, товариші по службі та ін.), є бізнес-мережі (пошук роботи, партнерів, професійне спілкування, вирішення ділових питань), є мережі, ґрунтовані на відео, музиці, фото і тому подібне. MySpace, Facebook, Twitter, Google – найбільш поширені мережі у світі. Найвідомішими і найпопулярнішими соціальними мережами в Україні є такі: ВКонтакте, Однокласники, Мій Світ, Facebook, Twitter, набирає оберти Google [6].

Користування соціальними мережами зумовлює низка потреб: в стимуляції; потреба в подіях; потреба бути впізнаним; потреби в досягненнях і визнанні; потреба в структуризації часу. Дослідженням мотивів створення сторінки у соціальних мережах займалася І. Медведева. Вона стверджує, що захоплення соціальними мережами може бути відображенням важливої життєвої потреби кожної людини, а саме – заповнити у віртуальному спілкуванні те, чого бракує в реальному житті [4].

З огляду на актуальність теми та недостатньо вивчені деякі питання ми і вирішили провести дослідження особливостей соці-

ально-перцептивного образу «Я» користувачів соціальних мереж, в ході якого було використано такі методики: «Вивчення уявлень особистості про ставлення до неї інших людей» (В. Щур); проєктивна методика «Я – соціально-символічні завдання» (Б. Лонг, Р. Зіллер, Р. Хендерсон); методика діагностики міжособистісних відносин (Т. Лірі); опитувальник «Я у соціальних мережах» [7].

Загальну вибірку досліджуваних склали 40 студентів Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка перших та четвертих курсів. Під час визначення рівня залежності учасників дослідження від соціальних мереж опитувальником «Я у соціальній мережі» виявилось, що 70 % досліджуваних – звичайні користувачі соціальних мереж, що свідчить про те, що вони проводять не багато часу в соціальних мережах, користуються ними час від часу, підтримуючи спілкування з друзями і знайомими, а також встановлюючи нові контакти; 30 % – схильні до залежності, це свідчить про те, що вони щодня проводять багато часу, спілкуючись в соціальних мережах. Залежних осіб не виявилось.

Щодо особливостей самооцінки людини та її уявлень про те, як її оцінюють інші люди, то, виходячи з даних, отриманих за методикою вивчення уявлень особистості про ставлення до неї інших людей (В. Г. Щур), адекватно себе оцінюють 60 % досліджуваних, занижену оцінку мають 15 %, завищену – 25 %. Уявлення про оцінку оточуючих складається таким чином: адекватна оцінка – 60 % досліджуваних, занижена – 20 %, завищена – 20 %.

Отримані результати свідчать про те, що у досліджуваних переважає адекватна самооцінка – та, що відповідає реальності. Найменше було виявлено людей із заниженою самооцінкою, проте в уявленнях про оцінку іншими досліджуваними, схильних до залежності від мереж, занижена оцінка має достатнє значення. Вона проявляється через применшення своїх переваг або перебільшення недоліків. Завищена самооцінка більше притаманна звичайним користувачам соціальних мереж, ніж схильним до залежності від них. В уявленні про оцінку іншими користувачами, які є схильними до залежності, завищена оцінка майже не простежується.

Стосовно відповідності самооцінки людини та її уявлень про те, як її оцінюють інші, то вони співпадають у 35 % звичайних користувачів мереж і у 10 % користувачів, що схильні до залежності від соціальних мереж. Це говорить про те, що ступінь порівняння образу «Я» та уявлення про оцінку іншими є вищим у звичайних користувачів соціальних мереж.

Що стосується зв'язку між рівнем залежності від соціальних мереж, самооцінкою досліджуваних та їх уявленням про те, як їх оцінюють інші, то серед звичайних користувачів соціальних мереж одночасно і самооцінка, і уявлення про оцінку іншими є адекватними у 25 % досліджуваних, одночасно завищеними є самооцінка та уявлення про ставлення інших у 10 %, а занижена самооцінка та уявлення про оцінку іншими співпали у 5% досліджуваних. У 10 % користувачів соціальних мереж, що мають схильність до залежності, існує відповідність їх самооцінки та уявлення про оцінку інших – вони є адекватними. Співмірності заниженої самооцінки і уявлень про оцінку іншими в активних, схильних до залежності користувачів виявлено не було. Те ж саме можна сказати і про завищений рівень самооцінки та уявлень про оцінку іншими активних користувачів. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що в активних користувачів соціальних мереж ступінь співмірності образу «Я» з думками інших про них є нижчим за таких, що користуються соціальними мережами час від часу.

За результатами проективної методики «Я – соціально-символічні завдання» (Б. Лонг, Р. Зіллер, Р. Хендерсон) ми визначили психологічні особливості соціально-перцептивного аспекту образу «Я» користувачів соціальних мереж. Нам вдалося з'ясувати, що значна частина досліджуваних (60 %) відносить себе до групи. Це свідчить про те, що люди прагнуть до групової взаємодії, спілкування та визнання себе членом групи. Проте також була виявлена частина індивідуалістів (40 %), які відчують відмінність від інших людей та не мають на меті бути частиною групи. За допомогою цієї ж методики вдалося визначити, що більшість досліджуваних ідентифікує себе з групою (85 %), лише у незначній частині опитаних виявився низький ступінь ідентифікації (15 %). У дослідженні вдалося визначити стан соціальної зацікавленості: більшість досліджуваних відчують прагнення знаходитися серед інших, всередині групи (75 %). Отримані дані підтвердили той факт, що більшості опитуваним притаманна адекватна самооцінка (75 %), за якої людина правильно співвідносить свої можливості й досягнення, досить критично ставиться до себе, прагне реально дивитися на свої невдачі та успіхи, намагається ставити перед собою досяжні цілі, які можна здійснити насправді. Нам вдалося виявити стійкість «Я», його «силу». І лише невелика частина досліджуваних відмічає позитивну рівноправну дію (35 %), усі інші певним чином відчують на собі сильний вплив авторитетних персон. Щодо психологічної дистанції, яка являє собою міру відособленості

людей один від одного, або від групи і виникає в процесі взаємодії, можна сказати те, що опитувані в однаковій мірі відчують як наближення до людей, так і відстороненість від них, з притаманним відчуттям емоційної несумісності, що є психологічним бар'єром на шляху до ефективних комунікацій.

За допомогою отриманих результатів вдалося з'ясувати ступінь егоцентричності опитуваних. Половина з досліджуваних має неявний рівень егоцентричності (50%), 20 % – високий, 15 % – низький, і у такої ж частини опитуваних егоцентричність не виявилася або є майже відсутньою. Значна частина досліджуваних має високу складність Я-концепції (70 %), як системи уявлень про себе, що свідчить про їх переживання щодо своєї унікальності.

Після опрацювання результатів, отриманих за методикою діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі, ми виявили переважачі типи особистості по кожній із трьох основних установок на сприйняття людиною себе: реальне «Я», ідеальне Я, дзеркальне «Я». Типи, що визначилися найбільш сильно у Я-реальному: авторитарний, залежний та альтруїстичний. Для Я-ідеального досліджувані визначили такі типи: авторитарний тип, дружелюбний тип для Я-дзеркальне: агресивний, альтруїстичний, дружелюбний.

**Висновки.** У результаті теоретичного аналізу особливостей соціально-перцептивного аспекту образу «Я» користувачів соціальних мереж було з'ясовано, що уявлення людини про себе певною мірою залежать від ступеня її зануреності у мережеві комунікації. Чим більше людина приділяє уваги віртуальному спілкуванню та оцінкам себе іншими через інтернет-комунікації, тим більше це впливає на соціально-перцептивний аспект її образу «Я». Від уявлень про те, як оцінюють інші, залежить те, чи буде розвиток «Я» сприятливим, чи навпаки. Соціальні мережі слугують інструментами створення бажаного образу «Я», а спілкування з іншими людьми через призму створеного образу впливає на уявлення людини про себе і про те, якою її сприймають оточуючі. А від цього, звичайно ж, залежить реальне життя людини, її самоставлення. Причини зануреності у простір мережевих комунікацій є різні – від самотності та потреби у спілкуванні до потреби у визнанні та бажання справити враження.

В ході проведеного дослідження було встановлено, що серед усіх досліджуваних більшість є звичайними користувачами мережевих комунікацій, усі інші – схильні до залежності від соціальних мереж, а залежних виявлено не було. Було досліджено, що відповідність між оцінкою себе та уявленням про оцінку інших частіше зустрічається в звичайних користувачів мережевих



комунікацій, в активних користувачів така відповідність спостерігається не часто. Загалом користувачі соціальних мереж характеризуються в більшій мірі адекватною самооцінкою, невисоким ступенем егоцентричності, прагненням бути серед групи, ідентифікацією себе з її членами та складністю Я-концепції. Враховуючи наявність позитивних і негативних сторін перебування людини у соціальних мережах, їх впливу на образ «Я» та недостатність розробленості даної проблематики ми вбачаємо перспективу нашого подальшого дослідження.

#### **Список використаних джерел**

1. Абдуллин А. Г. «Образ Я» как предмет исследования в зарубежной и отечественной психологии: [Электронный ресурс] / А.Г. Абдуллин, Е.Р. Тумбасова. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/obraz-ya-kak-predmet-issledovaniya-v-zarubezhnoy-i-otechestvennoy-psihologii>.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
3. Дегтярьов В. Соціальні мережі: загроза чи нові можливості для бізнесу [Електронний ресурс] / В. Дегтярьов. – Режим доступу: <http://www.management.com.ua/tend/tend188.html>.
4. Медведева И. А. Способы создания образа «Я» в виртуальном дискурсе / И.А. Медведева // Вестник Челябинского государственного университета. – Челябинск, 2012. – Вып. 65. – С. 65-68.
5. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості / Т.М. Титаренко. – К.: Марич, 2009. – 232 с.
6. Чумакова В. А. Психологические особенности интернет-коммуникаций в социальных сетях / В.А. Чумаков. – М.: Молодой ученый, 2013. – С. 451-453.
7. Шапарь В.Б. Практическая психология. Инструментарий / В.Б. Шапарь, А.В. Тимченко, В.Н. Швыдченко. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 688 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Abdullin A. G. «Obraz Ja» kak predmet issledovaniya v zarubezhnoj i otechestvennoj psihologii: [Jelektronnyj resurs] / A.G. Abdullin, E.R. Tumbasova. – Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/obraz-ya-kak-predmet-issledovaniya-v-zarubezhnoy-i-otechestvennoy-psihologii>.
2. Golovin S.Ju. Slovar' prakticheskogo psihologa / S.Ju. Golovin. – Minsk: Harvest, 1998. – 800 s.

3. Degtjar'ov V. Social'ni merezhi: zagroza chy novi mozhlyvosti dlja biznesu [Elektronnyj resurs] / V. Degtjar'ov. – Rezhym dostupu: <http://www.management.com.ua/tend/tend188.html>.
4. Medvedeva I. A. Sposoby sozdaniya obraza «Ja» v virtual'nom diskurse / I.A. Medvedeva // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. – Cheljabinsk, 2012. – Vyp. 65. – S. 65-68.
5. Tytarenko T. M. Suchasna psihologija osobystosti / T.M. Tytarenko. – K.: Marych, 2009. – 232 s.
6. Chumakova V.A. Psihologicheskie osobennosti internet-kommunikacij v social'nyh setjah / V.A. Chumakov. – M.: Molodoj uchenyj, 2013. – S. 451-453.
7. Shapar' V.B. Prakticheskaja psihologija. Instrumentarij / V.B. Shapar', A.V. Timchenko, V.N. Shvydchenko. – Rostov n/D: Feniks, 2002. – 688 s.

**O.A. Chekanska. Characteristics of social and perceptual aspects of the self-image in social network users.** This article provides a theoretical analysis of the characteristics of social and perceptual aspects of the self-image in social network users. It is shown that the self-concept is to some extent dependent on the degree of immersion in communication networks. The more one pays attention to virtual communication and evaluation of themselves through others via the internet communication, the more it affects the social-perceptual aspect of the self-image.

It is shown that social networks serve as instruments designed to create the desired self-image, whereas communication with others through the prism of the created image affects perception of themselves and the way they are perceived by others. This phenomenon affects both real life and self-perception. It is found that the reasons for immersion in the space of communication networks are different – from loneliness and the need for communication to the need to be recognized and desire to impress. As a result of the pilot study conducted it was found that the majority of the individuals in the study group are ordinary users of communication networks, while the others display tendency to be social network dependent, no real social network dependents were found.

Investigation showed that conformity between self-assessment and the notion of the others' assessment is more common in regular users of communication networks; such compliance is infrequently observed in heavy users. It was found that the majority of social network users has a low level of social stability and tends to be strongly affected by influential figures. It was determined that social network users in general are characterized by adequate self-esteem, a low degree of egocentricity, the desire to be among the group, identifying themselves with its members, and the complexity of the self-concept.

**Key words:** social network, self-image, social-perceptual aspect of self-knowledge, communication, personality, egocentricity, Internet.

*Recieved August 18, 2014*

*Revised September 16, 2014*

*Accepted October 15, 2014*

## **Теоретико-методологічні основи самоствердження особистості керівника у вітчизняній та зарубіжній психології**

---

Chemerynska D.I. Theoretical and methodological basis of the manager's personality self-assertion in domestic and foreign psychology / D.I. Chemerynska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 631-646.

---

**Д.І. Чемеринська. Теоретико-методологічні основи самоствердження особистості керівника у вітчизняній та зарубіжній психології.** У результаті теоретико-методологічного аналізу основних напрямів дослідження професійного становлення керівника зроблено висновок, що відповідно до загальних тенденцій відбувається зміна дослідницьких інтересів щодо професіоналізації керівника, яка виявляється в зростанні уваги до творчої, ініціативної природи професіонала, його ціннісно-сміслової сфери та самосвідомості. Зазначено, що у професійно-управлінському самовизначенні людина поєднує узагальнені уявлення про управлінську діяльність та узагальнені уявлення про себе, визначаючи для себе сенс цієї професії. Узагальнено, що впродовж всього професійного життя особистості відбувається поглиблення, уточнення професійно-управлінського самовизначення, що виражається у розширенні образу професіонала-керівника, у ході самоаналізу коректується прийняття себе як професіонала, переглядається ставлення до управлінської професії та до себе в ній. Результатом кожного етапу є прийняття особистістю критеріїв управлінського професіоналізму та ідентифікація з ними. Показано, що професійно-управлінське самовизначення відображає довільний, свідомий, вибірковий, цілеспрямований особистісний підхід індивіда до управлінської діяльності на всіх етапах його професійного становлення. Зроблено висновок, що основним механізмом професійного самовизначення є формування особистості як утворення особливого типу системних відносин усередині цілісної особистісної організації. Встановлено, що найважливішим критерієм усвідомлення і продуктивності професійного становлення людини є її здатність знаходити особливий сенс у професійній праці, самостійно проектувати, творити своє професійне життя, відповідально ухвалювати рішення про вибір професії, спеціальності і місце роботи. Узагальнено, що постійне уточнення свого місця в світі професій, осмислення своєї соціально-професійної

ролі, відношення до професійної праці, колективу і самого себе стають важливими компонентами життя людини.

**Ключові слова:** професійно-управлінське самовизначення, вибір професії, професійне становлення людини, професійне життя, особистість, професіонал, самоствердження, становлення, особистість керівника, усвідомлення.

**Д.И. Чемеринская. Теоретико-методологические основы самоутверждения личности руководителя в отечественной и зарубежной психологии.** В результате теоретико-методологического анализа основных направлений исследования профессионального становления руководителя сделан вывод, что в соответствии с общими тенденциями происходит изменение исследовательских интересов по профессионализации руководителя, которая проявляется в росте внимания к творческой, инициативной природы профессионала, его ценностно-смысловой сферы и самосознания. Указано, что в профессионально-управленческом самоопределении человек сочетает обобщённые представления об управленческой деятельности и обобщённые представления о себе, определяя для себя смысл этой профессии. Обобщенно, что на протяжении всей профессиональной жизни личности происходит углубление, уточнение профессионально-управленческого самоопределения, выражается в расширении образа профессионала-руководителя, в ходе самоанализа корректируется принятие себя как профессионала, пересматривается отношение к управленческой профессии и к себе в ней. Результатом каждого этапа является принятие личностью критериев управленческого профессионализма и идентификация с ними. Показано, что профессионально-управленческое самоопределение отражает произвольный, сознательный, выборочный, целенаправленный личностный подход индивида к управленческой деятельности на всех этапах его профессионального становления. Сделан вывод, что основным механизмом профессионального самоопределения выступает формирование личности как образование особого типа системных отношений внутри целостной личностной организации. Установлено, что важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления человека является его способность находить особый смысл в профессиональном труде, самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии, специальности и место работы. Сделан вывод, что постоянное уточнение своего места в мире профессий, осмысление своей социально-профессиональной роли, отношения к профессиональному труду, коллективу и самого себя становятся важными компонентами жизни человека.

**Ключевые слова:** профессионально-управленческое самоопределение, выбор профессии, профессиональное становление человека, профессиональная жизнь, личность, профессионал, самоутверждение, становление, личность руководителя, осознание.

**Постановка проблеми.** У багатьох країнах світу останні десятиріччя ХХ століття були періодом суттєвих зрушень у вирівнюванні прав і можливостей чоловіків та жінок, особливо стосовно доступу до економічних, політичних й освітніх ресурсів, а також суттєвих зрушень у подоланні традиційних уявлень про соціальні ролі, особистісні характеристики жінок і чоловіків. Україна прагне стати повноправною частиною європейської спільноти, наблизившись до останньої за основними соціально-економічними показниками та стандартами життя. Проте, демократичний розвиток європейських країн другої половини ХХ століття є невіддільним від суттєвих перетворень у гендерній свідомості та гендерних відносинах їхніх громадян. Сьогодні за ціннісно-нормативними уявленнями населення України, в числі інших східноєвропейських країн, більше наближене до Азії й Африки, аніж до Західної Європи.

**Мета статті** – теоретико-методологічне дослідження основ самоствердження особистості керівника.

**Виклад основного матеріалу.** Людина розвивається як особистість у процесі діяльності, що здійснюється в соціумі. Найважливішим компонентом такого розвитку є самовизначення особистості. Самовизначення само по собі передбачає певну діяльнісну активність.

Самовизначатися людині доводиться багато у чому: соціокультурних цінностях, ідеалах, світоглядних питаннях, власній самосвідомості (загальнолюдській, цивільній, етнічній, релігійній, історичній, етичній, професійній, статевій тощо), в своєму відношенні до світу.

Людина здійснює це у трьох аспектах свого буття: ціннісно-смісловому, в конкретно-дієвому і просторово-часовому та суб'єктивно переживає процес пошуку, а критерієм результату є позитивне самопочуття і задоволення.

Через свою практичну доцільність, самовизначення людини виступає однією з тих проблем, яка вже достатньо тривалий період розвитку психологічної науки привертає до себе пильну увагу дослідників. До вивчення її різних аспектів зверталась низка дослідників. Зазначена проблематика відображена у роботах С.Д.Максименка, Е.А. Клімова, А.Е. Голомшток, С.Н. Чистякової, І.М. Кондакова, Е.С. Романової, С.Ю. Решетіної, Ю.А. Селезньової, А.П. Чернявської, Н.С. Пряжнікова, Е.Ю. Пряжнікової, Л.А. Ясюкової, В.В.Яцури, А.Г.Хоронжого, Н.І.Жигайло, Ю. Мозер, А. Рое, Д. Супер, П. Ціллер, Х. Томе, Д. Тідеман.

Результати аналізу теоретико-експериментальних досліджень дозволили узагальнити широкий спектр проявів са-

мовизначення людини: вікові закономірності цього явища (С.Д.Максименко, Л.І. Божович; І.С. Кон); його кореляції з пошуком сенсу життя (К.А. Абульханова-Славська; Б.Г. Анан'єв; Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова; С.Л. Рубінштейн; З.І. Рябікіна); його впливи на взаємодії індивіда та суспільства (М.Р. Гінзбург; А.В. Петровський; В.Ф. Сафін; Т.В. Снегірьова тощо).

Процес особистісного самовизначення в психології отримав багатобічний розгляд через активну життєву позицію, стиль і сенс життя, життєтворчість, самосвідомість, саморозвиток, через ціннісно-смыслову систему (С.Д. Максименко, К.А. Абульханова-Славська, М.Р. Гінзбург, В.А. Петровський, І.С. Кон, С.Л. Рубінштейн та ін.); через систему особистісної саморегуляції поведінки і діяльності та структуризації суб'єктивного досвіду (А.К. Осніцький, І.С. Якиманська та ін.); через самодетермінованість поведінкової активності, становлення самоактуалізації та самореалізації особистості (А. Адлер, Р. Берні, М. Боуен, Р. Лендрет, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.); через особливості професійно-педагогічної підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів (Г.О. Балл, І.А. Зязюн, Н.А. Побірченко, В.В. Рибалка, М.Л. Смульсон, Б.Ф. Федоришин, Н.В. Чепелева та ін.); через умови ефективної педагогічної взаємодії і спілкування (Л.М. Мітіна, О.Л. Федотова та ін.); через зміст і структурно-динамічні особливості особистісного та професійного самовизначення (Ю.З. Гільбух, В.Я. Кисленко, О.О. Ляміна, П.С. Перепелиця, В.В. Синявський та ін.); через проблему постановки смисложиттєвих орієнтацій та особистісних цінностей (О.В. Мартинова, Є.П. Морозов та ін.).

Самовизначення розглядається також з позиції феноменології періоду ранньої юності, яка зв'язується з тією, що виникає потребою в життєвому самовизначенні і розглядається як головне новоутворення цього періоду життя людини (А.І. Божович, І.С. Кон, Д.І. Фельдштейн, П.А. Шавір та ін.).

У дослідженнях Г.М. Андрєєвої, Г.С. Антіпіної, О.І. Головахи, І.С. Кона та ін. розглядалося самовизначення особистості в групі. Соціально-біологічні аспекти поведінки особистості в групі аналізуються у роботах О.А. Богатирьової. Особливості самовизначення у просторі сім'ї аналізуються О.Г. Харчевим, М.С. Мацьковським, М.М. Обозовим та ін. Проблематика розвитку особистості в контексті інформаційних взаємодій і соціального спадкоємства детально представлена в роботах Л.Н. Когана.

Водночас, далеко не всі аспекти проблеми самовизначення людини отримали належне опрацювання, як у теоретичному,

так і в експериментальному плані. Наразі потрібно відзначити наявну багатозначність підходів до визначення самого поняття «самовизначення» і відсутність єдиної точки зору на його структуру.

Проблема вивчення самовизначення у вітчизняній та російській психології розглядається з декількох позицій. Так, Б.Г. Ананьев пропонує аналізувати феномен самовизначення як «... інтеграцію і диференціацію його великих блоків, структур і/або систем...», С.Д. Максименко – з точки зору генетико-психологічної теорії існування особистості, С.Л. Рубінштейн – з точки зору соціологічного і психологічного підходів тощо [1; 3; 5; 6; 7; 8].

С.Л. Рубінштейн, який приділяв значну увагу проблемі самовизначення, помістив її в контекст проблеми детермінації: згідно висунутого ним принципу – зовнішні причини діють, заломлюючись через внутрішні умови. При такому розумінні самовизначення виступає як самодетермінація, на відміну від зовнішньої детермінації. При цьому поняття «самовизначення» відображає активну природу «внутрішніх умов», через які заломлюються зовнішні впливи. Відповідно, воно визначається як свідомо вироблене відношення до світу і становлення людини як суб'єкта власного саморозвитку за допомогою вироблення узагальненого відношення до світу і до себе в світі. С.Л. Рубінштейн підкреслював, що насправді самовизначення і визначення іншим, зовнішнім, існує рівною мірою повсюди.

Підхід до розгляду самовизначення, за С.Л. Рубінштейном, дає можливість виявити такі його складові як особову, професійну, статусну, життєву тощо. Однак, ізольовано аналізувати ці складові самовизначення досить складно через їх постійну взаємодію і синхронізацію втілення (а вони найчастіше відбуваються одночасно, визначають один одного, міняючись місцями, як причина і наслідок) (С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьев, Є.О. Клімов та ін.) [1; 2; 4; 5].

Підхід, що був намічений С.Л. Рубінштейном, отримав розвиток у роботах К.О. Абульханової-Славської. Для неї центральним моментом самовизначення є самодетермінація, власна активність, усвідомлене прагнення зайняти певну позицію. У індивідуальній історії людини вона підсилює роль особистості, розглядаючи «ступінь залежності історії життя від її суб'єкта-особистості, або, навпаки, особистості від своєї історії» [1, с. 134].

Особливістю досліджень, що проводяться за цією проблематикою, є посиленна увага до особистісних аспектів самовизначення.



ня. Згідно психологічного підходу, самовизначення трактується як механізм, що забезпечує процес становлення і розвитку особистості, як механізм вищого ступеня усвідомленості.

Самовизначення, що бере участь у формуванні в індивіда усвідомлення мети та сенсу життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвідношення своїх бажань, наявних якостей, можливостей і вимог, які висуваються до нього з боку оточуючих і суспільства, може виступати також як відносно самостійний етап соціалізації особистості.

Самовизначення не існує саме по собі: самовизначається людина, суб'єкт, що володіє власним внутрішнім світом, що функціонує завдяки індивідуальному поєднанню природної основи, системи психологічних процесів, умов мікро- та макросоціуму, особистісної активності та досвіду життєдіяльності.

У психологічному плані особа, яка самовизначилась, є суб'єктом, який усвідомив, чого він хоче (мова йде про його індивідуальні та соціальні цілі й ідеали, життєві плани), хто він є (мова йде про його фізичні, індивідуально-особистісні та соціально-психологічні якості), що він може (мова йде про те, що він правильно оцінює свої можливості, схильності, здібності), що від нього хоче або чекає соціальна спільнота, членом якої він є, готовий функціонувати в системі суспільних відношень (отже, він адекватно осмислив свої соціальні ролі, свою взаємодію та поведінку щодо інших людей).

У зарубіжній психології поняття «самовизначення» не має самостійного значення. Найбільш наближеними до прийнятих у вітчизняній психології трактувань поняття «самовизначення» виступають поняття самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення. Вважається, що самовизначення є найбільш близьким до поняття «ідентичність», що вживається в англійській літературі (E. Ericson, J. Marcia, A. Waterman, J. Coleman, D. Matteson, G. Mead, E. Goflrnan, R. Fogelson, L. Krappman, J. Hobermas, H. Tajfel, J. Turner, G. Breakwell). Відзначимо, що наведені багатьма авторами поняття часто визначаються через відношення до праці як до головної справи усього життя (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, К. Ясперс та ін.).

Прагнення розкрити психологічну сутність феномена самовизначення людини призвело до формування декількох підходів до розгляду його структурних особливостей. У цьому аспекті проблеми самовизначення також простежується істотна неоднозначність дослідницьких позицій. Так, низка авторів виділяє наступні часткові форми самовизначення людини: особова, соціальна,

професійна, рольова, етична, самовизначення у культурі та в сімейно-побутовій сфері (І.С. Кон; В.Ф. Сафін). Водночас такі автори, як М.Р. Гінзбург, А.К. Марков, М.С. Пряжников трактують особистісне самовизначення як ціле по відношенню до його часткових форм (професійної, соціальної, рольової тощо).

На думку Ю.П. Ветрова, проблема самовизначення особистості (без використання терміна) знайшла віддзеркалення у роботах вітчизняних і зарубіжних науковців із питань творчості. Ф. Гальтон на основі експериментальних і математичних методів розробив учення про снування індивідуально-психологічних відмінностей між людьми, тобто створив диференціальну психологію. Г. Уоллес поділив творчий процес на фази – підготовку, дозрівання ідей, осяяння і перевірку. Він зазначав, що процес дозрівання і осяяння не піддається свідомо-вольовому контролю, тобто у самовизначенні як творчому акті особливу роль він відводив свідомому та іраціональному.

К. Бюллер обґрунтував «ага-переживання», усвідомлення наукового (теоретичного) мислення; К. Келлер обґрунтував «інсайт», акт миттєвого збагнення структури та ін. Зіставляючи результати цих досліджень з роботами інших учених, зокрема, з психології професійного самовизначення (Л.С. Виготський, Я.Л. Пономарьов, С.Л. Рубінштейн, П.К. Енгельмейєр, Е.А. Клімов та ін.); а також з дослідженнями педагогів (П.Р. Атутов, К.Ш. Ахіяров, Ю.К. Васильєв, С.Е. Матушкін, Р.З. Тогарієв, М.А. Томін та ін.), в яких розглядаються проблеми профорієнтації при підготовці тих, хто навчаються, до діяльності; з психолого-педагогічними дослідженнями окремих якостей особистості: активності (Д.Б. Богоявленська, Г.В. Пугач, Г.І. Щукіна та ін.), працьовитості (К.Ш. Ахіяров, З.О. Галагузова, Є.О. Клімов, О.Д. Сазонов, П.І. Чернецов та ін.), самостійності (М.О. Данілов, І.Я. Лернер, М.М. Скаткін та ін.) – і цілісній сукупності якостей особистості, що самовизначається (Н.Ф. Хорошко, Є.І. Головаха та ін.). У концепції формування особистості, що самовизначається, Ю.П. Ветрова виокремлює три блоки знань у системі поєднання навчання із працею:

- 1) свідомо-пояснювальний;
- 2) емпіричний;
- 3) дієво-перетворюючий.

Ми дотримуємося позиції, згідно з якою самовизначення є складним тривалим процесом формування світогляду як погляду на світ у цілому, як системи переконань, які відображають відношення людини до світу, що виявляється через його част-

кові форми (особистісну, професійну, соціальну, рольову). Кожна із зазначених форм має свій зміст, особливості прояву і знаходяться у тісному взаємозв'язку одна з одною, інтегруючись у єдине ціле – самовизначення особистості.

При різноманітті ракурсів, що охоплюються, характерними особливостями самовизначення особистості можна виділити такі: спрямованість у майбутнє, залежність від цінностей, що є в основі цілепокладання та осмисленості життя, зв'язок із вибором професії. Ці особливості проявляються у його часткових формах, зокрема, у професійному самовизначенні.

Професійне самовизначення виступає однією з необхідних форм самовизначення особистості у цілому. Є значна кількість економічних, соціологічних і психолого-педагогічних досліджень, що присвячені його змісту (В.О. Бодров; М.Р. Гінзбург; Є.І. Головаха; О.В. Карпов; Є.О. Клімов; І.С. Кон; О.І. Кудрявцев; Л.К. Марков; М.С. Пряжников; З.І. Рябікіна; М.Х. Тітма; О.Р. Фонарьов, В.Ю. Шегурова). Їх аналіз дозволяє акцентувати складність самого феномена професійного самовизначення.

Разом із розкритим нами поняттям «самовизначення» розгляд професійного самовизначення пов'язаний і з трактуванням поняття «професія».

Серед багатьох запропонованих зупинимося на визначенні, що було введено А.К. Марковою, згідно якого «професія – це форми діяльності, що історично виникли, є необхідними суспільству, для реалізації яких людина повинна володіти сумою знань і навичок, мати відповідні здібності та професійно важливі якості» [9]. Відповідно, змістом професійної діяльності, як і будь-якої іншої діяльності, є, перш за все, образи бажаного майбутнього, результати (цілі) у свідомості суб'єкта, особливості його саморегуляції, володіння відповідним оснащенням (засобами), особливості усвідомлення себе, своїх особистісних якостей і свого місця в системі професійних відносин.

Основою професійного становлення і розвитку є професійне самовизначення. Самовизначення у професійній діяльності, очевидно, передбачає орієнтування суб'єкта в її змісті. Але не тільки це. Відзначимо різноманіття теоретико-концептуальних позицій розгляду професійного самовизначення у вітчизняній і зарубіжній психології. Ми виходимо з того, що професійним самовизначенням є багатокомпонентний і багаторівневий процес пошуку сенсу діяльності, що виконується. Дійсно, у зв'язку із визначеними позиціями психологічне самовизначення у професійному аспекті слід розуміти не тільки і не стільки як конкрет-

ний вибір людиною професії, але і як безперервний процес пошуку суб'єктом сенсу у професійній діяльності.

Самовизначення – це не одномоментний акт, а діяльність людини, що приймає той чи інший зміст залежно від етапу його розвитку як суб'єкта діяльності, «процес низки виборів, кожен з яких розглядається як важлива життєва подія, що визначає подальші кроки на шляху професійного розвитку особистості» [9].

Професійне самовизначення – це одна з провідних форм самовизначення особистості у цілому. Воно є багатокомпонентним і багаторівневим процесом пошуку суб'єктом сенсу професійної діяльності, що ним здійснюється. Професійне самовизначення як структурне утворення включає низку компонентів, які можна об'єднати у три групи: когнітивні, емоційні та поведінкові.

На реалізацію професійного самовизначення здійснюють вплив ціннісні орієнтації особистості, система її уявлень про себе та професію, ставлення до професії та людей відповідної професії.

Професійне самовизначення не закінчується вибором професії, а продовжується впродовж всієї активної трудової діяльності людини і підготовки до неї. Показником динаміки професійного самовизначення є зміна ставлення до себе як до суб'єкта власної професійної діяльності. Самовизначення визначається системою детермінант (причини, зовнішні чинники, внутрішні чинники, загальні і спеціальні передумови, опосередковані ланки), співвідношення між якими є дуже динамічним і рухомих.

Реалізація професійного самовизначення пов'язана з низкою труднощів, що обумовлюється впливом трьох груп різнопланових чинників. Перша – чинники соціального впливу на формування соціальних очікувань і ціннісних орієнтацій людей. Друга – особистісні чинники (схильності, здібності, інтереси, психофізіологічні та соціально-психологічні якості людей, рівень їх загальноосвітньої та професійної підготовки). Третя – чинники, що пов'язані із характером вимог суспільства до професії, трудової діяльності, а наприкінці – й до самої людини.

Вивчення закономірностей внутрішнього психологічного підґрунтя професійного самовизначення у межах проблеми професійного вибору пов'язується у сучасній психології з розумінням цього вибору у контексті життєвого й особистісного самовизначення, з пізнанням людиною себе, свого місця у світі, аналізом своїх особистісних ресурсів та співвідношенням їх із вимогами професії. Їх розгляд і є перспективою подальших розвідок у даному напрямку.

Самовизначенням є складним тривалим процесом формування світогляду як погляду на світ у цілому, як системи переконань, які відображають відношення людини до світу, що виявляється через його часткові форми (особистісну, професійну, соціальну, рольову). Кожна із зазначених форм має свій зміст, особливості прояву і знаходяться у тісному взаємозв'язку одна з одною, інтегруючись у єдине ціле – самовизначення особистості.

При різноманітті охоплених ракурсів характерними особливостями самовизначення особистості можна виділити такі: спрямованість у майбутнє, залежність від цінностей, що є в основі цілепокладання та осмисленості життя, зв'язок із вибором професії. Ці особливості проявляються у його часткових формах, зокрема, у професійному самовизначенні.

Професійне самовизначення одна з необхідних форм самовизначення особистості у цілому. Є значна кількість економічних, соціологічних і психолого-педагогічних досліджень, що присвячені його змісту.

Професійне самовизначення – це визначення людиною себе щодо вироблених у суспільстві (і прийнятих певною людиною) критеріїв професіоналізму: просто приналежність до професії або одержання фахової освіти, відповідно й оцінювання себе із цих позицій.

Питання управлінського самовизначення керівника набуває все більшої актуальності у науковому середовищі. Існує ряд поглядів, що взаємодоповнюють та суперечать один одному. У своїй роботі ми намагались якомога повніше висвітлити погляди провідних фахівців на професійно-управлінське самовизначення. На основі розглянутої літератури було зроблено ряд висновків, які наведені нижче.

Професійне становлення керівника як багатоаспектний феномен не знайшов у сучасній психології єдиного концептуального осмислення. У відповідь на запити практики проводяться численні та різнопланові дослідження професіоналізації керівника, які спираються на різні теоретичні засади. На основі теоретичного аналізу проблеми ми виокремили п'ять взаємопов'язаних напрямів, у межах яких здійснюються дослідження професійного становлення керівника в сучасній психології: психологія управлінської діяльності, психологія менеджменту, особистісно-розвивальний напрям, напрям дослідження управлінської кар'єри.

Напрямок психології управлінської діяльності поєднує дослідження, що ґрунтуються на теорії діяльності. На базі цього теоретичного підходу професійне становлення керівника дослі-

джували І.П.Волков, Є.С.Жаріков, О.В.Карпов, Є.С.Кузьмін, В.Ф.Рубахін, Ю.О. Тихомиров, О.В.Філіппов та ін. Професіоналізація керівника в цьому напрямку розуміється як процес присвоєння нормативно схваленого способу діяльності, у якому опрацьований досвід попередників. Простір самовизначення професіонала-керівника обмежується переважно системою функцій та завдань виконуваної діяльності. Самовизначення в межах даного напрямку розглядається як процес, що спрямований на зміну особистості у відповідності до вимог діяльності, і лише винятково предметом вивчення стає особистість в її здатності осмислювати та перетворювати свою професійну діяльність.

Напрямок психології менеджменту в наш час є найвпливовішим щодо дослідження управління та професіоналізації керівника на Заході. Як і в попередньому напрямі, професійне становлення керівника розглядається через призму вимог управлінської професії. Розвиток методологічних засад даного напрямку відбувається в руслі розширення спектра релевантних професії менеджера якостей та встановлення їх специфічного співвідношення. Різні автори пропонують свої структури психофізіологічних передумов, здібностей та особистісних якостей керівників, що виступають як система корелятивів успіху в управлінській діяльності. Вони знаходять втілення у ряді моделей: ідеального менеджера (О.М.Борисова, Р.Л.Кричевський, Р.Строгділ, А.У.Хараш, М.Шоу), «парадоксального» менеджера (Р.Брейкер, Д.Колб, С.Люблін, Д.Спос), моделі «загальної здібності до управлінської діяльності» (Л.Д.Кудряшова) та ін. Самовизначення в межах даного напрямку переважно розглядається як раціональний акт, що пов'язується з початковим етапом кар'єри, відсутній генетичний погляд на взаємозв'язок особистості та управлінської професії.

Акмеологічний напрям об'єднує низку підходів, що спрямовані на отримання інтегрального наукового знання про феномен управлінського професіоналізму (результативний аспект), феноменологію, закономірності й механізми розвитку керівника на рівні професійного розвитку (процесуальний аспект професіоналізму) та умови, чинники, технології його підвищення й збереження в управлінській діяльності. В акмеологічному ключі до вивчення питань психології професійного розвитку керівника підходять А.О.Деркач, Р.Л.Кричевський, Н.В.Кузьміна, Л.Е.Орбан-Лембрик, О.О.Реан, І.М.Семенов, Л.О.Ясюкова та ін. Професіоналізація керівника розглядається як процес, дво-

бічно детермінований зовнішніми та внутрішніми чинниками, особлива увага серед яких приділяється акмеологічним умовам, чинникам та інваріантам, що зумовлюють досягнення людиною вершин в управлінській професії. На відміну від попередніх, у даному напрямку досліджень підноситься роль суб'єктних властивостей управлінця, який виступає як суб'єкт саморозвитку та самовдосконалення, суб'єкт діяльності та професійного життя. Суб'єктні властивості не просто враховуються, а розглядаються як необхідна умова досягнення та збереження професійної зрілості.

Напрямок вивчення психології управлінської кар'єри, перш за все, орієнтований на вивчення динамічних аспектів професіоналізації керівника. Теоретичні засади цього напрямку утворені ідеями життєвого шляху, які належать К.О.Абульхановій-Славській, Б.Г.Ананьєву, Л.І.Анциферовій, С.Л.Рубінштейну. Становлення керівника в такому розрізі виглядає як одна з ліній індивідуального життя особистості, що знаходиться у взаємодії з іншими, може розгортатися у різних організаціях, у різних професійних галузях, на різних професійно-посадових рівнях. У дослідженнях даного напрямку, як і в акмеологічному, підкреслюється здатність людини виступати суб'єктом не лише управлінської діяльності, але й професійного життя в цілому (О.Є.Молл.). Результатом професійного становлення є особистість керівника, що володіє можливостями організувати свій професійний шлях за власним задумом як у посадовому, так і в змістовому аспекті на ґрунті самовизначення.

У межах особистісно-розвивального напрямку поєднується група підходів, де професійне становлення керівника розглядається як аспект розвитку особистості. Системно-структурний підхід у поєднанні з генетичним підходом дозволяє розглянути цілісно та в розвитку всі елементи структури особистості керівника (Л.М.Карамушка). Особливості структурної організації мотиваційних диспозицій (мотивів влади, досягнення, афіліації, допомоги) та її вплив на професійну поведінку керівника вивчається на основі мотиваційного підходу (Х.Хекхаузен). Типологічний підхід забезпечує наближення досліджень до особистості реального професіонала-управлінця та її розвитку у варіативності, індивідуалізованості (О.І.Кітов, Т.В.Панчук). Дослідження, які ґрунтуються на гуманістичному підході, розглядають професіоналізацію керівника з погляду потреб і цінностей управлінця, акцентують його здатність до саморозвитку та самовдосконалення. Предметом вивчення виступають трансформації ціннісно-



сміслової сфери, Я-концепція керівника, самореалізація особистості засобами управлінської діяльності (О.І.Бондаренко, І.М.Кондаков, М.В.Лукін). Підхід, до якого схиляється автор, залучає гуманістичні ідеї як західної, так і вітчизняної філософії та психології (М.М.Бахтін, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, В.П.Зінченко, С.Л.Рубінштейн, Г.Г.Шпет). Таке поєднання долає обмеження, пов'язане з протиставленням людини й культури, властиве гуманістичній психології Заходу, і розкриває їх діалогічну взаємообумовленість. На цій основі управлінська діяльність розглядається як специфічна професійна культура, яка не тільки задає систему ціннісно-нормативних уявлень, що регулюють професійну поведінку людини, але також є підґрунтям успішної реалізації цілей професійної діяльності керівника, особистісного й професійного зростання та професійної самореалізації (О.І.Кітов, Ю.В. Синягін).

У результаті аналізу основних напрямів дослідження професійного становлення керівника приходимо до висновку, що у відповідності з загальними тенденціями відбувається зміна дослідницьких інтересів щодо професіоналізації керівника освіти, яка виявляється в зростанні уваги до творчої, ініціативної природи професіонала, його ціннісно-сміслової сфери та самосвідомості (О.І.Бондарчук, Є.П. Варламова, Л.М.Карамушка, Н.Л. Коломінський, Л.Е. Орбан-Лембрик, І.М.Семенов, С.Ю.Степанов, Т.В.Панчук, Т.І.Шамова). Попри те, питання професійно-управлінського самовизначення, як суттєвої лінії становлення особистості керівника освіти, що забезпечує можливість виходу на рівень самодетермінації професійної поведінки, у психології не розглядалося.

Професійно-управлінське самовизначення трактується нами як процес визначення індивідом себе відносно напрацьованих у суспільстві критеріїв управлінського професіоналізму й розглядається як важлива умова становлення суб'єкта управлінської діяльності. У професійно-управлінському самовизначенні людина поєднує узагальнені уявлення про управлінську діяльність та узагальнені уявлення про себе, визначаючи для себе сенс даної професії. Динаміка професійно-управлінського самовизначення полягає у зміні ставлення до себе як суб'єкта управлінської діяльності та в зміні особистісних критеріїв ставлення. Упродовж всього професійного життя особистості відбувається поглиблення, уточнення професійно-управлінського самовизначення. Це виражається в тому, що розширюється образ професіонала-керівника, у ході самоаналізу коректується прийняття себе як про-

фесіонала, переглядається ставлення до управлінської професії та до себе в ній. Результатом кожного етапу є прийняття особистістю критеріїв управлінського професіоналізму та ідентифікація з ними.

**Висновки.** У результаті теоретико-методологічного дослідження професійного становлення керівника приходимо до висновку, що у відповідності з загальними тенденціями відбувається зміна дослідницьких інтересів щодо професіоналізації керівника освіти, яка виявляється в зростанні уваги до творчої, ініціативної природи професіонала, його ціннісно-сислової сфери та самосвідомості. Професійно-управлінське самовизначення відображає довільний, свідомий, вибірковий, цілеспрямований особистісний підхід індивіда до управлінської діяльності на всіх етапах його професійного становлення. Основним механізмом професійного самовизначення є формування особистості як утворення особливого типу системних відносин усередині цілісної особистісної організації. Найважливішим критерієм усвідомлення і продуктивності професійного становлення людини є її здатність знаходити особливий сенс у професійній праці, самостійно проектувати, творити своє професійне життя, відповідально ухвалювати рішення про вибір професії, спеціальності і місце роботи. Ці проблеми постають перед особистістю впродовж усього її життя. Постійне уточнення свого місця в світі професій, осмислення своєї соціально-професійної ролі, відношення до професійної праці, колективу і самого себе стають важливими компонентами життя людини.

#### Список використаних джерел

1. Абульханова К. А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения / К. А. Абульханова // Психология индивидуального и группового субъекта / Под. ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиной. – М.: Пер. С. Э., 2002. С. 125–138.
2. Выготский Л. С. Коллектив как фактор развития аномального ребенка / Л. С. Выготский. – Собр. соч. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 5.
3. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А. А. Деркач. – М.: РАМС, 2000. – 223 с.
4. Дукла Д. Професійні компетенції менеджера сучасної Європи як визначник його професіоналізму / Д. Дукла // Соці-

- альна праця як інструмент інтеграції місцевого суспільства; М. Міровська (ред.). – Ченстохова, 2008. – С. 34-35.
5. Зазыкин В. Г. Акмеологические проблемы профессионализма / В. Г. Зазыкин, А. П. Чернышов. – М.: НИИВО, 1993. – 130 с.
  6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов Н/Д.: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
  7. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51-59.
  8. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: наук. моногр / С. Д. Максименко. – К.: КММ, 2006. – 255 с. – Бібліогр.: С. 246–255 (339 назв).
  9. Маркова А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А. К. Маркова, А. Я. Никонова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 40–48.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Abul'hanova K. A. Rubinshtejnovskaja kategorija sub#ekta i ee razlichnye metodologicheskie znachenija / K. A. Abul'hanova // Psihologija individual'nogo i gruppovogo sub#ekta / Pod. red. A. V. Brushlinskogo, M. I. Volovikovej. – М.: Per. S. Je., 2002. S. 125–138.
2. Vygotskij L. S. Kollektiv kak faktor razvitija anomal'nogo rebenka / L. S. Vygotskij. – Sobr. soch. – М.: Pedagogika, 1982. – Т. 5.
3. Derkach A. A. Akmeologija: lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka. Metodologo-prikladnye osnovy akmeologicheskikh issledovanij / A. A. Derkach. – М.: PAMS, 2000. – 223 s.
4. Dukla D. Profesijni kompetencii' menedzhera suchasnoi' Jevropy vyznachnykom jogo profesionalizmu / D. Dukla // Social'na pracja jak instrument integracii' misceвого suspil'stva; M. Mirovska (red.). – Ченстохова, 2008. – С. 34-35.
5. Zazykin V. G. Akmeologicheskie problemy professionalizma / V. G. Zazykin, A. P. Chernyshov. – М.: NIIVO, 1993. – 130 s.
6. Klimov E. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija / E. A. Klimov. – Ростов N/D.: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
7. Kudrjavcev T.V. Psihologicheskij analiz professional'nogo samoopredelenija lichnosti / T.V. Kudrjavcev, V. Ju. Shegurova // Voprosy psihologii. – 1983. – № 2. – С. 51-59.

8. Maksymenko S. D. Geneza zdijsnennja osobystosti: nauk. monogr / S. D. Maksymenko. – K.: KMM, 2006. – 255 s. – Bibliogr.: S. 246–255 (339 nazv).
9. Markova A. K. Psihologicheskie osobennosti individual'nogo stilja dejatel'nosti uchitelja / A. K. Markova, A. Ja. Nikonova // Voprosy psihologii .– 1987. – № 5. – S. 40–48.

**D.I. Chemerynska. Theoretical and methodological basis of the manager's personality self-assertion in domestic and foreign psychology.** As a result of the theoretical and methodological analysis of the main areas of the study of a manager's professional becoming it was concluded that, in accordance with the general tendencies there is a change of research interests in the manager's professionalization, which is manifested in the increasing attention to the creative, initiative professional nature, his value and sense sphere and self-consciousness. It is noted that in the professional and management self-determination a person combines generalized understanding of management activities and generalized image of himself, determining for himself the meaning of this profession. During the whole professional life of the personality the professional and management self-determination is deepening and specifying, resulting in the expansion of professional-manager's image; during the introspection the self-acceptance as a professional is corrected, the attitude to management profession and to himself in it is revised. The result of each stage is to take the criteria of managerial professionalism and identification with them by the personality. The professional and managerial self-determination is shown to reflect the spontaneous, conscious, selective, purposeful personal approach of the individual to management activities at all stages of his professional development. It is concluded that the main mechanism of professional self-determination is the formation of the personality as the formation of a special type of system relationship within an integrated personal organization. The most important criterion of the realization and productivity of a person's professional becoming is his ability to find a special meaning in professional work, to design independently, and create his professional life, responsibly make decisions about career choices, profession and place of work. It is generalized that the continuous definition of the place in the world of professions, understanding the social and professional role, relation to professional work, collective group and himself are important components of human life.

**Key words:** professional and managerial self-determination, choice of profession, person's professional development, professional life, personality, professional, self-formation, manager's personality, realization.

*Recieved August 11, 2014*

*Revised September 14, 2014*

*Accepted October 23, 2014*

## **Особливості функціонування професійної свідомості психолога в процесі психотерапії**

---

Shevchenko N.F. Features of a psychologist's professional consciousness functioning in the process of psychotherapy / N.F. Shevchenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 26. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2014. – P. 647-661.

---

**Н.Ф. Шевченко. Особливості функціонування професійної свідомості психолога в процесі психотерапії.** Стаття розкриває специфіку функціонування професійної свідомості психолога в процесі психотерапії. Подано тлумачення професійної свідомості психолога, яка трактується як психологічне утворення, в якому інтегруються професійні цінності, науково-теоретичні знання, програми професійних дій, а також знання людини про себе як про представника певної професії.

Розкрито зміст психотерапевтичної взаємодії в контексті функціонування професійної свідомості психолога. Психологічна проблема клієнта розглядається не лише як феномен суб'єктивного світосприймання, а і об'єктивне явище – як сукупність протиріч, що ведуть до психологічної дисгармонії. Розглянуто ситуацію психологічного впливу, котрий відбувається завдяки ідентифікації смислів клієнта, виявлення смислових суперечностей між структурами смислової сфери суб'єкта психотерапії, які породжуються низкою певних особистісних властивостей і впливають на вибір стратегій поведінки клієнта.

Смислотворення розглядається як рушійна сила процесу функціонування професійної свідомості. Воно полягає у встановленні значення зв'язку між об'єктом чи явищем, з одного боку, та єдиною системою життєвих відносин, що регулюють життєдіяльність суб'єкта, – з другого.

Розглянуто характеристики професійної психологічної свідомості. Обґрунтовано структурно-функціональну модель професійної свідомості психолога, специфіку її функціонування на трьох рівнях – розумінні, інтерпретації, об'єктивації. Встановлено, що семантичні компоненти цих рівнів взаємопов'язані, а елементом, що зберігає функціональну цілісність професійної свідомості, визначено семантичний професійний конструкт.

**Ключові слова:** професійна свідомість, професійна свідомість психолога, психологічна ситуація клієнта, структурно-функціональна мо-

дель професійної свідомості психолога, рефлексія, смисл, смислотворення.

**Н.Ф. Шевченко** Особенности функционирования профессионального сознания психолога в процессе психотерапии. Стаття раскрывает специфику функционирования профессионального сознания психолога в процессе психотерапии. Представлено толкование профессионального сознания психолога, которое трактуется как психологическое образование, в котором интегрируются профессиональные ценности, научно-теоретические знания, программы профессиональных действий, а также знания человека о себе как о представителе определённой профессии.

Раскрыто содержание психотерапевтического взаимодействия в контексте функционирования профессионального сознания психолога. Психологическая проблема клиента рассматривается не только как феномен субъективного мировосприятия, а и объективное явление – как совокупность противоречий, ведущих к психологической дисгармонии. Рассмотрена ситуация психологического воздействия, которое происходит благодаря идентификации смыслов клиента, выявлению смысловых противоречий между структурами смысловой сферы субъекта психотерапии, которые порождаются рядом определённых личностных свойств и влияют на выбор стратегий поведения клиента.

Смыслообразование рассматривается как движущая сила процесса функционирования профессионального сознания. Оно заключается в установлении смысловой связи между объектом или явлением, с одной стороны, и единой системой жизненных отношений, регулирующих жизнедеятельность субъекта, – с другой.

Рассмотрены характеристики профессионального психологического сознания. Обоснованы структурно-функциональная модель профессионального сознания психолога, специфика его функционирования на трёх уровнях – понимании, интерпретации, объективации. Установлено, что семантические компоненты этих уровней взаимосвязаны, а элементом, сохраняющим функциональную целостность профессионального сознания, определен семантический профессиональный конструкт.

**Ключевые слова:** профессиональное сознание, профессиональное сознание психолога, психологическая ситуация клиента, структурно-функциональная модель профессионального сознания психолога, рефлексия, смисл, смыслообразование.

**Постановка проблеми.** Функціонування свідомості будь-якого фахівця відбувається відносно його зовнішньої діяльності, – це, насамперед, глибинне відчуття, способи мислення, інтуїція і мистецтво. У сучасній психологічній літературі професійна свідомість розглядається як найважливіша категорія, яка реально відображає сутність процесу професійного становлення і розвитку фахівця, і саме вона основним вузлом, де зосе-

реджені розбіжності між практикою підготовки фахівця та його конкретною професійною діяльністю, вона трактується як психологічне утворення, в якому інтегруються професійні цінності, науково-теоретичні знання, програми професійних дій, а також знання людини про себе як про представника певної професії [1-3;6; 9].

Професійна свідомість починає формуватися в процесі усвідомлення професійного шляху і функціонує впродовж усієї життєдіяльності. Вона включає відчуття, думки, ідеї, ідеали, образи, концепції. Таке розуміння професійної свідомості співвідноситься з розумінням її науковцями, що досліджували психосемантичні аспекти професійної свідомості (О.Ю. Артем'єва, В.Ф. Петренко, І.Б. Ханіна), які тлумачили професійну свідомість як детерміновану професійною приналежністю специфіку репрезентації в свідомості світу («образу світу») взагалі і предмета праці зокрема.

**Метою статті** є висвітлення специфіки функціонування професійної свідомості психолога в процесі психотерапії.

**Виклад основного матеріалу.** Складність вивчення професійної свідомості полягає, на нашу думку, в тому, що практично відсутні роботи, в яких була б представлена її структура і специфіка функціонування. Базуючись на тому, що професійна свідомість є формою свідомості, очевидно, що її структурна організація повинна відтворювати у загальному або окремому структурні компоненти свідомості, що визначені в якійсь конкретній теорії, наприклад, у двокомпонентній теорії свідомості Л.С. Виготського, або трикомпонентній структурі О.М. Леонтьєва, або чотирьохкомпонентній структурі В.П. Зінченка, або ж у п'ятикомпонентній Ф.Ю. Василюка.

У реалізованому нами підході ми керуємося концепцією О.М. Леонтьєва і вважаємо, що професійну свідомість, принаймні на теперішньому її етапі, дослідження можна розглянути у рамках єдності 3-х компонентів: значення смислу, чуттєвої тканини.

Перетворюючи трьохкомпонентну структуру свідомості О.М. Леонтьєва в структуру професійної свідомості, слід чітко визначитися в тому, яким змістом наповнюється структури свідомості – значення, смисл, чуттєва тканина у професійній свідомості. Професійна свідомість як форма свідомості утворює загальне значення, а понятійно-категоріальний апарат тієї сфери знань, яка належить до певної професійної сфери. Вона утворює також професійні смисли, які знаходять своє вираження у про-



фесійних мотивах, інтересах, які проявляються у постановці професійних цілей.

Чуттєва ж тканина як компонент професійної свідомості характеризується особливістю сприйняття реальності суб'єктом професії.

На основі розуміння професійної свідомості як форми свідомості особистості розглянемо, яким чином функціонує професійно-психологічна свідомість та спробуємо побудувати її структурно-функціональну модель.

Передусім, подамо наше бачення процесу психотерапії того, що відбувається в цьому процесі, а також розкриємо специфіку взаємин смислових просторів її учасників.

Один із найважливіших принципів психотерапії – принцип процесуальності, тому можна говорити про психотерапію як про психотерапевтичний процес – непростий шлях наближення до ідеалу психологічного здоров'я. Складовими процесу психотерапії, як відомо, є: запит і скарга клієнта; ідентифікація проблеми; психологічний анамнез; психологічна гіпотеза (або прогнозування результатів); психологічний діагноз; інтерпретація; психологічний висновок; психологічна задача; стратегії вирішення психологічної проблеми.

Психолог не втручається активно в життя клієнта. В процесі психотерапії змінюється лише психічна реальність його життя, точніше – окремі її фрагменти, що відповідають за виникнення психологічних труднощів і проблем. Взаємодія смислових просторів психолога і клієнта змінює характеристики внутрішнього досвіду останнього, його систему особистісних значень і смислів.

Під час роботи з клієнтом психолог обирає стратегію певного терапевтичного підходу, а також сферу застосування своїх зусиль. Її якісна специфіка залежить від того, чи буде вона не-свідомою (всі види глибинної, аналітичної психотерапії), чи представленою мисленням і усвідомленням (когнітивна психотерапія, гештальт-терапія), емоціями і почуттями, співпереживанням (роджеріанство).

Як суб'єкт-професіонал психолог завжди опирається на відповідні наукові знання та уявлення, має свідому стратегію впливу на клієнта, володіє конкретною технікою дії і здатний виокремити, описати і пояснити психологічні механізми своєї діяльності. Його функція полягає в здійсненні довільного, цілеспрямованого вибору значень і смислів, які приписуються реальності.

Взаємодія «Клієнт – Психолог» у психотерапії зовні виглядає як розповідь клієнта про психологічні труднощі, які за-

вдають йому страждань – певну психологічну дисгармонію, несприятливий поведінковий комплекс, – від яких він прагне позбавитися через звернення до фахівця і з якими він не може впоратися сам. Життєва ситуація клієнта при цьому починає описуватися як втрата відповідей на питання: що відбувається? чому це відбувається зі мною? як жити? що робити? Емоційний та психічний стан, у якому клієнт перебуває у той час, можна назвати переживанням кризової життєвої ситуації – кризи способів розуміння світу, життя, себе людиною, кризи сенсів життя.

Зміст того, що непокоїть клієнта (ситуації, явища, стану), переживається ним на трьох рівнях: когнітивному, емоційно-оцінному, поведінковому. Отже, через розповідь клієнта психологу подається емоційно забарвлений текст, зміст котрого уточнюється завдяки невербальним проявам у вигляді міміки, жестів тощо, які надають додаткову інформацію про особливості життєвої ситуації клієнта. Суб'єктивно ця ситуація сприймається ним як складна психологічна проблема, яка утрудняє або робить неможливим його адаптивне функціонування. Для психолога запит клієнта виступає своєрідним фільтром, крізь який подається його життєвий світ.

Проте психологічна проблема клієнта, яка подається ним у запиті, не є лише феноменом суб'єктивного світосприймання, яке виражається в потребі отримання психологічної допомоги. Їх можна розглядати і як об'єктивне явище, тобто як сукупність протиріч або низку чинників, які ведуть до психологічної дисгармонії, незалежно від того, чи розуміє (і наскільки) клієнт те, що з ним відбувається, і усвідомлює він це, чи ні.

Усі виміри людського буття – життя в родині, у групі, в ситуації, в соціумі, в культурі, в епосі, в часі, в самому собі – так або інакше включені в теорію й практику психологічної допомоги. Для психолога важливо приймати в єдиному контексті все, що подає клієнт, котрий олюджує і надихає свій душевний світ.

У процесі психотерапії психолог уподібнює свою свідомість до свідомості клієнта, не руйнуючи її. У процесі консультативної або психотерапевтичної взаємодії, створюючи особливі умови, завдяки яким клієнт одержує можливість розв'язання своїх психологічних труднощів, психолог здійснює психологічний вплив, який змінює ціннісно-мотиваційну сферу клієнта, даючи йому можливість самому їх розв'язувати. Задача психолога полягає в тому, щоб зрушити клієнта в його власному розумінні причин своїх душевних труднощів. Будь-яка ситуація психотерапевтичної взаємодії є унікальною. У ній визначаються специфічні рів-

ні, сфери смислороджувальних контекстів, на засадах яких ієрархізується ціннісно-мотиваційна сфера, висуваються установки, цілі і завдання з професійного перетворення ситуації.

Працюючи з клієнтом, психолог створює особливий інформаційний простір, який ми називаємо зовнішньою рефлексією. Переживання життєвих труднощів не дає можливості клієнту поставити собі правильне рефлексивне питання і дати відповідь на те, що з ним відбувається, і позбавитися від переживань, що турбують. Функція ж психолога полягає в тому, що він, створюючи унікальні відносини з клієнтом, своєю зовнішньою рефлексивною позицією дає можливість клієнту зрозуміти, що є причиною душевного дискомфорту, і не дає змоги почуватися комфортно.

Зовнішній бік відносин «Клієнт – Психолог» – це перше наближення. Розкриємо інший пласт – на початку взаємодії з клієнтом свідомість психолога утримує:

- бачення клієнтом своїх життєвих труднощів;
- власне інтуїтивне уявлення про психологічний зміст запиту клієнта;
- розуміння запиту клієнта за допомогою засобів психодіагностики.

На рівні чіткого усвідомлення починає формуватися образ клієнта і його запит. Як саме він формується? На результат аналізу ситуації клієнта, його запиту нашаровуються дані психодіагностики (об'єктивних і проєктивних методів), через діагностику починає вибудовуватися та ускладнюватися сама професійна свідомість, тому що діагностика – це певні параметри, критерії, характеристики, які наділені відповідними смислами. В результаті цього будується образ психологічних властивостей і якостей клієнта, котрі точніше відображають специфіку труднощів, що окреслені його запитом. Варто звернути увагу на те, що в ситуації консультативної взаємодії психолог не може обходитися лише засобами психодіагностики, оскільки психодіагностика не дає відображення самої ситуації, а лише окреслює її контур. Розпитування клієнта, аналіз його невербальної поведінки суттєво доповнюють психологічну картину труднощів клієнта.

У свідомості психолога створюється представленість образу клієнта і його запиту, а також представленість різниці «бачення» цього запиту очима клієнта й психолога, які виходять із того, що уява клієнта про власні негаразди і труднощі не завжди виявляється дійсно психологічною проблемою. Складність тут полягає в тому, що все, що усвідомлюється, вербалізується. Однак повної відповідності між усвідомленим і вербалізованим не існує, як не-

має тотожності між неусвідомленим і невербалізованим. Не відбувається повного збігу і між тим, що людина в ході мислення вербалізує (тобто експліцитно виражає в мовленні) і при цьому імпліцитно має на увазі.

Більш глибоке проникнення дає можливість розглянути ситуацію психологічного впливу, взаємовідносини смислів мовленнєвого простору клієнта й психолога. Володіння мовленням як потужним інструментом впливу на людину пов'язано зі здібністю розуміти смисли співбесідника, ідентифікуючи їх, і робити їх доступними для впливу. Ідентифікувати смисли – означає зробити їх фактично доступними, але ідентифікація і розуміння смислів лише потенційно можуть розв'язати запит клієнта. Для того, щоб зміни у його смисловому полі відбулися, необхідно виявити смислові суперечності. Ці суперечності породжуються низкою певних особистісних властивостей, які опосередковано впливають на вибір стратегій поведінки особистості клієнта, на нашу думку, саме суперечності між структурами смислової сфери суб'єкта психотерапії виступають детермінантами трансформації особистісного смислу. Коли відбувається виявлення суперечностей, смисли починають трансформуватися. Ці процеси відображають ситуацію психологічного впливу психолога, але впливу некерованого, оскільки це не є маніпулюванням. Такий рух сполучується з емоційною включеністю в контакт обох сторін.

Смислотворення, яке є рушійною силою процесу функціонування професійної свідомості, полягає у встановленні значеннєвого зв'язку між об'єктом чи явищем, з одного боку, та єдиною системою життєвих відносин, що регулюють життєдіяльність суб'єкта, – з другого.

Розглянемо більш детально процес смислотворення, як його розкриває Д.О. Леонтьєв. Він розуміється як процес, у результаті якого ті чи інші предмети здобувають для суб'єкта особистісний смисл чи змінюють особистісний смисл, що вони мали спочатку [4, с. 34]

Автор описує три механізми смислотворення: мотиваційний, диспозиційний і атрибутивний. Сутність мотиваційного механізму смислотворення полягає в тому, що об'єкти чи явища набувають особистісного сенсу внаслідок їхнього зв'язку з реалізацією мотивів суб'єкта, сприяючи чи перешкоджаючи цієї реалізації. У такому контексті мотив виступає як джерело смислу об'єктів або явищ, значимих для реалізації діяльності, що актуально розгортається [4, с. 35].

Подане розуміння смислотворення пов'язано з традицією виділення смислотвірної функції мотиву і смислотвірних мотивів у діяльнійсному підході. Однак, як відзначає автор далі, актуальні мотиви є не єдиним джерелом смислу. Так, інший механізм смислотворення, диспозиційний, пов'язаний зі своєю іррадіацією відносин. Джерелом смислу в цьому випадку виступають значимі об'єкти, стосунки, до яких укріплене в структурі особистості у вигляді стійкої смислової диспозиції, і смислотворення при цьому не пов'язано з контекстом актуальної діяльності. Смысл об'єкта чи явища визначається не його прагматичною значимістю, а деякою упередженістю стосовно нього.

Нарешті, на думку автора, можна говорити про атрибутивний механізм смислотворення, при якому можливим критерієм оцінки і, відповідно, джерелом смислу, виявляються власні параметри чи атрибути об'єктів чи явищ, які є значимими для суб'єкта. Характер смислотворення в цьому випадку деякою мірою визначається системою цінностей суб'єкта, однак джерелом атрибутивного смислотворення є індивідуально-специфічні категоріальні шкали, що служать інструментом виділення, класифікації й оцінювання суб'єктом значимих характеристик об'єктів і явищ дійсності [4, с. 37].

З огляду на зазначене, вивчення особливостей формування професійних значень і смислів як ядерного утворення свідомості фахівця є необхідним і достатнім для того, щоб характеризувати специфіку її функціонування.

Наступний зріз дає можливість побачити, що професійна свідомість психолога виступає як відкрита, інтер-суб'єктна за своєю природою система, що знаходиться в постійній взаємодії з іншим. Сама професійна психіка є діалогічною, тому що вона поєднує різні логіки, які дають можливість послідовно переходити з однієї позиції на іншу. У процесі професійної взаємодії для психолога людська психіка й світ стають єдиною субстанцією. Основним засобом роботи психолога стає семантичне подвоєння себе та іншої свідомості за допомогою мови. Завдяки надрефлексивному механізму психолог входить у діалог із новим семантичним утворенням особистості і, таким чином, сприяє особистісній психологічній інтеграції. Наявність у свідомості певної структури, яка у своєму механізмі функціонування мала б можливість трансформування та спонтанності, дозволяє здійснювати таку взаємодію.

Спробуємо детальніше розглянути процес взаємодії «Клієнт – Психолог».

Як зазначалося, психолог працює не з життєвою ситуацією клієнта, не з її трансформацією, а з переживаннями, з системою цінностей, стосунків і станів людини, суб'єктивним сприйняттям клієнтом факторів оточення, тобто, не з реальною, а з психологічною ситуацією – складною структурою сигналів, які особистість отримує в певний період часу, та частиною внутрішнього і зовнішнього світу, що сприймається людиною. Психологічна ситуація не рівнозначна зовнішнім стимулам, хоча події фізичного середовища зазвичай важливі для психологічної ситуації. Для того, щоб працювати з психологічною ситуацією (глибоко розуміти, що відбувається, ефективно і відповідально діяти) психолог повинен постійно прикладати рефлексивно-творче зусилля.

Щодо розуміння клієнтом власних труднощів, то він бачить у своїй ситуації не дійсний стан речей, а власне уявлення про них, пропускаючи реальні факти крізь «сито» власних особистісних смислів. Основне значення для клієнта мають не самі події, які відбуваються з ним, а той смисл, який він надає цим подіям, і ті ситуативні смислові єдності, що виникають на основі переживання та осмислення реальної ситуації. Ці значення та смисли фіксуються у клієнтському запиті, зверненому до психолога.

Аналізуючи запит клієнта, психолог вибудовує картину клієнтського запиту, тобто бачення ситуації клієнта, яке фільтрується через його власні значення та смисли. Перетинаються два смислових простори – психолога й клієнта, і відбувається не лише знаходження смислу вихідного запиту клієнта, а, як підкреслює Н.В. Чепелева, породження спільного смислового простору, який, у свою чергу, сприяє кристалізації, синтезу нового смислу, що приймається обома учасниками психотерапевтичного процесу [7].

У цьому контексті, на думку авторки, для практичного психолога важливим є володіння інтерпретаційними схемами, яких вона виділяє три види:

- смислові, що включають передусім особистісні смисли, тобто мотивоване ставлення до значення, форму включення значення в структуру свідомості та особистості;
- культурні, які використовують наявні в культурі зразки;
- когнітивні, що включають концептуальні схеми, знання та уявлення суб'єкта [7, с.33].

Умовою дії механізму інтерпретації у процесі надання психологічної допомоги є безперестанна робота, яка відбувається у свідомості психолога. Новий смисловий простір характеризується єдністю смислу й переживань.

Ще одне важливе питання: в якій формі здійснюється взаємодія? Характер, динаміка, своєрідність міжособистісних стосунків практичного психолога і клієнта, що пред'являються і не пред'являються клієнту, проте відчуються останнім, відіграють визначальну, головну роль у динаміці процесу й в остаточному підсумку в дієвості психологічної допомоги. Відбувається діалог-взаємодія двох людей, двох екзистенцій. Ця взаємодія обов'язково присутня, і головним є те, що вона проявляється не в об'єктивній формі, її результатом є певне відчуження один одного, професійна ж свідомість психолога об'єктивує психологічний зміст цих стосунків. Тобто психолог усвідомлює те, як на нього як особистість впливає світ клієнта, тоді він може говорити про свої контр-переносні почуття, і це є робота його рефлексивного шару свідомості, саме в ньому ці процеси відбуваються.

Абстрагуючись від певного конкретного рівня сформованості професійної свідомості фахівця, побудуємо певну абсолютну функціональну модель професійно-психологічної свідомості, хоча, звичайно, від рівня розвитку свідомості особистості залежить дуже багато. До того ж, наукова побудова моделі не є дзеркальним відображенням дійсності, а являє собою таке модельне знання, яке фіксує найважливіші загальні закономірності, котрим відповідають окремі випадки.

Функціонування професійної свідомості практичного психолога відбувається на трьох рівнях:

1-й рівень – розуміння клієнта, логіки його життя – це відтворення способу життя клієнта, з усіма його симптомами та специфікою;

2-й рівень – інтерпретація життєвого світу клієнта – креативна мисленнева дія, що ґрунтується на власному самостійному тлумаченні психологом психологічної специфіки клієнта – способу життя, системи цінностей, патернів поведінки;

3-й рівень – об'єктивація специфіки клієнта за допомогою професійних знань. На цьому рівні відбувається опосередкування всього матеріалу, здійснюється породжувальна функція свідомості. По суті, об'єктивація і є головною функцією професійної свідомості психолога.

Семантичні компоненти цих рівнів професійної свідомості практичного психолога тісно пов'язані один з одним і пронизують усі рівні цими зв'язками, адже психолог сприймає феноменологічний простір клієнта крізь призму змісту професійної свідомості, в якій є професійні знання, професійні цінності, про-



грами професійних дій, як імпліцитних, так і експліцитних, котрі дають підстави для обґрунтування, кваліфікування феноменів світу людини.

Говорячи про предмет діяльності, для якої психологічна свідомість формується та специфікується, підкреслимо, що мова йде не про зовнішню діяльність психолога – психодіагностику, психологічне консультування, корекцію, психотерапію, які реалізуються по відношенню до клієнта, а про внутрішню роботу, яка здійснюється відносно особливим чином сприйнятого й обробленого матеріалу (тексту), специфічно «знятої» й організованої, як її визначає О.Є. Сапогова, психологічної квазіреальності [6]. Не можна сказати однозначно, що це таке: відчуття, використання логіки професійних знань, навичок, способів мислення, чи це інтуїція, мистецтво, чи магія або харизма.

Наголосимо, що професійна діяльність психолога вимагає від фахівця такого рівня майстерності, який дозволяє гнучко і творчо в досить обмежений час збирати психологічний анамнез та ставити психологічний діагноз, підбирати й адаптувати техніки і методики, спостерігати за станом клієнта й змінами його світосприйняття, оцінювати правомірність обраних методів і власної роботи, організовувати творчий пошук більш адекватних прийомів, методів, не порушуючи при цьому необхідні правила і принципи професійної взаємодії.

Здійснення такого рівня майстерності стає можливим лише за умови розуміння цінності й унікальності особистості, її структури, котра, за визначенням С.Д. Максименка, як цілісність є об'єктивною реальністю, що втілює внутрішні особистісні процеси. Це й визначає специфічність свідомості й діяльності практичного психолога, підвищує вимоги до творчого потенціалу, рівня підготовки й майстерності в галузі практичної психології [5, с. 7].

Вказуючи на специфіку й складність діяльності практичного психолога, Ю.М. Швалб підкреслював, що психологу необхідно утримувати в своїй свідомості безпосередній предмет діяльності, свою дію по відношенню до предмета і своє ставлення до дії з предметом [8, с. 14].

Три функціональні рівні професійної свідомості практичного психолога пронизуються пов'язаними між собою семантичними компонентами. Але повинен бути той конструктивний елемент, який буде утримувати їх у єдиному полі функціонування. Таким елементом, який зберігає функціональну (не структурну) цілісність професійної свідомості, є семантичний професійний

конструкт, за допомогою якого психолог інтерпретує або витлумачує феноменологічний простір клієнта. За рахунок цілісності семантичного конструкта або його універсальності встановлюється зв'язаність функціональних рівнів.

**Висновки.** Пусковим моментом цього функціонування виступає смисл, який народжується та формується у структурах свідомості. Рухомою силою функціонування професійної свідомості є смислотворення, яке є творчим процесом смислобудування, тобто породження нових смислів. Смислотворення реалізується через рух від «безособистих» значень як об'єктивного змісту соціокультурного досвіду до втілення смислу у формі суб'єктивного досвіду клієнта, який сприймається ним як особистісно-цінне знання.

Механізмом здійснення цих функцій є поточне професійне усвідомлювання ситуації, рефлексивне осмислення та надрефлексивна схематизація проблемної психологічної ситуації.

Подане бачення специфіки функціонування професійної свідомості, безумовно, не вичерпує всієї глибини цього складного і багатогранного явища. Створена структурно-функціональна модель професійно-психологічної свідомості є підґрунтям для створення моделі її формування в процесі фахової освіти майбутніх практичних психологів.

#### **Список використаних джерел**

1. Бондаренко А.Ф. Задачи исследования профессионального сознания психолога-практика / А.Ф. Бондаренко, Н.А. Кучеровская // Психолого-педагогичні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (27-28 лютого 2003). – Тернопіль, 2003. – 264 с.
2. Зеличенко А.И. Психосемантика и изучение профессионального сознания психологов / А.И. Зеличенко, Г.И. Степанова // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1989. – № 3. – С. 20-32.
3. Исаев Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е.И. Исаев, С.Г. Косорецкий, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57-66.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.

5. Максименко С.Д. Розуміння особистості як передумова екологізації життєвого простору / С.Д. Максименко // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2003. – Т. 7, ч. 1 – С. 7-12.
6. Сапогова Е.Е. Профессиональное психологическое сознание: рефлексия вслух / Е.Е. Сапогова // Журнал практического психолога. – 1997. – № 6. – С.3-13
7. Чепелева Н.В. Роль процесів розуміння та інтерпретації у створенні семіотичного простору психотерапії / Н.В. Чепелева // Актуальні проблеми психології. Консультативна психологія і психотерапія / за ред. С.Д. Максименка, З.Г. Кісарчук. – К., 2002. – Т. 3, вип. I. – С. 30-45.
8. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю.М. Швалб. – К.: Миллениум, 2003. – 152 с.
9. Шевченко Н.Ф. Развитие концепции сознания А.Н. Леонтьева в системе теоретических основ профессионального сознания психолога / Н.Ф.Шевченко // Харьковская школа психологии: наследие и современная наука / отв. ред. Т.Б. Хомуленко, М.А. Кузнецов. – Х.: Изд-во ХНПУ имени Г.С. Сковороды, 2012. – С.250-264.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bondarenko A.F. Zadachi issledovaniya professional'nogo soznaniya psihologa-praktika [Research problems of professional consciousness of the expert psychologist] Psihologopedagogichni zasady profesijnogo stanovlennja osobistosti praktichnogo psihologa i social'nogo pedagoga v umovah vishhoї shkoli: materialy Vseukraїns'koї naukovo-praktichnoї konferencії (27 – 28 ljutogo 2003). – Ternopil', 2003. – 264 s.
2. Zelichenko A.I. Psihosemantika i izuchenie professional'nogo soznaniya psihologov [Psychosemantics and studying of professional consciousness of psychologists] Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologija. – 1989. – № 3. – S. 20 – 32.
3. Isaev E.I. Stanovlenie i razvitie professional'nogo soznaniya budushhego pedagoga [Formation and development of professional consciousness of future teacher] Voprosy psihologii. – 2000. – № 3. – S. 57-66.
4. Leont'ev D.A. Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti [Sense psychology: nature, structure and dynamics of semantic reality] M.: Smysl, 1999. – 487 s.

5. Maksimenko S.D. Rozuminnja osobistosti jak peredumova ekologizacii zhitteвого простору [Understanding of the personality as prerequisite ecologisation of vital space] Aktual'ni problemi psihologii: zbirnik naukovih prac' Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraїni / za red. S.D. Maksimenka. – K., 2003. – T. 7, ch. 1 – S. 7-12.
6. Sapogova E.E. Professional'noe psihologicheskoe soznanie: refleksija vsluch [Professional psychological consciousness: reflection aloud] Zhurnal prakticheskogo psihologa. – 1997. – № 6. – S.3 – 13
7. Chepeljeva N.V. Rol' procesiv rozuminnja ta interpretacii u stvorenni semiotichnogo простору psihoterapii [Role of processes of understanding and interpretation in creation of semiotics space of psychotherapy] Aktual'ni problemi psihologii. Konsul'tativna psihologija i psihoterapija / za red. S.D. Maksimenka, Z.G. Kisarchuk. – K., 2002. – T. 3, vip. I. – S. 30 – 45.
8. Shvalb Ju.M. Celepolagajushhee soznanie (psihologicheskie modeli i issledovanija) [The purposebelieving consciousness (psychological models and researches)]. – K.: Millenium, 2003. – 152 s.
9. Shevchenko N.F. Razvitie koncepcii soznaniija A.N. Leont'eva v sisteme teoreticheskikh osnov professional'nogo soznaniija psihologa [Development of the concept of consciousness of A.N. Leontyev in system of theoretical bases of professional consciousness of the psychologist] Har'kovskaja shkola psihologii: nasledie i sovremennaja nauka / otv. red. T.B. Homulenko, M.A. Kuznecov. – H.: Izd-vo HNPU imeni G.S. Skovorody, 2012. – S.250 – 264.

**N.F. Shevchenko. Features of a psychologist's professional consciousness functioning in the process of psychotherapy.** The article deals with the specifics of a psychologist's professional consciousness functioning in the process of psychotherapy. It has been presented the interpretation of a psychologist's professional consciousness, which is treated as a psychological education, which integrates professional values, scientific and theoretical knowledge, professional activities, and the person's knowledge of himself as the representative of a certain profession.

The content of psychotherapeutic interactions in the context of the functioning of professional consciousness of a psychologist has been presented. A psychological problem of the client has been considered not only as a phenomenon of subjective perception and objective phenomenon that is as a set of contradictions leading to psychological disharmony. There has

been studied the situation of psychological influence, which takes place due identification of the meanings of the client, identifying the conceptual contradictions between the structures of the semantic sphere of the subject of psychotherapy that come due certain personal characteristics and affect the choice of behavior strategies of the client.

Sense-formation has been considered as the driving force of the process of the professional consciousness functioning. It consists in establishing the meaningful relationship between object or phenomenon on the one hand, and unified life relationships, regulating the activities of the entity, on the other.

The characteristics of professional psychological consciousness have been examined. It have been substantiated the structural-functional model of the psychologist's professional consciousness, the specifics of its functioning on three levels – understanding, interpretation, objectivation. It has been explained that the semantic components of these levels are correlated; semantic professional construct has been defined as the element that retains the functional integrity of professional consciousness.

**Key words:** professional consciousness, a psychologist's professional consciousness, psychological situation of a client, structural and functional model of professional consciousness of a psychologist, reflection, sense, sense-formation.

*Recieved August 8, 2014*

*Revised September 6, 2014*

*Accepted October 5, 2014*

УДК 159.922:943.946

*В.А.Шинкарюк*

[psihevik@mail.ru](mailto:psihevik@mail.ru)

## **Психологічні особливості формування моторно-силових навичок старшокласників на заняттях з фізичної культури**

---

Shynkariuk V.A. Psychological peculiarities of the formation of motive and strength skills in senior pupils at physical training lessons / V.A. Shynkariuk // 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 26. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2014. – P. 661-675.

---

**В.А.Шинкарук. Психологічні особливості формування моторно-силових навичок старшокласників на заняттях з фізичної культури.** Стаття присвячена проблемі формування моторних навичок, у виконанні яких провідним є фізична якість «сила». Розкрито вплив сили нервової системи учнів старших класів на динаміку формування моторно-силових навичок. Встановлено, що на етапі формування уявлень про рухові дії перевагу отримують учні зі слабкою нервовою системою. Визначено психологічні особливості ставлення старшокласників до фізичних якостей. Вказано, що ставлення особистості, яке характеризує ступінь інтересу, силу емоцій і бажань щодо якості сили, може спонукати старшокласників до активності в педагогічному процесі її розвитку та формування моторно-силових навичок. Встановлено, що основними мотивами занять фізичною культурою і спортом в ранньому юнацькому віці є прагматичні бажання впевнено почувати себе в соціальному середовищі завдяки добре розвиненим фізичним якостям і волі. Показано, що систематичні заняття учнів старших класів у секціях силового триборства змінюють їх особистісні риси. Зроблено висновок, що з підвищенням спортивної кваліфікації та зі збільшенням стажу занять у спортивній секції зростають вольові якості особистості, що супроводжуються зростанням впевненості в собі, схильністю розраховувати на власні сили, незалежністю. Збільшується рівень самооцінки та самоповаги, а показники екстравертованості дещо знижуються. Проте, отримані результати швидше характеризують спортсменів високого класу як особистостей з меншою імпульсивністю і більшим спокоем емоційних реакцій, ніж більш інтравертованих чи менш активних. Показник особистісної тривожності також суттєво знижується. Отже, довготривалі специфічні умови діяльності в силовому триборстві змінюють не тільки рівень фізичної підготовленості, а й особистісні риси юнаків.

**Ключові слова:** моторно-силові навички, старшокласники, динаміка формування навичок, штучна варіативність рухів, образ дії.

**В.А.Шинкарук. Психологические особенности формирования моторно-силовых навыков старшеклассников на занятиях физической культуры.** Статья посвящена проблеме формирования моторных навыков, в выполнении которых ведущим является физическое качество «сила». Раскрыто влияние силы нервной системы учеников старших классов на динамику формирования моторно-силовых навыков. Установлено, что на этапе формирования представлений о двигательном действии преимущество получают ученики со слабой нервной системой. Определены психологические особенности отношения старшеклассников к физическим качествам. Указано, что отношение личности, которое характеризует степень интереса, силу эмоций и желаний относительно качества силы, может побуждать старшеклассников к активности в педагогическом процессе ее развития и формирования моторно-силовых навыков. Установлено, что основными мотивами занятий физической культурой и спортом в раннем юношеском возрасте есть прагматические желания уверенно чувствовать себя в социаль-

ной среде благодаря хорошо развитым физическим качествам и воле, а систематические занятия учащихся старших классов в секциях силового троеборья изменяют их личностные черты. Сделан вывод, что с повышением спортивной квалификации и с увеличением стажа занятий в спортивной секции растут волевые качества личности, сопровождается ростом уверенности в себе, склонностью рассчитывать на собственные силы, независимостью; увеличивается уровень самооценки и самоуважения, а показатели экстравертованности несколько снижаются. Однако, полученные результаты скорее характеризуют спортсменов высокого класса как личностей с меньшей импульсивностью и большим спокойствием эмоциональных реакций, нежели интравертovaných или менее активных. Показатель личностной тревожности также существенно снижается. Итак, долговременные специфические условия деятельности в силовом троеборье меняют не только уровень физической подготовленности, но и личностные черты юношей.

**Ключевые слова:** моторно-силовые навыки, старшекласники, динамика формирования навыков, искусственная вариативность движений, образ действия.

**Постановка проблеми.** Сьогодні суспільство потребує кваліфікованих фахівців з високим рівнем працездатності, стійкості до стресу, динамічного здоров'я, що вимагає суттєвого підвищення ефективності засобів психофізичної підготовки особистості в інтегративній єдності з іншими видами діяльності. Водночас психофізична підготовка завжди пов'язана з формуванням моторних навичок, реалізація яких у процесі занять фізичною культурою потребує як відповідної сили, так і розвитку низки рис психіки суб'єкта активності, з урахуванням особливостей яких мають формуватись і моторно-силові навички.

Наукові передумови вивчення психомоторики людини розроблено в дослідженнях І. Сеченова, О. Ухтомського, М. Бернштейна. У працях О. Леонтьєва, О. Запорожця, В. Давидова, О. Лурія, К. Платонова, А. Валлона, Ж. Піаже та ін. доведено, що рухи, дії, діяльність зумовлюються образами психіки і навпаки – м'язи визнаються знаряддям основних розумових операцій. Фундаментальні проблеми взаємозв'язку психіки і моторики розглядали М. Ланге, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Г. Костюк, С. Максименко, С. Смирнов та ін., психологічні детермінанти формування моторних навичок – Н. Гордєєва, В. Зінченко, Є. Ільїн, В. Клименко, О. Малхазов, В. Озеров, Н. Розе, Є. Сурков та ін.

Проте ґрунтовні дослідження з вивчення психологічних особливостей формування моторно-силових навичок, які мають



свої специфічні особливості (максимальні м'язові напруження, що зменшують орієнтувальні можливості суб'єкта) і виконуються здоровими старшокласниками на секційних заняттях, ще не проводилися. Крім того, потребують дослідження психологічні особливості застосування принципу варіативності у процесі формування відповідних навичок як шляху змін образу моторно-силової дії.

**Мета нашого дослідження** – теоретично обґрунтувати та емпірично виявити психологічні особливості формування в старшокласників моторно-силових навичок у процесі занять фізичною культурою в школі.

**Аналіз останніх досліджень.** Аналіз наукової літератури засвідчив, що динаміка формування моторних навичок багато в чому визначається психічними процесами, щільно пов'язаними з індивідуальними типологічними особливостями нервової системи. Розглядаючи їх, більшість учених (зокрема Б. В'яткін, О. Малхазов, В. Озеров та ін.) продовжує послуговуватись усталеною термінологією І. Павлова, що, на наш погляд, науково обґрунтовано [5].

Науковці також спрямовували увагу на вивчення особистості під час занять фізичною культурою та спортом [1]. У сучасній зарубіжній психології домінує погляд на це питання, представники якого переконані, що особливості та стани особистості хоч і дають можливість прогнозувати успіх у спорті, проте не досить точні. Іншими словами, в їх дослідженнях немає чіткого протиставлення поглядів щодо взаємозв'язку між спортивною діяльністю й особистісними рисами, яке спостерігалось в 1960-х та 1970-х роках.

У вітчизняній психологічній науці переконливо доведено: особистість формується саме в діяльності (С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, С. Максименко, М. Боришевський та інші). Отже, в процесі тренувань буде не тільки зростати сила як фізична якість, що важливо для юнаків, і формуватимуться моторно-силові навички, але й будуть виховуватися особистісні риси старшокласників, які в свою чергу впливатимуть на вияв сили і функціонування навичок. Виховання ж особистості є процесом складним і довготривалим [3].

Проведений аналіз наукової літератури виявив два протилежні погляди на умови навчання моторних навичок (Є. Ільїн, Є. Сурков): 1) у процесі навчання важливо дотримуватися стабільності зовнішніх умов; 2) у процесі навчання має бути мінливість і варіативність. Відповідно прихильники першого погляду від-

стоюють необхідність повторень однорідних рухів і певної кількості повторень. Дидактичний принцип повторювальності в процесі навчання моторних навичок стосується як зовнішніх, так і внутрішніх умов реалізації рухової функції. Метою є створення стійкого моторного образу рухів і уникнення різноманітних і багаточисельних помилок. Навчання за таких умов зводиться до оволодіння структурою рухів та доведення їх до автоматизму (П. Рудик, В. Мельников, А. Пуні та інші).

Прихильники другого погляду посилаються на те, що управління довільною руховою діяльністю відбувається за програмами, які змінюються (від вправи до вправи вносяться певні зміни), а не за стандартними. Помилки в рухах виправляються за допомогою корекцій, а формувати спроможність здійснювати ефективні корекції краще за допомогою змін зовнішніх і внутрішніх умов виконання дій у процесі навчання (М. Бернштейн, В. Клименко та інші).

Кожен із цих шляхів формування навичок має як позитивні, так і негативні особливості. Вибір учителем методу навчання має базуватись на аналізі смислової структури і моторного складу дії та змісту тих педагогічних завдань, що розв'язуються.

**Обґрунтування результатів дослідження.** Спочатку було організовано вибірку юнаків – учнів десятих класів: визначалась сила нервової системи за допомогою «теппінг-тесту». На основі отриманих результатів і згідно з думкою Є. Ільїна про те, що при малих вибірках для встановлення закономірностей доцільно об'єднувати в одну групу осіб із більшою (сильною) і середньою силою нервової системи, а в другу групу – осіб із середньо-слабкою і слабкою нервовою системою, ми створили дві групи досліджуваних по 35 юнаків у кожній. До першої групи ввійшли 35 старшокласників з сильною і середньої сили нервовою системою. У другу групу – 35 старшокласників з середньо-слабкою і слабкою нервовою системою.

У всіх досліджуваних першої та другої груп вивчався зовнішній баланс нервових процесів та інертність-рухливість процесів збудження і гальмування за допомогою кінематометричної методики. Отримані результати дозволяють констатувати, що розподіл досліджуваних за показниками, які вивчались, в обох групах якісно близький.

Далі досліджуваним першої та другої груп демонструвалася біомеханічно доцільна техніка виконання фізичної вправи «тяга» станова і пояснювались особливості її відтворення. Після пробних спроб маса штанги поступово збільшувалася. Показни-

ки максимальної ваги спортивного снаряду, з яким старшокласники могли виконати фізичну вправу, фіксувались у протоколі, що дозволило надалі враховувати індивідуальні силові можливості.

Через чотири тижні всі учні впродовж восьми занять (по два на тиждень) працювали над формуванням моторно-силової навички (вісімнадцять повторень вправи по три в шести підходах до ваги в 60%, 70%, 80%, 85%, 80%, 70% від максимального показника). Перед і після формування всі учні першої та другої груп виконували три підходи до штанги вагою в 60% від максимальної і в кожному з підходів робили по одному підйому.

Перед досліджуваними ставилось завдання у всіх спробах виконувати дію «тяга» штанги технічно вірно. Техніка всіх трьох повторів дії оцінювалася трьома експертами за 12-тибальною шкалою, добре відомою учням, і зараховувався кращий результат (табл. 1).

Таблиця 1

**Результати емпіричного дослідження техніки виконання вправи «тяга» штанги учнями старших класів з різною силою нервової системи до і після формувального експерименту**

Сила нервової системи	Оцінка техніки виконання вправи, бали		
	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Група осіб з сильною та середньою силою нервовою системою (n=35)	5,31±0,16	7,71±0,12	2,40±0,08
Група осіб з середньо-слабкою та слабкою нервовою системою (n=35)	6,60±0,12	7,80±0,12	1,20±0,04
Різниця	1,29	0,09	1,20

Отже, динаміка формування моторних навичок залежить від індивідуально-типологічних особливостей нервової системи учнів. На етапі формування уявлень про рухову дію переваги отримують учні зі слабкою нервовою системою. Встановлено, що для того, щоб рівень техніки виконання моторно-силової фізичної вправи «тяга» штанги в учнів з сильною або середньою силою нервовою системою досяг рівня техніки виконання (застосованої в експерименті дії) старшокласниками з середньо-слабкою або слабкою нервовою системою, необхідно 8 навчально-тренувальних занять.

Таблиця 2

Ставлення до фізичних якостей у ранньому юнацькому віці  
(юнаки 15-17 років, n=325), %

№	Назва фізичної якості	Найважливіша фізична якість для людини	Найважливіша фізична якість для себе	Задоволеність рівнем розвитку фізичної якості
1	Сила	41,54	44,0	41,54
2	Витривалість	31,69	31,69	48,92
3	Спритність	19,39	9,85	70,77
4	Швидкість	4,92	9,54	60,92
5	Гнучкість	2,46	4,92	53,85

Вивчаючи мотивацію старшокласників до занять фізичною культурою і спортом та ставлення до фізичної якості сили (для цього було проведено анкетне опитування 325 юнаків – учнів старших класів середніх загальноосвітніх шкіл (табл. 2), ми виявили, що найважливішою фізичною якістю людини юнаки вважають силу (41,54 % опитаних). Водночас рівнем її розвитку у себе, порівняно з іншими якостями, задоволені найменша кількість старшокласників. Тобто особистісні ставлення, які характеризують ступінь інтересу, силу емоцій і бажань щодо фізичної якості сили, можуть бути дієвою спонукою до активності юнаків у педагогічному процесі її розвитку та формування моторно-силових навичок.

Отримані результати дозволяють також стверджувати, що основними мотивами занять фізичною культурою і спортом у ранньому юнацькому віці є прагматичні бажання впевнено почувати себе в соціальному середовищі, завдячуючи добре розвинутим фізичним якостям і волі (57,85%). Друга група мотивів за поширеністю також може розглядатися як прагматичні бажання – підвищити свою фізичну та розумову працездатність і зміцнити здоров'я (24,0%). Третя група мотивів ґрунтується на почутті задоволення, яке отримує людина від фізичної активності як такої («м'язова радість») та від досягнених спортивних результатів (15,08%). Інші мотиви – 3,07%.

Для з'ясування особливостей впливу занять у секціях силового триборства на особистісні риси старшокласників (самоповагу, вольові особливості, активність і тривожність) було створено три групи юнаків. Першу групу було організовано із 68 спортсменів-новачків з силового триборства, які не мали спортивних розрядів, а стаж їх занять у секціях становив від одного до двох

місяців. У другу групу увійшло 37 спортсменів масових розрядів з силового триборства, які виконали третій або другий дорослий спортивний розряд, а стаж їх занять у секціях становив від одного до двох років. До третьої групи ввійшли 35 спортсменів високої кваліфікації із силового триборства, які виконали нормативи першого дорослого спортивного розряду або є кандидатами в майстри спорту, а стаж їх занять у секції – від трьох до чотирьох років. Усі досліджувані оцінювали себе за допомогою методики особистісного диференціалу та шкали особистісної тривожності (табл. 3). Виявилось, що з підвищенням кваліфікації та збільшенням часу занять цим видом спорту а) зростають вольові якості особистості, впевненість у собі, схильність розраховувати на власні сили, незалежність; б) зростає рівень самоповаги, схильність сприймати себе як носія позитивних характеристик, сприймати себе як особистість, бути задоволеним собою.

Таблиця 3

**Вияв особистісних рис (у балах) старшокласників, що займаються силовим триборством і мають різні рівні спортивної кваліфікації (юнаки 15-17 років)**

Назва показника	Спортивна кваліфікація		
	Спортсмени-новачки, n=68	Спортсмени масових розрядів, n=37	Спортсмени високої кваліфікації, n=35
Фактор Сили (С)	8,21±0,25	11,41±0,31	17,11±0,24
Фактор Оцінки (О)	5,90±0,20	9,81±0,35	13,40±0,32
Фактор Активності (А)	5,29±0,31	4,19±0,31	2,91±0,24
Особистісна тривожність (ОТ)	38,21±0,69	32,70±0,73	26,80±0,56

У спортсменів різної кваліфікації зафіксовані різні показники екстравертованості, з підвищенням кваліфікації вони дещо знижуються. Зазначена тенденція, на наш погляд, є швидше наслідком зменшення імпульсивності та збільшення спокою емоційних реакцій, ніж зменшення активності особистості у всіх виявах, а також наслідком того, що цей вид спорту вабить до себе інтровертованих особистостей. Зафіксовано також значне зниження рівня тривожності із підвищенням спортивної кваліфікації та збільшенням часу занять у спортивних секціях. Водночас підкреслимо, що виховання рис особистості – це складний процес, результати якого помітні через роки.

Щоб з'ясувати психологічні особливості впливу умов, що породжують варіативність рухів, на процес формування моторно-

силових навичок було обстежено 68 юнаків 15-16 років. У всіх юнаків визначались показники сили нервової системи, балансу збудження і гальмування, інертності – рухливості цих процесів. Усі досліджувані після пояснення і демонстрації техніки моторно-силової дії «тяги» штанги робили по декілька пробних спроб виконання цієї фізичної вправи. Далі у всіх школярів шляхом поступового збільшення ваги штанги (на 5 кг) у кожній спробі (один підйом) визначався максимальний показник. Як правило, для його досягнення юнаки робили по 7-8 підходів. Техніка всіх підходів спортивної дії оцінювалася трьома експертами за 12-тибальною шкалою. Також за 12-тибальною шкалою учні оцінювали рівень свого інтересу до процесу виконання фізичної вправи «тяга» штанги.

Через чотири тижні після цього було створено дві групи досліджуваних по 34 школярі в кожній. Групи формувались так, щоб у кожній з них була приблизно однакова кількість представників з сильною, середньою, середньо-слабкою і слабкою нервовою системою, а також за балансом процесів збудження-гальмування та інертністю-рухливістю цих процесів. Досліджувані обох груп мали приблизно однакові середні показники оцінки за техніку виконання «тяги» штанги і самооцінки інтересу до процесу виконання цієї фізичної вправи. Школярі обох груп після показу і пояснення їм техніки виконання розучуваної фізичної вправи робили по три підходи до штанги вагою в 60% від максимальної ваги і в кожному з підходів робили по одному підйому. Оцінку техніки здійснювали три спеціально підготовлені експерти за 12-тибальною шкалою. Всі досліджувані самооцінювали рівень свого інтересу до виконання моторно-силової дії. Далі юнаки першої (експериментальної) групи виконували шість підходів до штанги вагою в 60%, 70%, 80%, 85%, 80%, 70% від максимальної ваги і в кожному з підходів робили по три повторення вправи. Перед старшокласниками ставилося завдання виконувати «тягу» штанги технічно вірно. Ширину «хвату» грифа штанги змінювали. Перший підхід: підйом штанги з хватом ширшим звичайного, два підйоми штанги зі звичайним хватом. Другий підхід: підйом штанги з хватом вужчим звичайного, два підйоми штанги зі звичайним хватом. Третій підхід – повтор першого. Четвертий підхід – повтор другого. П'ятий підхід – повтор першого. Шостий підхід – повтор другого.

Досліджувані другої (контрольної) групи виконували таку ж програму рухів тільки з тією різницею, що вони у всіх шести підходах не змінювали ширину «хвату» грифа штанги руками.

Після виконання цієї програми всі учні контрольної та експериментальної груп знову робили по три підходи до штанги вагою 60% від максимальної і в кожному з підходів виконували по одному підйому. Експерти оцінювали техніку фізичної вправи, юнаки оцінювали рівень свого інтересу до процесу виконання моторно-силової дії (табл.4).

Таблиця 4

**Динаміка показників оцінки техніки виконання вправи «тяга» штанги та самооцінки інтересу в учнів старших класів на одному навчально-тренувальному занятті (бали)**

Показники, що досліджувались	Групи досліджуваних	
	експериментальна (штучно створена варіативність рухів), n=34	контрольна (природна варіативність рухів), n=34
Оцінка техніки виконання вправи до експерименту	6,23±0,16	6,12±0,16
Оцінка техніки виконання вправи після експерименту	6,32±0,16	6,41±0,20
Різниця в оцінці техніки виконання вправи до і після експерименту	0,09±0,04	0,29±0,04
Самооцінка інтересу до виконання вправи до експерименту	7,79±0,08	7,91±0,08
Самооцінка інтересу до виконання вправи після експерименту	8,91±0,12	8,0±0,08
Різниця в самооцінці інтересу до виконання вправи до і після експерименту	1,12±0,08	0,09±0,04

Виявлено, що штучно створені умови, які сприяють додатковій варіативності рухів, дозволяють розширити діапазон кінематичних і динамічних характеристик моторно-силової дії та діапазон психологічних механізмів регуляції рухів. Резерви збільшення педагогічно доцільної варіативності характеристик моторно-силових дій містяться насамперед у просторових параметрах, додаткова індивідуально обґрунтована зміна яких дозволяє збільшити досвід відображення рухів у відчуттях та сприйманнях, що надалі може бути корисним для виконання моторно-силової дії в умовах оптимальних для учня просторових характеристик.



Проведено порівняння психологічних особливостей впливу штучної варіативності просторових характеристик на формування моторно-силової дії «тяга» штанги в учнів старших класів з умовами природної варіативності в навчально-тренувальному мезоциклі.

Для розв'язання цього завдання було створено дві групи досліджуваних по 34 юнаки в кожній. Старшокласники обох груп під час занять у секції силового триборства впродовж восьми тижнів виконували вправу «тяга» штанги за спеціально складеною програмою. Остання передбачала два тренування на тиждень: перше – навантаження з більшим обсягом та інтенсивністю, друге – з меншим обсягом та інтенсивністю.

До початку формувального експерименту, після чотирьох занять (табл. 5) і після восьми тижнів у всіх досліджуваних визначалися такі показники: максимальний результат у вправі «тяга» штанги (кг); експертна оцінка виконання дії (за 12-тибальною шкалою); самооцінка інтересу до тренування у вправі «тяга» штанги (за 12-тибальною шкалою); точність диференціації простору при збільшенні та при зменшенні ширини «хвату» грифа штанги (см).

**Таблиця 5**

**Порівняння зростання результатів емпірично досліджуваних показників в юнаків експериментальної та контрольної групи після чотирьох навчально-тренувальних занять**

Показники, що досліджувались	Кількісні характеристики показників					
	Експериментальна група (n=34)			Контрольна група (n=34)		
	до формування	після 4 занять	різниця	до формування	після 4 занять	різниця
Максимальний вияв сили (кг)	92,06 ±2,25	99,12 ±2,05	7.06 ±1,19	90,29 ±1,84	95,00 ±1,84	4,71 ±0,41
Оцінка техніки (бали)	6,38 ±0,16	6,88 ±0,16	0,50 ±0,08	6,47 ±0,20	6,88 ±0,20	0,41 ±0,04
Самооцінка інтересу (бали)	7,88 ±0,08	8,50 ±0,12	0,62 ±0,08	8,00 ±0,08	8,29 ±0,08	0,29 ±0,04
Диференціація простору при його збільшенні (см)	2,80 ±0,08	2,40 ±0,06	0,40 ±0,03	2,70 ±0,10	2,51 ±0,08	0,19 ±0,02
Диференціація простору при його зменшенні (см)	2,74 ±0,06	2,34 ±0,05	0,40 ±0,03	2,81 ±0,08	2,63 ±0,08	0,18 ±0,02

В експериментальній та контрольній групах була однакова частота занять силовими вправами, інші фізичні вправи на розвиток сили не виконувались. Всі досліджувані виконували вправи за однією програмою: кількість підходів, кількість підйомів в одному підході, маса штанги у відсотках до індивідуально максимального результату, інтервали відпочинку між підходами, режим роботи зі снарядом. До того ж групи було сформовано так, що в них входила приблизно однакова кількість осіб з сильною, середньої сили, середньо-слабкою та слабкою нервовою системою. Приблизно однакова кількість осіб в групах була щодо співвідношення балансу процесів збудження – гальмування та їх інертності – рухливості.

Різниця в навантаженні учнів експериментальної та контрольної групи полягала в тому, що учні, які входили в першу, штучно створювали умови варіативності просторових характеристик рухів. Зміст варіативності: перша половина підйомів штанги (незалежно від кількості повторів) у кожному підході виконувалась юнаками почергово з ширшим чи вузьким «хватом» грифа штанги від індивідуально визначеного тренером показника для кожного з учнів, а друга – з оптимальним.

Ми виявили, що у юнаків експериментальної групи максимальний вияв сили за чотири навчально-тренувальні заняття зріс із  $92,06 \pm 2,25$  до  $99,12 \pm 2,05$  кг. Різниця між середнім арифметичним статистично достовірна  $p < 0,05$ . Різниця між показниками оцінки техніки виконання вправи також статистично достовірна ( $p < 0,05$ ). Статистично достовірна різниця між середнім арифметичним самооцінки інтересу до виконання вправи ( $p < 0,01$ ). Найбільше зростання спостерігається у точності диференціації простору при збільшенні ( $p < 0,001$ ) та зменшенні ( $p < 0,001$ ) ширини «хвату» грифа штанги. Це свідчить про те, що спеціалізовані відчуття і сприймання в умовах штучно створеної варіативності просторових характеристик моторно-силової дії суттєво збагачують її образ, складовими якого вони є. Досліджувані показники у юнаків контрольної групи також покращилися за цей період. Проте, різниця між їх середніми арифметичними статистично не достовірна ( $p > 0,05$ ).

Після 16 навчально-тренувальних занять у юнаків експериментальної групи всі досліджувані показники покращилися ще в більшій мірі: максимальний вияв сили до  $110,44 \pm 0,5$  кг (на  $18,38 \pm 0,61$  кг), оцінка техніки виконання вправи до  $9,47 \pm 0,12$  балів (на  $3,09 \pm 0,12$  бали), самооцінка інтересу до виконання вправи до  $9,68 \pm 0,16$  балів (на  $1,79 \pm 0,16$  бала), точність диферен-

ціації простору при збільшенні ширини «хвату» грифа штанги до  $1,18 \pm 0,05$  см (на  $1,62 \pm 0,04$  см), а при зменшенні до  $1,07 \pm 0,06$  см (на  $1,67 \pm 0,04$  см). У юнаків контрольної групи відповідно:  $103,08 \pm 1,64$  кг (на  $12,79 \pm 0,61$  кг);  $8,62 \pm 0,20$  бала (на  $2,12 \pm 0,12$  бала);  $9,21 \pm 0,16$  бала (на  $1,21 \pm 0,12$  бала);  $1,83 \pm 0,08$  см (на  $0,87 \pm 0,6$  см);  $1,82 \pm 0,07$  см (на  $0,99 \pm 0,06$  см).

Зважаючи на те, що встановлене в експерименті співвідношення між варіативними умовами простору дії у процесі формування навички і психологічними чинниками її забезпечення та показниками ефективності техніки і вияву сили практично вільне від впливу інших наявних змінних, тому ми можемо стверджувати, що отримані в експерименті результати є внутрішньо валідними. До того ж можна констатувати, що рівень додаткових змінних (змінних, що контролюються, і проміжних змінних) достатньо повно відповідає їх рівню в реальних умовах навчально-тренувального процесу, в якому будуть застосовуватись отримані дані, а результати експерименту є зовнішньо валідними.

**Висновки.** У результаті нашого дослідження встановлено, що систематичні заняття учнів старших класів у секціях силового триборства змінюють їх особистісні риси. З підвищенням спортивної кваліфікації та зі збільшенням стажу занять у спортивній секції зростають вольові якості особистості, що супроводжується зростанням впевненості в собі, схильністю розраховувати на власні сили, незалежністю. Збільшується рівень самооцінки та самоповаги. Водночас показники екстравертованості дещо знижуються. Проте отримані результати швидше характеризують спортсменів високого класу як особистостей з меншою імпульсивністю і більшим спокоєм емоційних реакцій, ніж більш інтравертованих чи менш активних. Показник особистісної тривожності також суттєво знижується. Отже, довготривалі специфічні умови діяльності в силовому триборстві змінюють не тільки рівень фізичної підготовленості, а й особистісні риси юнаків.

#### Список використаних джерел

1. Бахчанян Г. С. Залежність психологічних характеристик студентів від їхньої професійно-спортивної орієнтації / Г. С. Бахчанян // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С. 133-137.
2. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн; под ред. О. Г. Газенко, изд. подгот. И. М. Фейенберг. – М.: Наука, 1990. – 495 с.

3. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навчальний посібник / І. Д. Бех. – К.: Академвидав, 2009. – 248 с.
4. Максименко С. Д. Рефлексія проблем розвитку в психології / С. Д. Максименко // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 4-22.
5. Малхазов О. Р. Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю: монографія / О. Р. Малхазов. – К.: Євролінія, 2002. – 320 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bahchanjan G. S. Zalezhnist' psihologichnyh harakterystyk studentiv vid i'hn'oi' profesijno-sportyvnoi' orijentacii' / G. S. Bahchanjan // Pedagogika i psihologija. – 1998. – № 3. – S. 133-137.
2. Bernshtejn N. A. Fyzyologyja dvyzhenyj y aktyvnost' / N.A. Bernshtejn; pod red. O. G. Gazenko, yzd. podgot. Y. M. Fejenberg. – М.: Nauka, 1990. – 495 s.
3. Beh I. D. Psihologichni dzherela vyhovnoi' majsternosti: navchal'nyj posibnyk / I. D. Beh. – К.: Akademvydav, 2009. – 248 s.
4. Maksymenko S. D. Refleksija problem rozvytku v psihologii' / S. D. Maksymenko // Psihologija i suspil'stvo. – 2001. – № 3. – S. 4-22.
5. Malhazov O. R. Psihologija ta psyhofiziologija upravlinnja ruhovoju dijaj'nistju: monografija / O. R. Malhazov. – К.: Jevrolinija, 2002. – 320 s.

**V.A. Shynkariuk. Psychological peculiarities of the formation of motive and strength skills in senior pupils at physical training lessons.** The article deals with the problem of formation of motive skills, accomplished with a leading physical quality of “force”. There have been revealed the influence of nervous system strength on the dynamics of motive and strength skills formation in senior pupils. It is established that at the stage of formation of representations about motor actions the pupils with a weak nervous system receive the preference. The psychological characteristics of senior pupils' attitude to physical qualities are determined. It is pointed out that the personality's attitude, which characterizes the degree of interest, the power of emotions and desires regarding the quality of the force may encourage senior pupils to be active in the pedagogical process of its development and motive and strength skills formation. The main motives of lessons in physical culture and sports in early adolescence are established to be pragmatic desires to feel confident in the social environment due to well-developed physical qualities and will. The senior pupils' systematic train-

ing in sections in power triathlon is determined to change their personality traits. It is concluded that with the increase of sports qualification and with increasing experience in sports section personality's volitional qualities increase that is accompanied with the increasing of self-confidence, a tendency to rely on own strength, independence. The level of self-appraisal and self-respect is increasing, and extrovert indices have a tendency to reduce. However, these results characterize the high-class athletes as personalities with lower impulsivity and greater calm of emotional reactions than more introvert or less active personalities. The indicator of personality anxiety also is significantly reduced. Thus, long term specific conditions of activities in power triathlon change not only the level of physical fitness, but also young men's personality traits.

**Key words:** motive and strength skills, senior pupils, dynamics in the developing of skills, artificial variety of movements, action manner.

*Received August 18, 2014*

*Revised September 19, 2014*

*Accepted October 23, 2014*

## Відомості про авторів

*Максименко Сергій Дмитрович*, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

*Алексеева Тетяна Валентинівна*, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Макіївський економіко-гуманітарний інститут, м. Макіївка, Україна.

*Алексеева Юлія Аркадіївна*, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

*Беата Анна Зємба*, доктор гуманітарних наук, ад'юнкт кафедри соціальної педагогіки, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

*Брецько Ірина Іванівна*, аспірант, старший викладач кафедри психології, Мукачівський державний університет, м. Мукачеве, Україна.

*Булах Ірина Сергіївна*, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

*Вичавський Броніслав*, доктор гуманітарних наук, Навчальний комплекс у Копитовей «Акція Католицька», м. Кросно, Республіка Польща.

*Гончаренко Наталія Володимирівна*, аспірант кафедри загальної і медичної психології та педагогіки, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, м. Київ, Україна.

*Гончарова Лариса Анатоліївна*, аспірант, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України; практичний психолог спеціалізованої школи №181 ім. І. Кудрі, м. Київ, Україна.

*Данчук Юлія Петрівна*, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

*Дідик Наталія Михайлівна*, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

*Дідух Марина Миколаївна*, викладач кафедри психології та педагогіки Навчально-наукового інституту права та психології, Національна академія внутрішніх справ, м. Київ, Україна.

*Дмитренко Олена Юрївна*, практичний психолог СЗШ №108, м. Дніпропетровськ, Україна.

*Доцевич Тамілія Іванівна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософії та психології, Донецький державний університет управління, м. Донецьк, Україна.

*Дробот Ольга Вячеславівна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки, Університет Сучасних Знань, м. Київ, Україна.

*Дроздова Юлія Валентинівна*, аспірант кафедри психології, Київський національний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна.

*Єгорова Олена Борисівна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна.

*Єременко Тетяна Борисівна*, керівник відділу якісних досліджень, іноземне підприємство «Гроуз фром Ноуледж Юкрейн», м. Київ, Україна.



**Заржицька Оксана Олександрівна**, старший викладач кафедри психології, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна, м. Брест, Республіка Білорусь.

**Ільїнська Наталя Іванівна**, студентка факультету психології, педагогіки та економіки, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна.

**Кизим Ганна Сергіївна**, старший викладач кафедри загальної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна.

**Коваль Ірина Володимирівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна.

**Коган Ольга Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Колесникова Вікторія Іванівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри глибинної психології і психотерапії, Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, м. Сімферополь, Автономна Республіка Крим.

**Колісник Людмила Олексіївна**, практичний психолог, Сумський державний університет, м. Суми, Україна.

**Кочубей Ольга Святославівна**, викладач кафедри практики англійської мови та прикладної лінгвістики, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

**Кравчук Світлана Леонтіївна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки, Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, Україна.

**Круглова Віра Вікторівна**, аспірант кафедри глибинної психології і психотерапії, Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, м. Сімферополь, Автономна Республіка Крим.

**Кулаков Руслан Станіславович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

**Кулакова Лариса Миколаївна**, аспірант кафедри вікової та педагогічної психології, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

**Куриця Алла Іванівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач 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.

**Кушніренко Катерина Олегівна**, аспірант кафедри психології, Київський національний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна.

**Левшунова Катерина Валеріївна**, аспірант, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ; практичний психолог Сарненського педагогічного коледжу, м. Сарни, 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.

**Матяш Інна Михайлівна**, аспірант кафедри психології Інституту філософської освіти та науки, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ, Україна.

**Михайлюк Інна Володимирівна**, аспірант, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

**Немеш Олена Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент, докторант, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

**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.

**Підбуцька Ніна Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, Україна.

**Поздишев Сергій Олександрович**, здобувач кафедри суспільних наук, заступник начальника Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського, м. Київ, Україна.

**Радослав Маліковський**, доктор суспільних наук, Інститут соціології, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

**Рудзевич Ірина Леонідівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Сімко Алла Володимирівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Сімко Руслан Теодорович**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Тимофієнко Наталія Володимирівна**, старший викладач кафедри сурдопедагогіки Інституту корекційної педагогі-

ки та психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

**Толков Олександр Сергійович**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Федько Олександр Олександрович**, здобувач, Національна академія державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, Україна.

**Філенко Ігор Олександрович**, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри практичної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна.

**Філоненко Мирослава Мирославівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і медичної психології та педагогіки, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця, м. Київ, Україна.

**Фоменко Карина Ігорівна**, кандидат психологічних наук, викладач кафедри наукових основ управління та психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна.

**Фролова Олена Вікторівна**, аспірантка кафедри загальної та соціальної психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

**Хомуленко Тамара Борисівна**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології, Харківський національний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна.

**Цихоня Валерія Сергіївна**, кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології і педагогіки, Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, Україна.

**Чеканська Оксана Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної пси-

хології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

*Чемеринська Дзвіна Іванівна*, науковий кореспондент, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

*Шевченко Наталія Федорівна*, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна.

*Шинкарюк Віктор Анатолійович*, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, 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.

***Aleksieieva Tetiana Valentynivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Psychology, Makiyivskiy Institute of Economics and Humanities, Makiyivka, Ukraine.

***Aliksieieva Yulia Arkadiivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Student of the Department of Theoretical and Counseling Psychology, Institute of Sociology, Psychology and Social Communications, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

***Bretsko Iryna Ivanivna***, Postgraduate student, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

***Bulakh Iryna Serhiivna***, Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of Theoretical and Consultative Psychology of the Institute of Sociology, Psychology and Social Communication, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

***Vychavskiy Bronislav***, Doctor of the Humanities, School Complex in Kopytovei “The Catholic Action”, Krosno, Republic of Poland.

***Honcharenko Nataliia Volodymyrivna***, Postgraduate Student of the Department of General and Medical Psychology and Pedagogy, O.O. Bohomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

***Honcharova Larysa Anatoliivna***, Postgraduate Student of State Higher Educational Institution “University of Educational Management” of NAPS of Ukraine, Counselling Psychologist of I. Kudria Kyiv school №181, Kyiv, Ukraine.

***Danchuk Yuliia Petrivna***, Assistant of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Didyk Nataliia Mykhailivna***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Social Pedagogics and Social Work, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Didukh Maryna Mykolaivna***, Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy of Educational and Scientific Institute of Law and Psychology, National Academy of Internal Affairs, Kyiv, Ukraine.

***Dmytrenko Olena Yuriivna***, Counselling Psychologist of the Secondary School №108, Dnipropetrovsk, Ukraine.

***Drobot Olha Viacheslavivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology and Pedagogics, University of Modern Knowledge, Kyiv, Ukraine.

***Drozdova Yuliia Valentynivna***, Postgraduate Student of the Department of Psychology, Kyiv National University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine.

***Yehorova Olena Borysivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Applied Psychology, State Higher Educational Establishment “Donbas State Pedagogical University”, Sloviansk, Ukraine.

***Kyzym Hanna Serhiivna***, Senior Lecturer of the Department of General Psychology, State Higher Educational Establishment «Donbas State Pedagogical University», Sloviansk, Ukraine.

***Iiinska Natalia Ivanivna***, Student of the Faculty of Psychology, Pedagogy and Economics, State Higher Educational Establishment «Donbas State Pedagogical University», Sloviansk, Ukraine.

***Yeremenko Tetiana Borysivna***, Head of the Department of Qualitative Researches, Foreign Enterprise Growth from Knowledge Ukraine, Kyiv, Ukraine.



**Zarzhyska Oksana Oleksandrivna**, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Brest State University named after O.S. Pushkin, Brest, Republic of Belarus.

**Beata Anna Ziemia**, Doctor of the Humanities, Adjunct of the Department of Social Pedagogics, Zheshiv University, Zheshiv, Republic of Poland.

**Koval Iryna Volodymyrivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Foreign Languages, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine.

**Kohan Olha Viktorivna**, Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor of the Department of Correction Pedagogy and Inclusive Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

**Kolesnykova Viktoriia Ivanivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of Depth Psychology and Psychotherapy, V.I. Vernadskyi Taurida National University, Simferopol, Autonomy Republic of Crimea.

**Kruhlova Vira Viktorivna**, Postgraduate Student of Depth Psychology and Psychotherapy, V.I. Vernadskyi Taurida National University, Simferopol, Autonomy Republic of Crimea.

**Kolisnyk Liudmyla Oleksiivna**, Counseling Psychologist, Sumy State University, Sumy, Ukraine.

**Kochubei Olha Sviatoslavivna**, Lecturer of the Department of English Practice and Applied Linguistics, Rivne State Humanitarian University, Rivne, Ukraine.

**Kravchuk Svitlana Leontiivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Psychology and Pedagogics, Kiev National Linguistic University; Kyiv, Ukraine.

**Kulakova Larysa Mykolaivna**, Postgraduate Student of the Department of Age and Educational Psychology, Rivne State University for Humanities, Rivne, Ukraine.

***Kulakov Ruslan Stanislavovych***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Age and Educational Psychology, Rivne State University for Humanities, Rivne, Ukraine.

***Kurytsia Alla Ivanivna***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Psychology of Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Kurytsia Denys Ivanovych***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Psychology of Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Kushnirenko Kateryna Olehivna***, Postgraduate Student of the Department of Psychology, Kyiv National University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine.

***Levshunova Kateryna Valeriivna***, Postgraduate Student, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the NAPS of Ukraine, Kyiv; Practical Psychologist in Sarny Pedagogical College, Sarny, 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.

***Matiash Inna Mykhailivna***, Postgraduate Student of the Department of Psychology of Institute of Philosophical Education and Science, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

***Mykhailiuk Inna Volodymyrivna***, Postgraduate Student, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

***Nemesh Olena Mykolaivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Student of G.S. Kostiuk

Institute of Psychology at the NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

***Onufrieva Liana Anatoliivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Pidbutska Nina Viktorivna***, Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Pedagogics and Psychology of Social Systems Management, National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”, Kharkiv, Ukraine.

***Pozdyshev Serhiy Oleksandrovych***, Researcher of the Department of Social Sciences, Deputy Commandant of the National Defense University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovky, Kyiv, Ukraine.

***Radoslav Malikovskyi***, Doctor of Social Science, Institute of Sociology, Zheshev University, Zheshev, 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.

***Simko Alla Volodymyrivna***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department in Speech Therapy and Special Techniques, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Simko Ruslan Teodorovych***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Tymofiienko Natalia Volodymyrivna***, Senior Lecturer of the Department of Surdopedagogy at the Institute of Correctional Pedagogy and Psychology, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

***Tolkov Olexandr Serhiyovych***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Psychology of Education, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskiy, Ukraine.

***Fedko Oleksandr Oleksandrovych***, Applicant for the Scientific Degree of Candidate of Psychological Science, National Academy of State Border Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Khmelnytskyi, Ukraine.

***Filenko Ihor Oleksandrovych***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Candidate of the Department of Practical Psychology, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine.

***Filonenko Myroslava Myroslavivna***, Candidate of Psychological Science (PhD), Assistant Professor of the Department of General and Medical Psychology and Pedagogics of Bogomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

***Fomenko Karyna Ihorivna***, Candidate of Psychological Science, Lecturer of the Department of Scientific Bases of Management and Psychology, Kharkiv National Pedagogical University named after H.S. Skovoroda, Kharkiv, Ukraine.

***Frolova Olena Viktorivna***, Postgraduate Student of the Department of General and Social Psychology, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine.

***Khomulenko Tamara Borysivna***, Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of Practical Psychology, Kharkiv National University named after H.S. Skovoroda, Kharkiv, Ukraine.

***Dotsevych Tamiliia Ivanivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Philosophy and Psychology, Donetsk State University of Management, Donetsk, Ukraine.

***Tsykhonia Valeriia Serhiivna***, Candidate of Psychological Science, Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy, Kyiv National Linguistic University, Ukraine.

***Chekanska Oksana Anatoliivna***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of General and Practical Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Chemerynska Dzvina Ivanivna***, Science Correspondent, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

***Shevchenko Nataliia Fedorivna***, Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine.

***Shynkariuk Viktor Anatoliyovych***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

## Зміст

<b>С.Д. Максименко</b>	
Механізми розвитку особистості. . . . .	7
<b>Т.В. Алексєєва</b>	
Відповідальність як компонента часової перспективи життєвих планів майбутнього фахівця . . . . .	22
<b>Ю.А. Алексєєва</b>	
Психологічний аналіз семантичного простору концепту «віра» . . . . .	40
<b>І.І. Бреуко</b>	
Порівняльна характеристика особливостей психоемоційного вигорання підлітків зі школи-інтернату та загальноосвітньої школи: результати факторного аналізу. . . . .	55
<b>І.С. Булах</b>	
Значущість цілісної психологічної теорії в консультуванні . . . . .	69
<b>Bronisław Wyczawski</b>	
Szechy osobowości pracownika w efektywnym funkcjonowaniu. . . . .	78
<b>Н.В. Гончаренко</b>	
Результати дослідження психологічних чинників особливості збереження психічного здоров'я майбутніх лікарів. . . . .	88
<b>Л.А. Гончарова</b>	
Внутрішні психологічні чинники розвитку творчої активності особистості людей похилого віку . . . . .	99
<b>Ю.П. Данчук</b>	
Теоретичні та експериментальні підходи до вивчення психічної регуляції . . . . .	109
<b>Н.М. Дідик</b>	
Вивчення проблеми формування здорового способу життя серед молоді. . . . .	119

***М.М. Дідух***

Стан розвитку компонентів конструктивної копінг-поведінки у працівників органів внутрішніх справ. . . . . 129

***О.Ю. Дмитренко***

Корекційна програма тренінгової форми: «Гендерна ідентичність як чинник психологічного благополуччя студентської молоді» . . . . . 143

***О.В. Дробот***

Професійна установка як структурна складова професійної свідомості. . . . . 160

***Ю.В. Дроздова***

Порівняльний аналіз результатів апробації комплексної психологічної програми регуляції самовизначення особистості . . . . . 174

***О.Б. Єгорова, Г.С. Кизим, Н.І. Ільїнська***

Прояв девіантної поведінки студентів-психологів із вираженою функціональною асиметрією головного мозку . . . . . 186

***Т.Б. Єременко***

Особливості фрустраційної толерантності в юнацькому віці . . . . . 199

***О.А. Заржицкая***

Возможности оценки социального влияния на представление о теле у девушек в юношеском возрасте . . . 212

***Beata A. Zięba***

Edukacja w zapobieganiu zjawisku bezdomności dzieci i dorosłych (Education in the prevention of homelessness of children and adults) . . . . . 232

***І.В. Коваль***

Сучасний стан проблеми навчання іноземної мови студентів вищого технічного навчального закладу: психологічний аспект . . . . . 244

***О.В. Коган, І.Л. Рудзевич***

Психолого-педагогічне забезпечення формування здорового способу життя у старшокласників із вадами інтелекту . . . . . 255



***В.І. Колесникова, В.В. Круглова***

Особенности чувствующих типов личности в парадигме  
аналитической психологии К.Г.Юнга . . . . . 264

***Л.О. Колісник***

Проблема діагностики емоційного інтелекту. . . . . 278

***О.С. Кочубей***

Особливості становлення перекладацької  
компетентності майбутніх філологів . . . . . 295

***С.Л. Кравчук***

Психологічні особливості емоційної лабільності  
та емоційної стійкості особистості юнацького віку . . . . . 308

***Л.М. Кулакова***

Почуття власної гідності як конструкт самосвідомості  
особистості . . . . . 326

***Р.С. Кулаков***

Психологічні особливості становлення готовності  
старшокласників до професійного самовизначення  
в умовах профільного навчання . . . . . 340

***А.І. Куриця, Д.І. Куриця***

Психолого-педагогічні умови розвитку лідерських  
якостей студентів. . . . . 353

***К.О. Кушніренко***

Аналіз результатів дослідження емоційно-вольової та  
мотиваційної сфер спеціалістів банківської сфери . . . . . 363

***К.В. Левшунова***

Емпірична модель дослідження рухової активності  
дитини дошкільного віку як чинника її психічного  
благополуччя . . . . . 375

***К.С. Максименко***

Проблема каузации в понимании психологических  
детерминант психических нарушений, связанных с  
болезненными состояниями организма . . . . . 390

***Radosław Malikowski***

Ogólne orientacje wartościujące młodzieży akademickiej i  
ich hierarchizacja (na przykładzie zbiorowości studentów  
Uniwersytetu Rzeszowskiego). . . . . 407

***Г.М. Матяш***

Розвиток чуйності майбутнього вчителя методами  
активного соціально-психологічного навчання . . . . . 414

***Г.В. Михайлюк***

Феномен діалогу: теоретичний аналіз традиційних і  
сучасних тенденцій дослідження . . . . . 428

***О.М. Немеш***

Вплив спілкування в соціальних мережах на розвиток  
особистості підлітка . . . . . 442

***L.A. Onufriieva***

Professional self-appraisal at the professional  
formation of future socioeconomic specialists' personality . . . 456

***Н.В. Підбуцька***

Особливості креативності майбутнього інженера як  
складової його професіоналізму . . . . . 468

***С.О. Поздишев***

Психологічний аналіз професіограми офіцера  
оперативно-тактичної підготовки до управлінської  
діяльності . . . . . 478

***А.В. Сімко***

Особливості проведення фізичної реабілітації  
з дітьми, які мають порушення в інтелектуальній  
сфері . . . . . 493

***Р.Т. Сімко***

Особливості формування спроможності суб'єктів до  
прояву психомоторики в екстремальних умовах . . . . . 502

***Н.В. Тимофієнко***

Формування професійного спілкування у майбутніх  
сурдопедагогів . . . . . 513

***О.С. Толков***

Психологічні аспекти емоційної спрямованості  
студентів ВНЗ . . . . . 526

***О.О. Федько***

Діагностика креативного мислення майбутніх  
фахівців економічного профілю . . . . . 536

***І.О. Філенко***

Образ світу, ідентичність та особливості адаптації  
особистості в контексті її професійного становлення . . . 547

***М.М. Філоненко***

Модельовання як традуктивна процедура дослідження  
психології особистісного становлення майбутнього  
лікаря . . . . . 562

***К.І. Фоменко***

Трансгресивне «Я» у структурі самосвідомості  
особистості . . . . . 573

***О.В. Фролова***

Інтент-аналіз як засіб дослідження модальнісних  
особливостей конструкту організаційної ідентичності . . . 585

***Т.Б. Хомуленко, Т.І. Доцевич***

Педагогічна рефлексивність як детермінанта розвитку  
метапам'яті викладача вищої школи . . . . . 595

***В.С. Цихоня***

Принципи та напрями психологічної корекції  
дисфункційних уявлень про сексуальні стосунки  
у жінок з істероїдним розладом особистості. . . . . 606

***О.А. Чеканська***

Особливості соціально-перцептивного аспекту образу  
«Я» користувачів соціальних мереж . . . . . 621

***Д.І. Чемеринська***

Теоретико-методологічні основи самоствердження  
особистості керівника у вітчизняній та зарубіжній  
психології. . . . . 631

***Н.Ф. Шевченко***

Особливості функціонування професійної свідомості  
психолога в процесі психотерапії . . . . . 647

***В.А. Шинкарюк***

Психологічні особливості формування  
моторно-силових навичок старшокласників  
на заняттях з фізичної культури. . . . . 661

**Відомості про авторів . . . . . 662**

## CONTENTS

<b>S.D. Maksymenko</b>	
Mechanisms of personality development. . . . .	7
<b>T.V. Aleksieieva</b>	
Responsibility as a component of the temporal perspective of would-be specialist's life plans. . . . .	22
<b>Y.A. Aliksieieva</b>	
Psychological analysis of semantic space of the concept of «faith» . . . . .	40
<b>I.I. Bretsko</b>	
Comparative description of features of the psychoemotional burnout of teenagers from boarding-school and secondary school: the results of factor analysis. . . . .	55
<b>I.S. Bulakh</b>	
The significance of an integrated psychological theory in counseling . . . . .	69
<b>B. Vychavskyi</b>	
Personal features of worker in the effective functioning . . . .	78
<b>N.V. Honcharenko</b>	
The results of psychological factors study of the features of preserving future physicians' mental health . . . .	88
<b>L.A. Honcharova</b>	
Internal psychological factors of the creative activity development of old age people's personalities. . . . .	99
<b>Y.P. Danchuk</b>	
Theoretical and experimental approaches to the study of mental regulation . . . . .	109
<b>N.M. Didyk</b>	
Study on the promotion of healthy lifestyles among young people . . . . .	119
<b>M.M. Didukh</b>	
Progress state of components of constructive coping behavior of police officers . . . . .	129

***O.Y. Dmytrenko***

Correctional program in training form:  
«Gender identity as a factor of students' psychological  
well-being» ..... 143

***O.V. Drobot***

Professional orientation as a structural component of  
professional consciousness ..... 160

***Y.V. Drozdova***

Comparative analysis of approbation results of the  
comprehensive psychological program on  
self-determination regulation of the personality ..... 174

***O.B. Yehorova, H.S. Kyzym, N.I. Ilinska***

Display of deviant conduct of students of psychology with  
expressed functional asymmetry of brain ..... 186

***T.B. Yeremenko***

Features of frustration tolerance in adolescence ..... 199

***O.A. Zarzhytska***

Possibilities of appraisal of social influences on the  
representation about the body among young girls ..... 212

***B.A. Ziemba***

Education in the prevention of homelessness  
of children and adults ..... 232

***I.V. Koval***

The current state of the problem of teaching a foreign  
language to students of higher technical educational  
institution: the psychological aspect. .... 244

***O.V. Kohan, I.L. Rudzevych***

The psychological and pedagogical support of healthy  
lifestyle formation in senior pupils with mental  
disabilities ..... 255

***V.I. Kolesnykova, V.V. Kruhlova***

The peculiarities of the sensual types of personality in the  
paradigm of analytic psychology by C.G. Jung ..... 264

***L.O. Kolisnyk***

Emotional intelligence measurement problem ..... 278

***O.S. Kochubei***  
The structure of forming and developing of the translation competence of the philologist students . . . . . 295

***S.L. Kravchuk***  
The psychological peculiarities of emotional mobility and emotional stability of a personality of youth age . . . . . 308

***L.M. Kulakova***  
Self-respect as a construct of personality self-awareness . . . 326

***R.S. Kulakov***  
Psychological peculiarities of development of senior pupils' readiness to professional self-determination in the conditions of vocational studies . . . . . 340

***A.I. Kurytsia, D.I. Kurytsia***  
Psychological and pedagogical conditions of students' leadership qualities development . . . . . 353

***K.O. Kushnirenko***  
Analysis of the research results of emotionally volitional and motivational characteristics of the bank experts . . . . . 363

***K.V. Levshunova***  
The empirical research of motor activity of the preschool age child as a factor of his mental well-being . . . . . 375

***K.S. Maksymenko***  
The problem of causality in the notion of the psychological determinants of mental disorders associated with disease states of the body . . . . . 390

***Radoslav Malikovskyi***  
General values orientations of students and their hierarchization (based on opinions of Rzeszów University students) . . . . . 407

***I.M. Matiash***  
The future teacher's sensitiveness development by methods of active social and psychological training . . . . . 414

***I.V. Mykhailiuk***  
Phenomenon of dialogue: theoretical analysis of traditional and modern trends in research . . . . . 428

<b><i>O.M. Nemesh</i></b>	
The influence of social networking on the development of teenager's personality . . . . .	442
<b><i>L.A. Onufriieva</i></b>	
Professional self-appraisal at the professional formation of future socionomic specialists' personality . . . . .	456
<b><i>N.V. Pidbutska</i></b>	
Features of the future engineer's creativity as a component of his professionalism. . . . .	468
<b><i>S.O. Pozdyshev</i></b>	
Psychological analysis of the job description for the management activity of operational and tactical level officer . . . . .	478
<b><i>A.V. Simko</i></b>	
Characteristics of physical rehabilitation of children with mental disorders . . . . .	493
<b><i>R.T. Simko</i></b>	
The peculiarities of subjects' ability formation to psychomotor manifestation under extreme conditions. . . . .	502
<b><i>N.V. Tymofiienko</i></b>	
The process of the formation of professional communication skills of the future teachers in ASL. . . . .	513
<b><i>O.S. Tolkov</i></b>	
Psychological aspects of university students' emotional orientation. . . . .	526
<b><i>O.O. Fedko</i></b>	
Diagnostics of creative thinking of future economic specialists . . . . .	536
<b><i>I.O. Filenko</i></b>	
Image of the world, identity and adaptation features of the personality in the context of her professional formation . . . . .	547
<b><i>M.M. Filonenko</i></b>	
Modeling as traductive procedure of the research of psychology of future doctor's personality formation . . . . .	562



---

<b><i>K.I. Fomenko</i></b>	
Transgressive-Me in the structure of personality's self-consciousness . . . . .	573
<b><i>O.V. Frolova</i></b>	
Intent-analysis as a research means for modal peculiarities of organizational identity construct . . . . .	585
<b><i>T.B. Khomulenko, T.I. Dotsevych</i></b>	
Pedagogical reflectivity as a determinant of metamemory development of a higher school teacher. . . . .	595
<b><i>V.S. Tsykhonia</i></b>	
The principles and ways of psychological correction of dysfunctional conceptions about sexual relationship of women with histrionic personal disorder . . . . .	606
<b><i>O.A. Chekanska</i></b>	
Characteristics of social and perceptual aspects of the self-image in social network users. . . . .	621
<b><i>D.I. Chemerynska</i></b>	
Theoretical and methodological basis of the manager's personality self-assertion in domestic and foreign psychology. . . . .	631
<b><i>N.F. Shevchenko</i></b>	
Features of a psychologist's professional consciousness functioning in the process of psychotherapy . . . . .	647
<b><i>V.A. Shynkariuk</i></b>	
Psychological peculiarities of the formation of motive and strength skills in senior pupils at physical training lessons. . . . .	661
<b>Information about the authors. . . . .</b>	<b>668</b>

## Проблеми сучасної психології

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

У збірнику наукових праць, створеному вперше у 2008 році спільно Інститутом психології імені Г.С. Костюка НАПН України і вищим навчальним закладом, висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної психології. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників у галузі загальної, педагогічної, вікової, експериментальної, медичної та спеціальної психології.

У представлених наукових працях аналізуються проблеми чинників, умов розгортання і труднощів психічного розвитку, питання вікових й індивідуальних особливостей становлення особистості та психології навчання, обговорюються перспективи можливих нових психолого-педагогічних підходів до проблем сучасної психології.

Збірник наукових праць адресовано професійним психологам і фахівцям суміжних наук, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам психологічних факультетів, а також усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

*Директор  
Інституту психології  
імені Г.С. Костюка НАПН України –  
Максименко Сергій Дмитрович,  
дійсний член НАПН України,  
доктор психологічних наук, професор*

*Ректор  
Кам'янець-Подільського  
національного університету  
імені Івана Огієнка –  
Копилов Сергій Анатолійович,  
доктор історичних наук, професор*

## **Проблемы современной психологии**

**Сборник научных трудов Каменец-Подольского  
национального университета имени Ивана Огиенко, Института  
психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины**

В сборнике научных трудов, созданном впервые в 2008 году совместно Институтом психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины и высшим учебным заведением, рассматриваются наиболее актуальные проблемы современной психологии. В нём представлен широкий спектр научных разработок отечественных и иностранных исследователей в области общей, педагогической, возрастной, экспериментальной, медицинской и специальной психологии.

В представленных научных трудах анализируются проблемы факторов, условий развёртывания и сложностей психологического развития, вопросы возрастных и индивидуальных особенностей становления личности и психологии обучения, обсуждаются перспективы возможных новых психолого-педагогических подходов к проблемам современной психологии.

Сборник научных трудов адресован профессиональным психологам и специалистам смежных наук, докторантам и аспирантам, магистрантам и студентам психологических факультетов, а также всем, кто интересуется современным уровнем развития психологической науки.

*Директор  
Института психологии  
имени Г.С. Костюка НАПН Украины –  
Максименко Сергей Дмитриевич,  
действительный член НАПН Украины,  
доктор психологических наук, профессор*

*Ректор  
Каменец-Подольского  
национального университета  
имени Ивана Огиенко –  
Копылов Сергей Анатольевич,  
доктор исторических наук, профессор*

## **Problems of modern psychology**

**Collection of research papers of Kamianets-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 in 2008 by G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine and the educational establishment, is devoted to the scientific discussion of issues in contemporary psychology. It presents a wide range of studies by Ukrainian and foreign researchers in the fields of general, pedagogical, age, experimental, medical and special psychology. It presents analysis of the issues, conditions, and difficulties of psychological development, age-related and individual differences in the development of an individual and psychology of education.

The research presented in this collection of papers addresses the issues of causes and conditions of problems that may arise in an individual's psychological development, issues of age differences and individual differences, and the field of pedagogical education; discusses possibilities of new psychological and pedagogical approaches to various issues of contemporary psychology.

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

*Maksymenko Serhii Dmytrovych –  
Director of G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the  
National Academy of Pedagogical Science of Ukraine,  
Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of  
Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor*

*Kopylov Serhii Anatoliyovych –  
Rector of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko  
National University,  
Doctor of Historical Science, Professor*

## Пам'ятка авторові

Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» ISSN 2227-6242 Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України є рецензованим періодичним науковим виданням, включеним до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus та затвердженого МОНУ переліку наукових фахових видань України, у яких можуть друкуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора чи кандидата психологічних наук. Приймаються статті українською, російською, англійською, польською, німецькою або чеською мовами. Періодичність видання – 4 рази на рік.

### **Вимоги до оригіналів статей, поданих для опублікування в збірнику наукових праць «Проблеми сучасної психології»**

Стаття повинна відповідати тематиці збірника і сучасному стану науки, бути актуальною, не опублікованою раніше чи поданою до публікації в інших наукових виданнях України та світу. Автор статті відповідає за достовірність викладеного матеріалу, відсутність плагіату і коректність висновків, правильно цитування наукових джерел і посилання на них.

Подані статті розглядає редакційна колегія збірника і два анонімні рецензенти. Після схвального відгуку на рецензовану статтю редакція приймає остаточне рішення стосовно її публікації, про що повідомляється авторові.

Повний обсяг статті разом із трьома анотаціями – від 12 сторінок.

#### *До редколегії збірника потрібно подати:*

- один роздрукований текст статті з підписом автора, формат А-4, відстань між рядками – 1,5 інтервали, кегль 14, гарнітура Times New Roman; поля: ліворуч, угорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см; абзацний відступ – 1;
- сторінки статті мають бути пронумеровані;
- не використовувати переносів;
- дробові числа подавати через кому (напр. 0,204), а не через крапку;
- формули: розмір шрифту – 11, великий індекс – 8, маленький індекс – 5, великий символ – 14, маленький символ – 11 пт;
- таблиці, рисунки, малюнки повинні мати нумерацію і назву;
- ілюстративний матеріал подавати в тексті, підписи набирати курсивом;
- рисунок, виконаний засобами MS Word, згрупувати як один об'єкт.

#### *Структура статті:*

1. УДК (у лівому верхньому кутку).
2. Ініціали, прізвище автора (авторів) праворуч, над назвою статті.
3. Електронна адреса автора/авторів (усіх, після кожного прізвища)
4. Назва статті (тією мовою, якою написана стаття).
5. Ініціали, прізвище автора, назва статті українською мовою.
6. Анотація українською мовою (від 25 рядків) – у формі висновків по дослідженню. Ключові слова українською мовою (8-10 слів).
7. Ініціали, прізвище автора, назва статті російською мовою.
8. Анотація російською мовою (від 25 рядків) – у формі висновків по дослідженню. Ключові слова російською мовою (8-10 слів).
9. Текст статті з дотриманням структури (жирним виділити кожен пункт у структурі статті, див. далі «Вимоги до оформлення статей»).

**Статті повинні відповідати вимогам Постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1 з урахуванням таких необхідних елементів, які прописуються у тексті статті:**

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
  - аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття;
  - формулювання мети статті (постановка завдання);
  - методи та методики;
  - виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
  - висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.
1. Обсяг статті – від 12 сторінок: 14 шрифт, інтервал – 1,5.
  2. Список використаних джерел (оформлений відповідно до останніх вимог).
  3. Транслітераційний переклад списку використаних джерел (посилання на транслітераційний переклад в онлайн режимі <http://translit.ru/>).
  4. Ініціали, прізвище автора, назва статті англійською мовою.
  5. Анотація англійською мовою (від 25 рядків) – у формі висновків по дослідженню. Ключові слова англійською мовою (8-10 слів).
  6. Відомості про автора українською і англійською мовами: прізвище, ім'я, по батькові; ступінь, звання, посада, місце роботи, ВНЗ, місто, країна. Номер телефону та відділення Нової пошти для отримання збірника.
  7. Реферат на статтю.
  8. Автори без наукового ступеня подають рецензію на статтю наукового керівника (доктора/кандидата наук).
  9. Електронна адреса, на яку надсилати тези і статті: [kpnu\\_lab\\_ps@ukr.net](mailto:kpnu_lab_ps@ukr.net)

Оригінальні версії статей публікуватимуться у відкритому доступі на сайті збірника <http://problemps.at.ua>

### **Зразок оформлення списку використаних джерел**

**Електронні ресурси:** The Scottish Institute for Residential Child Care. Social Work Undergraduate Degree [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://www.sircc.org.uk/education/honsdegree>> – Загол. з екрана. – Мова англ.

**Дисертації:** Волченко О.М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис...кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ольга Михайлівна Волченко. – К. : НАПН України, Ін-т педагогіки, 2011. – 264 с.

**Автореферати дисертацій:** Булар І.Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах мед. навчальних закладів) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ірина Євгенівна Булар. – НАПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2014. – 50 с.

**Журнали:** Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Татьяна Дмитриевна Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002 – № 2. – С. 42–45.

**Збірки наукових праць:** Химинець О.В. Проблема формування творчої особистості / Ольга Володимирівна Химинець // Науковий вісник УжДУ. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Вип. 1 / Міністерство освіти і науки України; Ужгородський національний університет; Редкол. : В.І.Опіярі (гол. ред.), М.І.Блецкан, М.М.Болдижар, В.В.Гоммонай. – Ужгород : Вид-во УжНУ «Говерла». – 1998. – С. 17–22.

**Книга одного автора:** Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Виктория Викторовна Сафонова. – Воронеж : Стоки, 1996. – 237 с.

**Книга двох-трьох авторів:** Редько В.Б. Учебник физики и видеозапись / В.Б.Редько, Р.В.Борисович, В.В.Молодцова. – Одесса : «Оптиум», 2002 – 140 с.

**Книга чотирьох і більше авторів:** Вікова і педагогічна психологія : Навчальний посібник. – 2-ге вид. [О.В.Скрипченко, Л.В.Волинська, З.В.Огороднійчук, І.С.Булах та ін.]. – Київ : Каравела, 2009. – 400 с.

## GUIDELINES FOR AUTHORS

Collection of research papers “Problems of modern psychology” ISSN 2227-6242 of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University and G.S. Kostiyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine is peer-reviewed scientific periodical, indexed and listed in the international database Index Copernicus and approved by the Ministry of Education and Science as a specialized scientific edition of Ukraine where the results of the theses for obtaining the degrees of Doctor and Candidate of psychological sciences can be published. Only original (never published before or submitted to any other journal for reviewing) papers in Ukrainian, Russian, English, Polish, German or Czech are accepted. The periodicity is 4 times a year.

The editorial board of the periodical “Problems of modern psychology” invites you to send your paper for publishing in the Journal. The editorial board will review the papers and inform the author(s) about any decision. The editorial board will be responsible for the publication reserving the right of requesting the author(s) for modifications.

The originals must meet the following requirements:

### Format/length

The original must be in version similar or higher than Word 97. The recommended length is from 12 pages (max 3,000 words) including references and summaries, printed on A4 paper format, with 2,5 cm for upper, lower and left margins, 1 cm for right margin, observing 1.5 space between lines and with Times New Roman font type, with a 14 point body.



### Title – author's identification

The first page must include the code of UDC of the article from the left of the page, author's name and e-mail from the right of the page. It should be written in bold, centered, Times New Roman, 14 point body, e.g. N.V. Tkachuk, e-mail: tkachuknat@yandex.ua

### Summary/key words

Each paper should include brief summaries in Ukrainian, Russian before the article and English at the end of the article preceded by the author's family and given names, title of the article (in the respective language). The three summaries should have the length from 25 lines and key words should have 8-10 words, included at the end of each of them.

### Text

Quotations in the text should be as follows: According to Thackeray, Patterson [1; 5], where 1 and 5 means the first and the fifth position in the literature, while [1, 5] means the first position in the literature and number of page with quotation. Any examples should be numbered consecutively with Arabic numerals. No images or illustrations should be inserted. The article should contain the following parts: background of the problem; objectives; procedure of the research; methods and test materials; conclusion.

### References

References should come after the text of the article. They should be written with a 14 point body and in alphabetic order. The Ukrainian and Russian references should be written originally, then given in transliteration in Latin, e.g:

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
2. Кожина А. М. Состояние психического здоровья детей, проживающих в условиях материнской депривации // Медицина сегодня и завтра. – 2009. – № 2. – С. 92–96.
3. Bernier A. The Client-Counselor Match And The Corrective Emotional Experience : Evidence From Interpersonal And Attachment Research / A. Bernier, M. Dozier // Psychotherapy : Theory/Research/Practice/Training. – 2002. – V. 39(1). – P. 32–43.
4. Evans J. Cohort study of depressed mood during pregnancy and following childbirth / J. Evans, J. Heron, H. Francomb // BMJ. – 2001. – Vol. 323. – P. 257–260.

The papers should be sent to the E-mail: [kpnu\\_lab\\_ps@ukr.net](mailto:kpnu_lab_ps@ukr.net)  
All papers will be published in open access on the Journal site:  
<http://problemps.at.ua>

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 26

Editor	<i>K. V. Pankova</i>
Computer version	<i>V. O. Farion</i>
English translation	<i>O. V. Moshtak</i>

«Aksioma» Publishing House,  
Prov.Pivnichnyi, 5, Kamianets-Podilskyi, 32300.  
Tel/Fax: (03849) 3-90-06. E-mail: aksiomakp@rambler.ru.  
Printed in the PE «Aksioma» printing house  
Certificate GC JM2I808 of 26.05.2004

Наукове видання

Проблеми сучасної психології

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

Випуск 26

Редактор	<i>К. В. Панькова</i>
Комп'ютерне верстання	<i>В. О. Фаріона</i>
Переклад на англійську мову	<i>О. В. Моштак</i>

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 41,15.

Тираж 300 пр. Зам. № 592.

Видавництво «Аксиома»,  
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300.  
Тел./факс: (03849) 3-90-06. E-mail: [aksiomakp@rambler.ru](mailto:aksiomakp@rambler.ru).

Надруковано у видавництві «Аксиома».

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 1808 від 26.05.2004.