

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 27

Кам'янець-Подільський
«Аксиома»
2015

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
- Н.Ф.Шевченко** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна
- В.О.Моляко** – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ, Україна
- Аркадій Мажець** – доктор габілітований, професор, Академія імені Яна Длугоша в Ченстокові, Республіка Польща

*Рекомендовано до друку рішеннями Вчених рад
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України
(протокол № 11 від 25.12.2014 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 12 від 25.12.2014 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.Шинкарук**, доктор психологічних наук, професор (заступник відповідального редактора); **А.Л.Журавльов**, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент РАО, директор Інституту психології РАН (Російська Федерація); **Антон Фабіан**, професор, доктор габілітований, завідувач кафедри соціальної роботи, Університет Павла Йозефа Шафарика в Кошицях (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 наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 27. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – 720 с.

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

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

УДК 378(082):159.9
ББК 74.58+88я43

Свідectво 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

© Автори статей, 2015
© «Аксіома», видання, 2015

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 27

Kamianets-Podilskyi
«Aksioma»
2015

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, Odessa, Ukraine
- N.F.Shevchenko** – Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine
- V.O.Moliako** – Academician of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv
- Arkadiy Mazhets** – Doctor Habilitated, Professor, Yan Dluhosh Academy, Chénstokov, Republic of Poland

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine (Protocol № 11 of 25.12.2014), Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University (Protocol № 12 of 25.12.2014)

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. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – 720 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

© Authors of the papers, 2015
© «Aksioma», publication, 2015

Теорія специфічних рушіїв розвитку

Г.С. Костюка

Maksymenko S.D. The theory of specific driving forces of G.S. Kostyuk 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 / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 7–19.

С.Д. Максименко. Теорія специфічних рушіїв розвитку Г.С. Костюка. Констатується, що кожен період – це відрізок життєвого шляху підрастаючого індивіда й одночасно визначена ступінь його розвитку як особистості з характерними для нього відносно стійкими якісними особливостями. Доведено, що навчання сприяє дозріванню нервової системи. Ці внутрішні процеси теж пов'язані взаємовідношеннями дитини з навколишнім середовищем, її вихованням. Але вони не позбавлені і деякої відносної самостійності, що, як відзначає Г.С. Костюк, необхідно мати на увазі при розгляді даних питань. Зазначено, що вищу межу вікових можливостей визначає генотипна сторона дозрівання, оскільки вплив навчання на розвиток опосередковується віковими й індивідуальними особливостями дітей. Теоретичний підхід Г.С. Костюка до проблеми навчання і розвитку привів його до висновку, що керування розвитком – специфічними силами розвитку, що рухаються – задача більш складна, ніж керування засвоєнням знань. Констатується, що навчання сприяє дозріванню нервової системи. Показано, що внутрішні процеси теж пов'язані взаємовідношеннями дитини з навколишнім середовищем, її вихованням, але вони не позбавлені і деякої відносної самостійності, що, як відзначає Г.С. Костюк, необхідно мати на увазі при розгляді даних питань. Зроблено висновок, що вищу межу вікових можливостей визначає генотипна сторона дозрівання, оскільки вплив навчання на розвиток опосередковується віковими й індивідуальними особливостями дітей. Ставлячи перед дитиною щоразу нові цілі, пред'являючи їй усе складніші вимоги і домагаючись виконання їх, виховання направляє життя і діяльність вихованців і, отже, керує розвитком об'єкта (суб'єкта).

Ключові слова: розвиток, психолог Г.С. Костюк, особистість, індивідуальні особливості дітей, розвиваюче навчання, психічний розвиток людини, соціальний вплив.

С.Д. Максименко. Теория специфических двигателей развития Г. С. Костюка. Констатируется, что каждый период – это отрезок жиз-

ненного пути подрастающего индивида и одновременно определена степень его развития как личности с характерными для него относительно устойчивыми качественными особенностями. Показано, что обучение способствует созреванию нервной системы. Эти внутренние процессы тоже связаны взаимоотношениями ребёнка с окружающей средой, ее воспитанием. Но они не лишены и некоторой относительной самостоятельности, что, как отмечает С. Костюк, необходимо иметь в виду при рассмотрении данных вопросов. Указано, что верхнюю границу возрастных возможностей определяет генотипически сторона созревания, поскольку влияние обучения на развитие опосредуется возрастными и индивидуальными особенностями детей. Теоретический подход Г.С. Костюка к проблеме обучения и развития привел его к выводу, что управление развитием – специфическими движущимися силами развития, двигаются – задача более сложная, чем управление усвоением знаний. Констатируется, что обучение способствует созреванию нервной системы. Показано, что внутренние процессы тоже связаны взаимоотношениями ребёнка с окружающей средой, ее воспитанием, но они не лишены и некоторой относительной самостоятельности, что, как отмечает Г. С. Костюк, необходимо иметь в виду при рассмотрении данных вопросов. Сделан вывод, что верхнюю границу возрастных возможностей определяет генотипически сторона созревания, поскольку влияние обучения на развитие опосредуется возрастными и индивидуальными особенностями детей. Ставя перед ребенком все новые цели, предъявляя ему всё более сложные требования и добиваясь выполнения их, воспитание направляет жизнь и деятельность воспитанников и, следовательно, управляет развитием объекта (субъекта).

Ключевые слова: развитие, психолог Г. С. Костюк, личность, индивидуальные особенности детей, развивающее обучение, психическое развитие человека, социальное влияние.

Постановка проблеми. Формування як внутрішній психологічний процес є утворення певного способу організації особистості, її деякої форми. У термінах вікової і педагогічної психології формування є не що інше, як становлення психологічних новоутворень. Психологічні новоутворення поступово набувають власної логіки розвитку, тому формування як внутрішній особистісний процес деякою мірою незалежний від формування як зовнішнього соціального впливу на особистість.

Психологічний аналіз навчального процесу важливий для визначення цілей і засобів навчання та виховання, для розробки шляхів поліпшення самого навчально-виховного процесу. У світлі досягнень педагогічної психології 50–70-х років ХХ століття найбільш ефективним методом психологічного дослідження, що має безпосереднє педагогічне значення, був формуючий експеримент, який можна визначити як спосіб дослідження на-

вчального процесу, націлений на комплексне вирішення теоретичних і прикладних питань психології.

Мета нашої статті передбачала дослідження теорії специфічних рушіїв розвитку Г.С. Костюка.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній психології існує багато досліджень, які фіксують моменти зародження, виникнення психічних явищ, перерви поступовості (інсайт, продукти інтуїції тощо), стрибкоподібні переходи їх у новий стан, до нової функції, до нового способу дій [Костюк, 1979, 1989, 1988].

В цьому плані оригінальне дослідження Г.С. Костюка, яке можна без перебільшення вважати чисто генетичним за своєю сутністю. Про результати своєї роботи Г. С. Костюк повідомив у 1962 році, виступаючи на Всесоюзній нараді з філософських питань вищої нервової діяльності та психології.

Предметом дослідження був процес створення образу при сприйнятті предмета в ускладнених умовах. *Моделлю процесу* стало зображення предмета, розташованого в темній камері, який раз у раз освітлювався спалахом електронно-імпульсної лампи. Короткочасність спалаху не давала можливості роздивитися і побачити предмет повністю: досліджуваному давалось щось недоступне свідомості у плані форми і змісту.

Внаслідок численних освітлень імпульсами світла відбувалася акумуляція інформації у полі зору піддослідного, і поступово вибудовувався образ предмета, що сприймався. І ось яких висновків дійшов Г. С. Костюк внаслідок досліджень зародження і виникнення образу предмета, коли він сприймається в ускладнених умовах.

У процесі побудови образу виразно виступає складна взаємодія рефлексивних актів, які набувають форми специфічних пізнавальних дій (сенсорних, перцептивних, репродуктивних, розумових), спрямованих на розв'язання перцептивної задачі: виділення ознак об'єкта, що сприймається, їх структурування, усвідомлення класу об'єкта, віднесення його до певної категорії. На підставі минулого досвіду та фрагментарних перцептів у суб'єкта виникають судження, гіпотези, які впливають на хід даного процесу і водночас зазнають певних змін залежно від результатів перцептивних дій. Неадекватні гіпотези, що не підтверджуються перцептивними даними, замінюються більш правдоподібними здогадами.

Розв'язання задачі в таких умовах часто є процесом вирішення суперечностей між очікуваннями, що виникають у суб'єкта, передбаченнями і перцептивною інформацією, яку він отримує.

Воно являє собою складну пізнавальну діяльність, яка вербалізується тією чи іншою мірою на всіх етапах, починаючи з усвідомлення задачі і закінчуючи впевненим її розв'язанням.

Це яскравий приклад становлення «суб'єктивного образу об'єктивного світу», який неможливо зрозуміти без його психологічних складових. Необхідність такого аналізу переконливо виступає при переході до ще складніших виявів пізнавального, і особливо духовного життя особистості, її різноманітної творчої діяльності.

Отже, своєрідність психічного найкраще можна зрозуміти, якщо підходити до неї генетично, якщо придивитися до того, як у ході розвитку відображувальної роботи мозку змінюються реальні відношення живої істоти з зовнішнім світом, виникають нові їх системи.

Який гносеологічний смисл наведених результатів дослідження? Що приховано за зовнішньою простотою оригінального досліду? Ось, коротко кажучи, основні компоненти предмета діяльності експериментатора.

- перший – чутливість зорового аналізатора, який отримав енергію зовнішнього впливу і через малу її потужність не міг перетворити її у факт свідомості;
- другий – вимальовування предмета, що сприймається, – виникнення його на сітківці ока і становлення його абрису з невизначеними межами та з порожнщинами в цілісному образі;
- третій – пізнавальні дії (сенсорні, перцептивні, репродуктивні, мисленеві), що здійснюють зміни образу і фіксації відмінностей, завдяки чому енергія впливів перетворюється у визначений образ;
- четвертий – рух наявної, але не досить повної інформації про предмет. Створюються гіпотези-образи, які змінюються більш правдоподібними;
- п'ятий – розвиток образу внаслідок відображення предмета і його об'єктивація шляхом виділення ознак, структури, віднесення до певної категорії, вербалізації – аж до впевненого розв'язання перцептивної задачі;
- шостий – творчість. Аналіз психологічних складових (характеристика психічного) необхідний при переході людини від перцептивних задач до більш складних проявів пізнавальної, духовної та продуктивної діяльності.

Основне положення Г. С. Костюка, сформульоване на підставі даного та інших досліджень в тому, що розвиток не є наслід-

ком навчання. Він має свої особливості, свої закони, пов'язані з законами навчання і виховання, але не тотожні їм; свої специфічні рушійні сили.

Проблему розвиваючого навчання не можна проаналізувати глибоко і всебічно, не звертаючись до основних витоків навчання та розумового розвитку особистості. Настав час поглянути на певну теорію з іншої позиції, спорідненої, бо тільки за такого підходу можна дістати вичерпне й істинно наукове судження.

Враховуючи цю обставину, заявлену в даному розділі проблеми ми розглядатимемо на основі аналізу провідних концепцій – концепції розвитку особистості, автором якої є Г.С. Костюк, і діяльнісного підходу, якого дотримувалися Л.С. Виготський, В.В. Давидов і П.Я. Гальперін.

Г.С. Костюк був головою наукового напрямку, який, за вдалим висловом українського історика психології В.А. Роменця, називається «психологією у власних межах». Цей підхід визначив його основну проблематику – співвідношення навчання й розвитку особистості.

Прагнучи одержати, так би мовити, «чисту культуру» психічної реальності, Г.С. Костюк обрав предметом свого пошуку найбільш тонкий, прихований план свідомості – розвиток як внутрішній прогрес. Він вважав розумовий розвиток системою зі специфічними власними суперечностями. Природно, що в цих рамках розвиток розглядався як спонтанний процес.

Філософсько-психологічний світогляд дозволяв ученому встояти під могутнім впливом поглядів Ж. Піаже у цьому питанні. Г.С. Костюк, всупереч своєму опонентові, доводить, що спонтанність як вияв внутрішніх суперечностей у кінцевому підсумку є заданою спрямованістю, оскільки зовнішнім умовам (навчанню) приділялася функція витоків людського розвитку.

За Г.С. Костюком, ефектом власного розвитку виступають не всі психологічні надбання (різні способи дії), а лише ті з них, які зберігаються на подальших етапах діяльності особистості. Логічним був висновок про те, що основним показником розвитку є здатність до перманентного цілепокладання, а не вміння оперувати способами досягнення тих чи інших цілей. Саме цей пункт став своєрідним вододілом між поглядами на розвиток Г.С. Костюка і представників діяльнісного підходу – насамперед П.Я. Гальперіна. Останній, як відомо, однозначно пов'язував розвиток з процесом інтеріоризації. На його думку, саме перехід від зовнішнього, соціального до внутрішнього, психічного є проявом процесу розвитку.

Звідси стає зрозумілим акцент на тому, що навчання є формою розвитку. Тим самим було поставлено штучний бар'єр на шляху генетичного підходу до розвитку, хоч він і визнавався основним принципом інтеріоризації.

Те, що за П.Я. Гальперіним було кінцем розвитку, *за Г.С. Костюком виступало лише як його початок*. Український учений з усією переконливістю довів, що інтеріоризована форма зовнішньої реальності має якісно інші структуру і функції, неврахування яких спотворює процес розумового розвитку. *Г.С. Костюка цікавив переважно механізм розумового розвитку, тобто сам спосіб його існування – в цьому він вбачав своє безпосереднє психологічне завдання*.

Адже тривалий час саме існування психологічного вважалося нерозгаданою таємницею, не кажучи вже про його розгортання. Це був своєрідний «чорний ящик», відкрити який удавалося небагатьом. Г.С. Костюк, на нашу думку, працював із найтоншим шаром реальності, де схибнути було дуже легко. Та йому вдалося дотриматися діалектичного підходу з усією його евристичною могутністю у цій специфічній за структурою і функціями психічній субстанції.

Оцінюючи теоретичні пошуки Г.С. Костюка з сучасних теоретичних позицій, можна сміливо стверджувати, що вчений багато в чому випередив свій час. Бо тоді, коли зароджувалися висунуті ним ідеї, вітчизняна психологія не мала достатньої теоретико-методологічної бази для подібної роботи. Ось чому багато теоретичних висновків Г.С. Костюка не були своєчасно включені в психолого-методологічну парадигму. Він інтуїтивно відчував, що зневажання навіть найтоншої відмінності між процесами навчання і психічного розвитку неминуче призведе до своєрідного спрощення.

Це нібито академічне питання для Г.С. Костюка набуло великого практичного значення. Від його правильного вирішення залежала доля побудови нових дидактичних систем і створення нових форм навчально-виховного процесу. Вчений наголошував на тому, що керувати ходом розумового розвитку значно складніше, ніж засвоєнням знань. Йому здавалося, що ототожнення цих двох процесів багато в чому є неправомірним. Більш за все турбувало питання про те, в якому співвідношенні мають перебувати навчання і розвиток в їх реальному функціонуванні. Тому він наполягав на тому, що не можна однозначно підходити до навчання в контексті його реальних продуктів – емпіричного та теоретичного знань.

Оцінка навчання в його «власних межах» практично не має сенсу. Лише у зв'язку з рухом розумового розвитку можна отримати об'єктивну оцінку навчання. Тому вчений критично ставився до тих дидактичних систем, які були спрямовані лише на певне коло знань і вмій. На його думку, вони могли бути лише стимулами актуального мікророзвитку. І їхні впливи обмежувалися жорсткими рамками, тобто сферою дії швидкоплинних цілей, вихід за межі яких позбавляв сенсу ці психологічні новоутворення.

Г.С. Костюка не влаштовували не тільки традиційні принципи навчання, а й ті, які поспіхом формулювалися у рамках діяльнісного підходу. В останні роки своєї наукової діяльності вчений висловив досить продуктивну ідею, хоча і не матеріалізовану у формі наукової публікації, про стосунки, в яких перебувають процеси навчання і розвитку – він мав на увазі їх сполученість. При цьому навчання найбільшою мірою пристосовується до закономірностей розвитку і сприяє його дальшій прогресивній зміні, а сам розвиток природним чином активізує процеси навчання.

Прагнення Г.С. Костюка розкрити дуже складну структуру розумового розвитку відсунуло на другий план питання про його рівень, про величину тих змін, які спостерігаються в процесі життєдіяльності підростаючої особистості.

Йдеться про зміст внутрішнього матеріалу, на якому розгортається процес розвитку. Постановка проблеми в такому ракурсі природно потребує відходу від того кредо, яке стверджувалось Г. С. Костюком як «психологія у власних межах». Виникла потреба виходу у сферу людської культури, де об'єктивно започатковується психологія людини у її філогенезі. Саме цей напрям психологічного дослідження був втілений в ідеях культурно-історичної концепції, у розгляді людської діяльності як джерела, звідки береться матеріал для розгортання процесів розумового розвитку на індивідуальному рівні.

У зв'язку з цим перед нами постала дуже складна проблема: теоретично й експериментально доповнити ту ланку, яка залишилася недостатньо розгорнутою в концепції Г.С. Костюка.

Те, що вважалося лише умовою розвитку, набувало нової функції – функції детермінації, проте детермінації не прямої, а опосередкованої власними закономірностями розумового розвитку. Такий підхід, на нашу думку, і є адекватним застосуванням філософських закономірностей до психологічної форми існування матерії.

Відомо, що культурно-історична концепція потребує трансформації загальних, родових здібностей у спеціально побудовані навчальні предмети. Таку творчу роботу виконує експериментально-генетичний метод (ЕГМ), який передбачає формування в учнів теоретичного мислення та інших психологічних новоутворень.

Відзначаючи це положення, Г.С. Костюк писав, що «головна задача педагогічної психології полягає в тому, щоб випереджати педагогічні дослідження» [Костюк, 1989, с. 177]. Формуючий експеримент і є тим методологічним засобом, що виступає єдиним способом реалізації педагогічною психологією своєї науково-випереджальної функції.

Тому закономірна необхідність психологічного вивчення особливостей формування психічних і особистісних якостей учня в навчальному процесі. Формуючий експеримент, заснований на діалектичному підході до розуміння рушійних сил психічного й особистісного розвитку учня, дозволяє розкрити основи, спираючись на які можна реально підвищити ефективність шкільного навчання і виховання, підняти його до рівня вимог і задач, висунутих суспільством.

Психіка людини у всіх її формах являє собою динамічну систему. Між її підсистемами, а також елементами (неподільними частинами) здійснюються складні взаємодії, що приводять до утворення нових елементів, нових підсистем, нових типів взаємодії і взаємин. Динамічна система змінюється кількісно і якісно. У ній змінюються не тільки зміст відносин і типи взаємодії між підсистемами й елементами, але і самі елементи змінюються кількісно та якісно. Одні зникають, інші виникають і розвиваються.

Тому для динамічної системи необхідно знати не тільки її вихідні елементи і компоненти (підсистеми), але і тип діючих у ній перетворень. При системному аналізі психічних явищ на першому етапі його здійснення треба встановити, яке психічне явище береться за цілісність. Остання повинна бути обов'язково обмежена і визначена.

Якщо розглядати окрему людину як цілісну систему поза зв'язком з об'єктивним світом, то стає очевидним, що подібної інформації немає. Лише вводячи людину в систему суспільства, можна пояснити наявність такої інформації, одержуваної в процесі присвоєння.

Розвиток психіки людини у філогенезі визначено головним протиріччям, що виникає між світом і людиною. «Отже,

виявляється, що людина стоїть перед протиріччям: з однієї сторони, перед нами завдання – пізнати вичерпним образом систему світу в її сукупному зв'язку, а з другого боку, власна природа, як і природа світової системи, не дозволяє нам цілком розв'язати його. Але це протиріччя не тільки лежить у природі обох факторів світу і людей, воно є також головним важелем усього розумового процесу і вирішується щоденно і постійно в нескінченному прогресивному розвитку людства...» [Костюк, 1989, с. 36]

У питанні про психічний розвиток людини Г.С.Костюк виходив з того, що людський індивід є частиною біологічної системи (фізичний його розвиток) і соціальної системи, що обумовлює становлення особистості. «Особистість стосовно суспільства – «підсистема», але разом з тим вона сама є складною системою, цілісною системою систем, внутрішньо пов'язаних між собою, ієрархізованих» [Костюк, 1969, с. 166].

А тому рушійними силами розумового розвитку дитини (і джерелом її саморуку), на думку Г.С. Костюка, є внутрішні протиріччя, що виникають у житті, діяльності, взаємовідношеннях із навколишнім середовищем.

Такі, наприклад, протиріччя між новими потребами, прагненнями дитини і рівнем розвитку можливостей їхнього задоволення, між вимогами і ступенем оволодіння необхідними для їхнього виконання уміньми і навичками; між новими задачами і сформованими раніше звичками, способами мислення і поведінки.

Такі ж самі протиріччя між зростаючими внутрішніми можливостями дитини, що випереджають її спосіб життя, і об'єктивним положенням у родині, колективі. Є й інші похідні протиріччя. Вони обумовлюються відносинами особистості до навколишнього середовища, її успіхами і невдачами, порушенням рівноваги між індивідом і суспільством. Але зовнішні протиріччя, що набувають навіть конфліктний характер (наприклад, конфлікти між дитиною і батьками), ще не стають рушієм розвитку.

Тільки інтеріоризуючись, зовнішні протиріччя викликають у самого індивіда протилежні тенденції, що вступають між собою в боротьбу. Вони стають джерелом його активності, спрямованої на вирішення внутрішнього протиріччя шляхом вироблення нових способів поведінки.

Протиріччя вирішуються за допомогою діяльності, приводять до утворення нових властивостей і якостей особистості. Де-

термінантою внутрішніх протиріч виступає навчання. Навчання і виховання сприяють не тільки успішному подоланню внутрішніх протиріч, які виникають у житті людини, але і самому їхньому виникненню.

Центральним у розумінні психічного розвитку є питання про його закони. Психічний розвиток, як вважав Г.С.Костюк, має свої специфічні особливості і закони, облік яких істотно важливий для удосконалювання навчання і підвищення його провідної ролі. Вони характеризують «внутрішню логіку онтогенетичного становлення особистості як свідомої суспільної істоти, її спрямованості, здібностей і інших властивостей» [Костюк, 1989, с. 168].

Під «внутрішньою логікою онтогенетичного розвитку» варто розуміти внутрішньо необхідні рухи особистості від нижчих до вищих рівнів. Г.С. Костюк уточнює, що в цьому висхідному русі «зовнішні причини завжди діють через внутрішні умови». По-іншому цей рух від нижчих до вищих рівнів дослідник пояснює як невідворотну послідовність основних стадій розумового розвитку.

Стадії розумового розвитку – це якісно різні в структурному і функціональному відношеннях рівні і форми розумової діяльності – наочно-діюча, словесно-образна, конкретно – і абстрактно-понятійна.

«Само собою зрозуміло, що навчання не може змінити цю послідовність стадій розвитку інтелекту, оскільки більш складні структури генетично не можуть передувати більш простим структурам, але воно може і повинне сприяти прискоренню переходу до більш високих структур, повноцінному їхньому формуванню» [Костюк, 1989, с. 6]. Отже, облік у навчанні специфічних законів розвитку зводиться до обліку послідовності стадій розвитку інтелекту.

Оскільки закони розумового розвитку – це послідовність зміни зазначених стадій, то з послідовністю їхньої зміни Г.С. Костюк і повз'язує поняття саморозвитку. «Становлення особистості – обумовлений і разом з тим процес, що саморозвивається. Це внутрішньо необхідний рух від нижчих до вищих рівнів...» [Костюк, 1989, с. 13].

Розглянемо «внутрішні умови», через які завжди переломлюються зовнішні причини. Уточнимо, що послідовність змін стадій розвитку інтелекту відбувається в процесі установленої взаємодії зовнішніх причин і внутрішніх умов.

Практично керувати психічним розвитком дитини, на думку Г.С.Костюка, можна тільки за допомогою обліку його зако-

номірностей (які зводяться до послідовності інтелектуальних стадій та вікових особливостей) і створення в процесі навчання «внутрішніх умов розумового розвитку». Сила виховання полягає не в тому, що виховання нібито не може змінювати закони розвитку, а в тому, щоб, ґрунтуючись на знанні цих законів, цілеспрямовано керувати цим процесом.

Що ж являють собою «внутрішні умови», які необхідно створювати в процесі навчання?

Під внутрішніми умовами варто розуміти: індивідуальні особливості вищої нервової діяльності, її внутрішні закони, що розкриваються фізіологічними дослідженнями; потреби й настановлення людини, почуття і здібності, уся система навичок, звичок і знань, у якій відбито індивідуальний досвід людини і засвоєний досвід людства.

Г.С. Костюк погоджується з С.Л. Рубінштейном у тому, що «внутрішні умови, формуючись під впливом зовнішніх, не є, однак, їх безпосередньою механічною проекцією. Складаючись і змінюючись у процесі розвитку, внутрішні умови самі обумовлюють те спеціальне коло впливів, яким дане явище може піддатися» [Костюк, 1989, с. 174].

У властивості вибіркової внутрішніх умов С.Л. Рубінштейн убаचाє внутрішню логіку (по-іншому – закономірності) розвитку, незважаючи на те, що він обумовлений зовнішніми впливами.

Чим же обумовлені внутрішні закономірності психічного розвитку?

Насамперед тут необхідно установити співвідношення між зазначеними закономірностями і віковими й індивідуальними особливостями розвитку дітей. У розглянутій нами концепції розвитку існує відповідність між конкретними віковими й індивідуальними особливостями і тією чи іншою стадією розвитку.

Кожен період – це відрізок життєвого шляху підростаючого індивіда й одночасно визначена ступінь його розвитку як особистості з характерними для нього відносно стійкими якісними особливостями.

Ми будемо говорити лише про вікові особливості, оскільки загальні закономірності вікового розвитку особистості конкретизуються в її індивідуальних особливостях. Вікові особливості (і можливості) визначає не тільки попереднє навчання, але і рівень дозрівання, працездатність нервової системи, що являє собою обумовлене генотипом послідовне становлення всіх систем організму.

Висновки. Навчання сприяє дозріванню нервової системи. Ці внутрішні процеси теж пов'язані взаємовідношеннями дитини з навколишнім середовищем, її вихованням. Але вони не позбавлені і деякої відносної самостійності, що, як відзначає Г.С. Костюк, необхідно мати на увазі при розгляді даних питань.

Отже, вищу межу вікових можливостей визначає генотипна сторона дозрівання, оскільки вплив навчання на розвиток опосередковується віковими й індивідуальними особливостями дітей.

Теоретичний підхід Г.С. Костюка до проблеми навчання і розвитку привів його до висновку, що керування розвитком – специфічними силами розвитку, що рухаються – задача більш складна, ніж керування засвоєнням знань. Ставлячи перед дитиною щоразу нові цілі, пред'являючи їй усе складніші вимоги і домагаючись їх виконання, виховання направляє життя і діяльність вихованців і, отже, керує розвитком об'єкта (суб'єкта).

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
2. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів / Г.С. Костюк // Психологічна наука, вчитель, учень. – К. : Рад. школа, 1979. – С. 19–32.
3. Костюк Г.С. Принципы развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С. 118–152.
4. Костюк Г.С. Психологические аспекты опытно-экспериментальных педагогических исследований / Г.С. Костюк // Избр. психол. труды. – М. : Педагогика, 1988. – С. 76–86.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Kostjuk G.S. Navchal'no-vyhovnyj proces i psyhichnyj rozvytok osobystosti / G.S. Kostjuk. – K. : Rad. shkola, 1989. – 608 s.
2. Kostjuk G.S. Navchannja i psyhichnyj rozvytok uchniv // Psyhologichna nauka, vchytel', uchen'. – K. : Rad. shkola, 1979. – S. 19–32.
3. Kostjuk G.S. Princip razvitija v psihologii / G.S. Kostjuk // Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii. – M. : Nauka, 1969. – S. 118–152.
4. Kostjuk G.S. Psihologicheskie aspekty opytno-jeksperimental'nyh pedagogicheskikh issledovanij / G.S. Kostjuk // Izbr. psihol. trudy. – M. : Pedagogika, 1988. – S. 76–86.

S.D. Maksymenko. The theory of specific driving forces of G.S. Kostiuk development. Each period is noted to be a period of life course of the individual's getting a little older and at the same time the degree of his personality's development is defined as the personality with specific relatively stable quality features. The education is shown to promote the maturation of the nervous system. These internal processes are also linked with the child's relationship with the environment, child's upbringing. But they are not deprived of some relative independence that, as G.S. Kostiuk notices, must be taken into attention when considering these issues. The genotype side of maturation is considered to define the higher limit of age opportunities, as the impact of education on the development is mediated by age and individual characteristics of children. G.S. Kostiuk's theoretical approach to the problem of training and development led him to conclude that to control the development, i.e. specific driving forces in movement, is more complicated problem than to control learning. According to G.S. Kostiuk the internal contradictions arising in life, activities, relationship with new the environment are noted to be the driving forces of child's mental development (and the source of its self-motion). Such contradictions are established to be ones between new needs, child's aspirations and level of the development of the capacity to meet them, between the requirements and the degree of mastering their abilities and skills necessary for the performance; between new tasks and previously formed habits, ways of thinking and behavior. The determinant of internal contradictions is training. It was concluded that the internal rules of child's mental development were conditioned by the correlation between these patterns and age and individual characteristics of children development. Putting a child before any new targets, showing him increasingly complex requirements and ensuring their implementation, the education directs the life and the activities of pupils and thus controls the development of the object (subject).

Key words: development, psychologist G.S. Kostiuk, personality, individual characteristics of children, developing education, mental development of a human, social impact.

Received October 20, 2014
Revised November 11, 2014
Accepted December 02, 2014

Psychological aspects of studying the phenomenon of faith

Alieksieieva Y.A. Psychological aspects of studying the phenomenon of faith / Y.A. Alieksieieva // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 20–34.

Ю. А. Алексеева. Психологічні аспекти вивчення феномена віри. В статті представлено погляди психологів на різні аспекти вивчення віри. Констатовано, що у сучасній науковій психологічній літературі ще не досягнуто узгодженого розуміння поняття віри, немає чіткої диференціації релігійної та нерелігійної віри. Розглянуто психологічні теорії, у яких феномен віри ототожнюється з конкретною релігією або релігійною вірою. Досліджено погляди вчених на взаємозв'язок між поняттями «релігійна віра» та «релігійність». Встановлено, що релігійна віра лежить в основі релігійності – внутрішньої характеристики особистості. Виділено два типи релігійної орієнтації – зовнішню та внутрішню. Акцентовано, що релігійна віра сприяє збереженню психічного здоров'я та властива людям, які самоактуалізуються. Підкреслено, що для релігійної віри характерна психологічна сталість і вона є стійким утворенням. Встановлено, що віра особистості пов'язана із сенсом її життя, пронизаного надією, яка є стійкою спонудою віри. Проаналізовано особливості нерелігійної віри. Доведено, що нерелігійна віра – це особливий психічний стан, що виникає в досить невизначеній ситуації, в умовах дефіциту точної інформації про досяжність поставленої мети. Виділено види нерелігійної віри: віра в себе, віра в іншого, віра в людство. Проаналізовано відмінності між релігійною та нерелігійною вірою. Встановлено, що ці види віри диференціюються за предметом, формою сприйняття та соціальною спрямованістю. Проаналізовано визначення поняття «віра». Виділено структурні компоненти віри: когнітивний (переконання, знання, установки); емоційний (почуття, емоції, переживання); ціннісно-смісловий (цінності та смисли), поведінковий (воля, дії). Зроблено висновок, що віра особистості становить основу її «Я». Одні вчені ототожнюють віру з релігією, інші виокремлюють релігійну і нерелігійну віру, а треті не диференціюють віру і розглядають цей феномен загалом.

Ключові слова: віра, релігійна віра, нерелігійна віра, релігійність, віра в себе, віра в іншого, віра в людство, релігійні почуття.

Ю. А. Алексеева. Психологические аспекты изучения феномена веры. В статье представлены взгляды психологов на различные аспекты изучения веры. Констатируется, что в современной научной психологической литературе ещё не достигнуто однозначного понимания понятия веры, нет чёткой дифференциации религиозной и нерелигиозной веры. Рассмотрены психологические теории, в которых феномен веры отождествляется с конкретной религией или религиозной верой. Исследованы взгляды учёных на взаимосвязь между понятиями «религиозная вера» и «религиозность». Установлено, что религиозная вера лежит в основе религиозности – внутренней характеристики личности. Выделены два типа религиозной ориентации – внешняя и внутренняя. Акцентируется, что религиозная вера способствует сохранению психического здоровья и присуща самоактуализирующимся людям. Подчеркнуто, что для религиозной веры характерна психологическая устойчивость и она является устойчивым образованием. Установлено, что вера личности связана с содержанием его жизни, пронизанного надеждой, которая является устойчивой побуждением веры. Проанализированы особенности нерелигиозной веры. Доказано, что нерелигиозная вера – это особое психическое состояние, возникающее в весьма неопределённой ситуации, в условиях дефицита точной информации о достижимости поставленной цели. Выделены виды нерелигиозной веры: вера в себя, вера в другого, вера в человечество. Проанализированы различия между религиозной и нерелигиозной верой. Установлено, что эти виды веры дифференцируются по предмету, форме восприятия и социальной направленности. Проанализированы определение понятия «веры». Выделены структурные компоненты веры: когнитивный (убеждения, знания, установки, представления); эмоциональный (чувства, эмоции переживания); ценностно-смысловой веры (ценности и смыслы); поведенческий (воля, действия). Сделан вывод, что вера личности составляет основу её «Я». Одни учёные отождествляют веру с религией, другие выделяют религиозную и нерелигиозную веру, а третьи не дифференцируют веру и рассматривают этот феномен в целом.

Ключевые слова: вера, религиозная вера, нерелигиозная вера, религиозность, вера в себя, вера в другого, вера в человечество, религиозные чувства.

Actuality of the research. The phenomenon of faith belongs to actively knowable phenomena and is located in the interdisciplinary space of various sciences. There are many religious, philosophical, sociological works, in which the nature and the specificity of faith are considered from the different positions, different approaches to the theory and concepts are developed, but integrative psychological analysis is not sufficiently implemented, there is no integrated concept of humanistic role of faith in the structure of personality.

In modern scientific psychological literature an agreed understanding of the concept of faith has not reached yet, there is

no clear differentiation of the religious and non-religious belief. Some psychological studies of the phenomenon of faith is identified with a particular religion or religious faith (Z. Freud, C.G. Jung, G. Allport, V. Nosovych, B. Bratus, R. Granovskaia, M. Savchin, O. Dvoinin, S. Bielorusov, Y. Zenko, A. Oleinik, M. Boryshevskiy, V. Moskalets).

The aim of the article is a theoretical study of the phenomenon of faith in psychological science and the determination of the peculiarities of religious and non-religious belief.

Analysis of recent publications and the main material. The founder of the psychoanalytic theory Z. Freud considered the religious faith to be an illusion that does not require the confirmation and is motivated by the idealized desires of a man. Scientists argued that the sources of faith of primitive peoples were associated with the belief in demonic strength hidden in objects, animals, people. Studying psychological genesis of religious beliefs, Z. Freud emphasized that religious beliefs by pretending to be as knowledge, were not an experience or a final result of thinking. These are the illusions, implementation of the oldest, strongest, the most pursuing desires of mankind; the secret of their strength lies in the strength of these desires. Good will of the divine providence softens the man's fear of life's dangers, postulating by him of the moral world order ensures the triumph of justice, which requirements frequently remain unfulfilled in human culture, the continuation of human earth existence in a future life provides the spatial and temporal framework within which we must expect the implementation of these wishes. According to Z. Freud, the more people are involved into the treasures of knowledge, the more important is a departure from the religious faith, at first only from its obsolete forms, and then from the underlying assumptions. The scientist said that science weakens the religious faith [20].

The famous psychologist W. James discovered the volitional nature of faith. Faith, according to the scientist is the confidence that from a theoretical point of view can still be doubtful. The scientist said that man's faith is its willingness to act for the purpose, the successful achievement of which is not guaranteed in advance. He established a relationship of faith with the emotional desires and dictates of which the first precedes it, and the second go for them. The subject of faith W. James called a hypothesis, and distinguished living and dead hypotheses. The vitality of hypothesis corresponds to the willingness to act under any circumstances; this is actually the belief itself [5].

According to the views of G. Allport, in the basis of faith is the confidence that a person experiences to the reality of the object of sense. At the same time, any positive feelings inevitably will cause at a person a sufficient measure of faith. Studying religious faith, G. Allport identified two types of the religious orientation – external and internal. People with an external religious orientation are not devoted and use religion for their convenience. This type of religiosity is correlated with the presence in a man of a large number of human prejudices. Internal religious orientation is neither a way to deal with fear nor a form of sociability or conformity or a sexual sublimation or means to realize the desires. People with the external type of the general orientation are tolerant and compassionate to all around. Scientists emphasized that the preservation of the mental health of a man contributes more internal than external religious orientation. Therefore, the main task of G. Allport saw in the transformation of external religious style inherent to the most religious groups in the inner world, where the general belief in the equality of views is combined with the formation of the personality itself [11].

Religious faith is in the basis of religiosity which is the internal characteristics of personality. According to K.G. Jung, religion is a specific experience of «soul», religious experiences and religious beliefs, containing conscious and unconscious as equal partners. The first source of the religious experiences of man is the unconscious. The unconscious is a cluster of the past personal or tribal, ancestral experience, purely natural, automatic-expedient process that can be used for the benefit and to the detriment of holistic soul. The human soul corresponds to the essence of God, not only by exclusively consciousness. And the claim that the mental cannot generate anything religious because there is only nature, helps create a situation where the soul has nothing valuable, «God kept outside». This depends on consciousness, which is thus the bearer of freedom of choice and responsibility [15].

American scientist A. Maslow emphasized that the internal religiosity, which is manifested in an internal dialogue with God, inherent to people which are self-actualizing, but not always strictly adhere to religious Worship [21].

B. Skinner noted that religious faith is a common way of explanation by a man of his stubborn behavior, if he has no idea of the events of the environment that caused this behavior. The scientist understood religion as a summation of the individual pre-specified behavior, supported by further compensation. He was convinced that in a certain sense, religious dogma and laws simply summarize

the existing patterns of social reinforcement, called to reduce self-fish, originally backed the behavior and reinforce behavior useful for others. As it was remarked by B. Skinner, the personality becomes religious as a result of committed support of its behavior [23].

Many scholars, who have studied religious faith, emphasized its psychological sustainability (L. Festinger, V. Nosovych, M. Linetsky).

Thus, L. Festinger concluded that religious beliefs have considerable ability to resist contradictory for them information. The scientist explained the constancy of religious beliefs by three main factors: first, the importance of these beliefs in the lives of individuals and in the system of value orientations; second, the fact that believers repeatedly publicly demonstrated their commitment to certain religious beliefs, and so rejection of them would mean, in their own view, the undermine of their social prestige; and third, the social pressure on each believer of the members of the religious group to which he belongs [19].

V. Nosovych emphasized that for the religious faith are characteristic the signs of the dominance of consciousness and it is a stable form. Religious faith as a dominant consciousness has a number of specific, namely inherent features. And chief among them is the coincidence of such things as superstition, with the maintenance of religious faith as absolute prejudice [10].

Psychological sustainability of the religious faith M. Linetsky explained by the relationship of the religious faith with fear and suggestion, which is generated and maintained by them. The scientist believed that the object of religious faith exists outside the material world, in the illusory consciousness called by inadequate reflection of reality and forces that rule over man. This belief does not fill the missing knowledge by imagination, but embodied in the emotively colored fantasy and illusion. While acknowledging the reality people in a certain situations use the mechanism of faith as the experience of a possible future. The religious faith is psychologically inert, it is hard to get rid of it, it retains to the contrary of reason [8].

For the position of B. Bratus, the religious faith relies on the guiding image that cannot be definitively proven. This image is also objectively probable, that is why there are so many arguments «for» as «against». The degree of belief can be equal to the degree of disbelief, and so the sense of effort and the inner struggle of the individual depend on faith, for its loss is able to deprive the being of sense [3].

As R. Granovskaia noted, a feeling is in its original form the religious faith. Belief gets away into the depths of the psyche and there cannot exist off the sensitive coloring, which significantly distinguishes the faith from knowledge. You may know a lot of things that do not affect the interests of the individual and does not cause emotional or evaluating response. The fact that in the knowledge appears as content in belief appears not as a verbal formula, but as an experience, because it has an internal reliability. According to R. Granovskaia, the religious faith cannot be weakened by the rational arguments, because for the most people, God appears as something sensual. But it can be reduced by creating a new, more emotionally brightly colored dominant. The importance of logical arguments related to the fact that the dominant of faith under the guiding influence of the established model of the world so changes human perception that it becomes selectively blind and deaf – in the area of faith the voice of reason is not perceived. A man who has lost the faith in the knowledge becomes powerless to carry out his own actions, so there is a need for coercion – internal or external. Such inner compulsion may be a law that does not carry with it any power for its implementation, but only shows the ability of a man to implement its requirements. Only accompanied by a feeling of inner necessity, the law makes the deployment of actions with the help of internal constraint – evidences, that is the determination of the conditions where any provision is derived from the previous one. The external forcing is associated with the leadership that strengthens the faith in success and, with sufficient authority of the chief rules out a critical analysis the requirements of evidence. This coercion is the more effective, the more exciting feelings of the person causing the active personal attitude. The more it corresponds to his ideals and the value system model of the world, the more likely it will be perceived as being correct [4].

Religious faith provides the following key features: to trust with ones heart to God, to trust, to respect, to love, to approve and to strive to morality. Faith is not limited by «blind conviction», but to some extent is connected with the knowledge about the nature and principles which in a particular religion are introduced in upbringing and education as the absolute truth [4].

Studying the religious faith, S. Bielorusev concluded that such faith is first and foremost obligation of man to the ultimate meaning of his own life, permeated with hope. Emotional substratum of the true faith is the basic hope. True religious faith is characterized by the Orthopraxy – practical relevance of the conduct

by the conviction, by the applicability of the latter in everyday actions [1].

The joint work of V. Slobodchikov and E. Isayev emphasized that the man's faith is the basis of his «I», determines his actions, judgments, norms of behavior and attitudes. Faith is complete and unconditional acceptance of human phenomena, events, owns ideas and reasoning, principles of life, the infinite value of which was found in the light of the Divine Reality [17].

Within the Christian psychology Y. Zenko noted that religious faith is a complex feeling, which contains not only the purely emotional component, as reflected in the personal evaluation of the object of faith and a positive or negative attitude towards it. It also has an intellectual component, since faith is always a belief in something, confidence in something [6].

The famous Ukrainian scientist M. Savchin distinguishes the concept of true faith and the religious feeling. The religious feeling (in distinction of faith, which includes the recognition of initiation to others) almost individualistic feels like inexpressive and is lost from any attempt of expressing and understanding from both unnecessary and harmful «speculation» that runs the risk to ruin «simple faith». The faith by all means seeks wholeness, the enlightenment by itself, conquering to itself of reason, freedom and all the life. Religious feeling, on the contrary, is easy to perceive the gap between the religion and life, and calmly (smoothly) coexist with the ideas, beliefs, sometimes with a worldview alien not only to Christianity, but also to those which often openly contradict to it. The religious feeling is «conservative», it is tied only to the form, and therefore, any, even minor, change of the latter disturbs and annoys. It is because the right form, «form in itself», its immutability, holiness, the beauty of it is vicious and «fed» by it, there it finds the satisfaction. In search of the contentment is its the very essence. «The religious feeling» that dominates in religion, differs from the faith that it lives and feeds by itself [16].

M. Boryshevskyi observed that belief in a higher power, God, the immortality of the soul belongs to the system of values, which contribute to spiritual self-perfection of personality. Especially the scientist emphasized the role of faith in the emergence of the need for self-analysis, which is an important basis for the development of the capacity for reflection. The faith helps a man to understand the sense of life in its relationship with eternity, it becomes a source for its activity, effective internal motivation to do good things, update the need for self-improvement, building up his way

of life, leading to a comprehension of the ultimate goal – to serve the people [2].

The well-known Ukrainian psychologist V. Moskalets noted that the religious faith is a process of recognition by a person of some concepts, the judgments, perceptions and ideas as true, without sufficient evidence of their truth during cognitive activity. In the structure of the religious belief the scientist distinguished the rational, emotional and volitional components. Analyzing religious feelings, he emphasized that the emotional element of faith form the normal emotional experiences (states, processes) that are directed to a religious object. Emotional experiences cause personal significance, value of faith for the subject and form the basis, soil of its functional dynamics. Religious feelings are constant and long emotional states, the object of which is God, supernatural beings, religious values. To these feelings belong religious love, religious fear, religious feeling of the sublime and so on. Considering the relationship of rational and emotional components with the will, the scientist claimed that if the reason, intuition, emotional distress of the subject choose to be in «faith», his will ensures appropriate self-regulation on this way [9].

Non-religious faith was seen in some psychological studies as a secular (E. Fromm), everyday (R. Granovskaia).

So, E. Fromm called secular non-religious belief and considered it important prerequisite for building trust and genuine interpersonal relationships. The scientist distinguished certain types of nonreligious faith: faith in another, faith in oneself and faith in humanity. According to scientist, the belief in another person is based on confidence in the reliability and constancy of his personality. However, E. Fromm pointed out that belief in the other can be only provided if a person has faith in himself. Belief in oneself is connected with the awareness of the personal existence and the nature of his personality as a constant throughout the human life, despite the different circumstances and volatility of thoughts and feelings. This is the same reality, on which confidence of man in his own identity is based. Belief in oneself is associated with responsibility. Only a human who has faith in himself, is capable to believe in others, since only such a person can be sure that in the future it will be the same as now, therefore, will act as provided to act now. The culmination of faith in others is faith in humanity, manifested in religion, in progressive political and social ideas [22].

Considering faith as commonplace phenomenon, R. Granovskaia noted that the core of such belief is the uncertainty. In some

situations, it is an important factor of the integration of the personality as an incentive to its determination and activity. Everyday faith is a special psychical state that arises in a rather uncertain situation, the shortage of accurate information on the feasibility of the goal, but when there is an opportunity for the successful operation of its favorable outcome, and when the man knows about that opportunity. In all cases, the belief appears in two guises – as confidence in indices of senses, i.e. in possibility to penetrate into objective reality (as opposed to knowledge already confirmed), and the attitude to knowledge, not quite confirmed today that is taken for granted in the cases when the subject is somewhat speculative. In a state of complete certainty faith is extinguished. In this sense faith is a necessary condition for achieving knowledge [4].

Comparing the nonreligious to religious faith, B. Bratus emphasized their differences. If non-religious belief correlated with sensebuilding current activities, religious belief by its very nature always rises, clarifies, gets in touch with final, boundary issues of life and death, creating a spiritual sphere [3].

For scientific position of D. Ugrinovich the subject of nonreligious faith will be either statement (hypothesis, concept, etc.) not fully proved, hypothetical, or phenomenon or process that belongs to the future. However, this subjective belief requires further objective confirmation, a person must prove by his behavior the validity of this belief. As a part of the overall system of human knowledge and practice the non-religious belief is verified theoretically and practically. In the course of such verification it is either confirmed, so the content is transformed into knowledge – or rejected, refuted. Thus, non-religious belief is a part of the overall process of human cognition and practice. In some situations, it serves as a potential reservoir of knowledge, and continues passing theoretical and practical tests. As such, non-religious belief is an essential element of social and individual consciousness, stimulating and intensifying the search of truth. Based usually on scientific knowledge, it at the same time is special, personally interested attitude of the subject to the conclusions that are of speculative character or relating to the future. In this case, the non-religious belief is similar to the concept of «individual beliefs». Epistemological features of non-religious belief is closely related to its psychological characteristics. Any belief is a social-psychological phenomenon, as it is described as existing in its psychological processes, and special treatment of the subject of faith to its subject matter, attitude, that is realized not only in the mind, but also in behavior [18].

In their common paper V. Petrushenko and G. Scherbakova made a border between religious and non-religious belief. According to scientists, religious and non-religious belief reflect the different nature of the two forms of the same faith, which are differentiated by the object shape of perception and reflection and social orientation. For non-religious belief the object of reflection is the real world, the subject is that reflected in the mind of an objective reality. The shape of perception of the world in this sense is adequate, not consciously distorted. For the religious faith the object of reflecting is also the real world, but as the subject is the supernatural images which appear in the mind of a man through a specific form of reflection of the world (illusion, fantastic) [13].

At the same time, M. Linetsky noted that the psychological mechanism of religious and non-religious belief is the same. However, the difference between these types of faith is that religious faith is based on the miracle requires unquestioning acceptance of its emotional postulates and axioms, so it is impossible to verify. A non-religious is based on knowledge and its position can be checked. The feature of non-religious belief is that it is not inert, and disappears with the hypothesis that was not confirmed. The non-religious belief may be questionable. They are solved by experience, practical and theoretical test of hypotheses. The acquisition of scientific knowledge contributes to the belief in success that serves as a catalyst for scientific inquiry [8].

Some psychologists did not share the faith on the religious and non-religious (K. Platonov, V. Nosovych, T. Kazantseva). Thus, the Soviet psychologist K. Platonov wrote: «I believe that» faith in general «and religious faith is of the same sense» [14, p.94]. V. Nosovych emphasized that although religion is inseparable from faith, it does not mean that any faith is religious and any person, whether he realizes it or not, is a believer [10].

As the results of the study by T. Kazantseva it is stated that faith is a complex formation, derived from the specific mentality of the people and their practical activity, allowing them to perceive, filtrate and update the information content of this formation beyond the rational argumentation. In the process of faith formation a significant role plays mental need of the personality, which is the basis of this phenomenon. Mental discordance of the personality can be overcome only by acquiring a man of faith, and the specificity of the latter is in the fact that makes it possible to satisfy a mental need [7].

Faith is always connected with the subject, thanks to it, is substantially filled with and infinitely varied in its manifestations. Many scientists have noted that the action of faith in human activities can be constructive or destructive. Thus, if the subject of faith are the phenomena of external reality and the subject that they are studying, confirmed by experience provides evidence of the truth of his results, there is a belief or faith in own rightness. If the subject of faith is an object that cannot be rationally explained and understood, a person refuses of learning and turn on the mechanisms of displacement, rationalization and substitution, or simplifies, reduces the object, selecting the irrational belief.

The conclusion. Summarizing the views of psychologists on the phenomenon of faith, faith can be defined as a particular state of the mental of the personality, as reflected in the unconditional acceptance of certain information, events, developments or their own ideas and reasoning, which in future will serve as the basis for its 'I', to define its actions, judgments, norms of behavior and relationships. The analysis of the psychological sources revealed that one of the psychologists identify faith with religion, others distinguish religious and non-religious faith, and the third do not differentiate faith and consider this phenomenon as a whole.

The studied definitions of faith give the opportunity to highlight the structural components of faith. Thus, some psychologists (E. Fromm, V. Slobodchikov) emphasize the parts of the cognitive component (convictions, knowledge, values, beliefs); other (G. Allport, R. Granovskaia, Y. Zenko) believe that the faith is associated with the parts of the emotional component (feelings, emotions, experiences); third (M. Boryshevskiy, B. Bratus, M. Savchin) are focused on the constituent parts of the value-semantic component of faith (values and meanings), fourth (W. James, B. Skinner) associated faith with the elements of the behavioral component (the will, activity, action).

Список використаних джерел

1. Белорусов С. А. Психология духовности, веры и религии / С. А. Белорусов // Журнал практического психолога. – 1998. – № 6. – С. 21–43.
2. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія] / М. Й. Боришевський. – Суми : Видавничий будинок «Еллада», 2012. – 608 с.
3. Братусь Б.С. Вера как общепсихологический феномен сознания человека / Б. С. Братусь, Н. В. Инина // Вестн. Моск.

- ун-та. – М. : Изд-во МГУ, 2011. – № 1. – Сер. 14. Психология. – С. 25–39.
4. Грановская Р.М. Психология веры / Р.М. Грановская. – СПб. : Питер, 2010. – 480 с.
 5. Джеймс У. Воля к вере / У. Джеймс; [пер. с англ.]. — М. : Республика, 1997. — 431 с.
 6. Зенько Ю.М. Психология религии / Ю.М. Зенько. – СПб. : Речь, 2009. – 552 с.
 7. Казанцева Т. А. Вера как социально-психологический феномен и его суггестивный механизм формирования : дис. кандидата психол. наук : 19.00.05 / Татьяна Александровна Казанцева. – М., 2007. – 136 с.
 8. Линецкий М. Л. Внушение, знание, вера / М. Л. Линецкий. – К. : Политиздат Украины, 1988. – 160 с.
 9. Москалец В.П. Психологія релігії / В. П. Москалец. – К. : Академвидав, 2004. – 240 с.
 10. Носович В. И. Психология веры / В. И. Носович. – Л. : Лениздат, 1970. – 68 с.
 11. Оллпорт Г.В. Личность в психологии / Г.В. Оллпорт. – М. : «КСП+»; СПб. : «Ювента», 1998. – 345 с.
 12. Основы религиоведения / [Ю.Ф. Борунков, И.Н. Яблоков, М.П. Новиков, и др.]; под ред. И.Н. Яблокова. – М. : Высш. шк., 1994. – 368 с.
 13. Петрушенко В. Л. Вера в духовном мире личности / В.Л. Петрушенко, Г. Н. Щербакова. – Львов : Изд-во при Львов. ун-те, 1989. – 96 с.
 14. Платонов К. К. Психология религии: факты и мысли / К. К. Платонов. – М. : Политиздат, 1967. – 240 с.
 15. Райгородский Д. Я. Психология личности. Хрестоматия / Д. Я. Райгородский. – Самара : «БАХРАХ-М», 2006. –Т.1. – 512 с.
 16. Савчин М. В. Духовний потенціал людини (Навчальне видання) : [монографія] / М. В. Савчин. – Вид. 2-ге, пер. доп. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 508 с.
 17. Слободчиков В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 384 с.
 18. Угринович Д. М. Психология религии / Д. М. Угринович. – М. : Политиздат, 1986. – 352 с.
 19. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб. : «Речь», 2000. – 320 с.
 20. Фрейд З. Будущее одной иллюзии /З. Фрейд // Сумерки богов. – М. : Политиздат, 1989. – С. 94–143.

21. Фрейдджер Р. Личность. Теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейдджер, Д. Фэйдимен. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 864 с.
22. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М. : Республика, 1993. – 415 с.
23. Skinner B.F. Beyond Freedom and Dignity/ B.F. Skinner. – New York: Alfred A. Knof, 1971. – 225 p.

Spysok vykorystanuh dzherel

1. Belorusov S. A. Psihologija duhovnosti, very i religii / S.A. Belorusov // Zhurnal prakticheskogo psihologa. – 1998. – № 6. – S. 21–43.
2. Borishevs'kij M.J. Osobistist' u vimirah samosvidomosti [monografija] / M. J. Borishevs'kij. – Sumi : Vidavnichij budinok «Ellada», 2012. – 608 s.
3. Bratus' B.S. Vera kak obshhepsihologicheskij fenomen soznaniya cheloveka / B. S. Bratus', N. V. Inina. // Vestn.Mosk.un-ta.– M. : Izd-vo MGU, 2011. – № 1. – Ser. 14. Psihologija. – S. 25–39.
4. Granovskaja R.M. Psihologija very / R.M. Granovskaja. – SPb. : Piter, 2010. – 480 s.
5. Dzhejms U. Volja k vere / U. Dzhejms; [per. s angl.]. — M. : Respublika, 1997. — 431 s.
6. Zen'ko Ju.M. Psihologija religii / Ju.M. Zen'ko. – SPb. : Rech', 2009. – 552 s.
7. Kazanceva T. A. Vera kak social'no-psihologicheskij fenomen i ego suggestivnyj mehanizm formirovaniya : dis. kandidata psihol. Nauk : 19.00.05 / Tat'jana Aleksandrovna Kazanceva. – M., 2007. – 136 s.
8. Lineckij M. L. Vnushenie, znanie, vera / M. L. Lineckij. – K. : Politizdat Ukrainy, 1988. – 160 s.
9. Moskalec' V.P. Psihologija religii' / V. P. Moskalec'. – K. : Akademvydav, 2004. – 240 s.
10. Nosovich V. I. Psihologija very / V. I. Nosovich. – L. : Lenizdat, 1970. – 68 s.
11. Ollport G.V. Lichnost' v psihologii / G.V. Ollport. – M. : «KSP+»; SPb. : «Juventa», 1998. – 345 s.
12. Osnovy religiovedeniya / [Ju.F. Borunkov, I.N. Jablokov, M.P. Novikov, i dr.]; pod red. I N. Jabloкова. – M. : Vyssh. Shk., 1994. – 368 s.
13. Petrushenko V. L. Vera v duhovnom mire lichnosti / V. L. Petrushenko, G. N. Shherbakova. – L'vov : Izd-vo pri L'vov. un-te, 1989. – 96 s.

14. Platonov K. K. Psihologija religii: fakty i mysli / K. K. Platonov. – M. : Politizdat, 1967. – 240 s.
15. Rajgorodskij D. Ja. Psihologija lichnosti. Hrestomatija / D. Ja. Rajgorodskij. – Samara: «BAHRAH-M», 2006. –Т.1. – 512 s.
16. Savchin M. V. Duhovnij potencial ljudini (Navchal'ne vidannja): [monografija] / M. V. Savchin. – Vid. 2-ge, per.dop. – Ivano-Frankivs'k : Misto NV, 2010. – 508 s.
17. Slobodchikov V. I. Psihologija cheloveka / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. – M. : Shkola – Press, 1995. – 384 s.
18. Ugrinovich D. M. Psihologija religii / D. M. Ugrinovich. – M. : Politizdat, 1986. – 352 s.
19. Festinger L. Teorija kognitivnogo dissonansa / L. Festinger. – SPb. : «Rech'», 2000. – 320 s.
20. Frejd Z. Budushhee odnoj illjuzii /Z. Frejd // Sumerki bogov. – M. : Politizdat, 1989. – S. 94–143.
21. Frejdzher R. Lichnost'. Teorii, jeksperimenty, uprazhnenija / R. Frejdzher, D. Fjejdimen. – SPb. : Prajm-EVROZNAK, 2001. – 864 s.
22. Fromm Je. Psihoanaliz i jetika / Je. Fromm. – M. : Respublika, 1993. – 415 p.
23. Skinner B.F. Beyond Freedom and Dignity/ B.F. Skinner. – New York : Alfred A. Knof, 1971. – 225 p.

Y.A. Aliksieieva. Psychological aspects of studying the phenomenon of faith. The article presents the views of psychologists on the various aspects of the study of faith. It was stated that in the modern scientific psychological literature has not been yet reached a clear understanding of the concept of faith, there is no clear differentiation of the religious and non-religious belief. The psychological theories in which the phenomenon of faith is identified with a particular religion or religious belief were seen. It was investigated the views of scholars on the relationship between the concepts of religious belief and religion. It was found that religious faith is the basis of religion – the internal characteristics of the individual. Two types of religious orientation – external and internal were found. It was found that the religious belief contributes to the preservation of mental health and is inherent to the self-actualizing people. It was emphasized that for the religious faith it is characteristic the psychological stability and it is a stable formation. It was found that the belief of the person is associated with the content of his life, penetrated the hope that is a stable motivation of faith. The features of a non-religious belief were analysed. It is proved that non-religious belief is a special mental state that arises in a very uncertain situation, in the conditions of the shortage of accurate information about the achievement of the goal. The types of the non-religious faith were allocated: faith in yourself, faith in others, faith in humanity. The differences

between religious and non-religious belief was seen. It was found that these types of faith are differentiated on the subject of faith, the form of perception and social orientation. The definition of faith was analysed. The structural components of faith: cognitive (beliefs, knowledge, attitudes, views) emotional (feelings, emotions, feelings); the value and meaning of faith (the values and meanings); behavioral (will, action) were found. It is concluded that faith of the individual is the basis of its «I». Some scholars identify faith with religion, others separate the religious and non-religious faith, while others do not differentiate faith and regard this phenomenon as a whole.

Key words: faith, religious faith, not religious belief, religious, faith in yourself, faith in others, faith in humanity, religious feelings.

Received October 26, 2014

Revised November 18, 2014

Accepted December 09, 2014

УДК 618.396-08+615.851

О.В. Бацилева
olga.wrh@gmail.com

Особливості психоемоційного стану жінок з переношуваною вагітністю

Batsylieva O.V. Features of psycho-emotional state of women with prolonged pregnancy / O.V. Batsylieva // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 34–47.

О.В. Бацилева. Особливості психоемоційного стану жінок з переношуваною вагітністю. Проаналізовано взаємозв'язок психологічних властивостей жінки з особливостями її репродуктивного здоров'я та реалізації репродуктивної функції. Показано, що зміни, які спостерігаються під час вагітності, можна розглядати як стресогенні. Представлено особливості стрес-реакцій, що виникають у жіночому організмі, в тому числі під час вагітності. Обґрунтовано, що переношування під час вагітності є додатковим стресогенним фактором. Відображено зв'язок особливостей психоемоційного стану жінки з рівнем реалізації адаптаційних можливостей організму. Показано, що певні особливості психоемоційної сфери жінки можуть відігравати негативну роль і ставати підґрунтям для розвитку дезадаптивних форм реагування та поведінки під

час вагітності, пологів та післяпологового періоду, а також сприяти виникненню різних соматичних та психологічних проблем у народженій дитини в майбутньому. Проведено дослідження особливостей психоемоційного стану жінок з перенесеною вагітністю. Представлено результати клініко-психологічного обстеження 120 вагітних за допомогою обраних методик. Визначено, що у більшості жінок наприкінці вагітності спостерігаються порушення у психоемоційній сфері. Доведено, що перенесення вагітності, як додатковий стресогенний чинник, призводить до більш істотних змін у психоемоційному стані з розвитком психоемоційного напруження різного ступеня, що, у свою чергу збільшує можливість розвитку ускладнень у пологах і післяпологовому періоді у даної категорії вагітних. Зроблено висновок про доцільність застосування програми психопрофілактичної підтримки як одного з ефективних варіантів супроводу жінок з перенесеною вагітністю.

Ключові слова: психоемоційний стан, вагітність, стрес, адаптаційні можливості, перенесена вагітність, психоемоційне напруження, супровід вагітних, репродуктивне здоров'я.

О. В. Бацылева. Особенности психоэмоционального состояния женщин с перенесенной беременностью. Проанализирована взаимосвязь между психологическими характеристиками женщин и особенностями их репродуктивного здоровья, реализации репродуктивной функции. Показано, что изменения, которые наблюдаются в организме женщины во время беременности, можно рассматривать как стрессогенные. Представлены особенности стресс-реакций, возникающих в женском организме, в том числе и во время беременности. Обосновано, что перенашивание во время беременности является дополнительным стрессогенным фактором. Отражена связь между особенностями психоэмоционального состояния женщины и характером реализации адаптационных возможностей организма. Показано, что некоторые особенности психоэмоциональной сферы женщины могут играть негативную роль и становиться основой для развития дезадаптивных форм реагирования и поведения во время беременности, родов и послеродового периода, а также способствовать возникновению различных соматических и психологических проблем у рождённого ребенка в будущем. Проведено исследование особенностей психоэмоционального состояния женщин с перенесенной беременностью. Представлены результаты клинико-психологического обследования 120 беременных с помощью выбранных методик. Выявлено, что у большинства женщин в конце беременности наблюдаются нарушения в психоэмоциональной сфере. Доказано, что перенашивание беременности, как дополнительный стрессогенный фактор, приводит к более существенным изменениям психоэмоционального состояния с развитием психоэмоционального напряжения разной степени, что, в свою очередь, увеличивает возможность развития осложнений в родах и послеродовом периоде. Сделан вывод о целесообразности использования программы психопрофилактики

тической поддержки, как одного из эффективных способов сопровождения женщин с переносимой беременностью.

Ключевые слова: психоэмоциональное состояние, беременность, стресс, адаптационные возможности, переносимая беременность, психоэмоциональное напряжение, сопровождение беременных, репродуктивное здоровье.

Постановка проблеми. Взаємозв'язок психологічних властивостей жінки з особливостями реалізації її репродуктивної функції та станом загального і репродуктивного здоров'я є предметом дослідження фахівців різних галузей, насамперед психологів та лікарів акушерів-гінекологів. Незважаючи на те, що останнім часом у наукових публікаціях досить часто зустрічаються дослідження, присвячені вивченню окремих характеристик особистості жінок під час вагітності, у пологах, післяпологовому періоді, при різноманітних порушеннях репродуктивної функції, варто відзначити той факт, що системні дослідження у цьому напрямку поодинокі і потребують подальшого розвитку. На особливу увагу в цьому контексті заслуговує пошук шляхів супроводу вагітних, які мають бути спрямовані на своєчасну діагностику можливих порушень, їх профілактику та ефективну корекцію.

У багатьох дослідженнях показано вплив індивідуально-психологічних властивостей жінки, передусім особливостей емоційної сфери, на стан її репродуктивного здоров'я та характер реалізації репродуктивної функції. Такі риси, як лабільність, слабкість нервової системи, сенситивність, підвищена тривожність, егоцентризм, можуть відігравати негативну роль і ставати підґрунтям для розвитку дезадаптивних форм реагування та поведінки під час вагітності, пологів та післяпологового періоду, а також сприяти виникненню різних соматичних і психологічних проблем у народженій дитини в майбутньому, включаючи підвищену емоційність, гіперактивність, високий рівень тривожності, схильність до психосоматичних захворювань тощо [3, 5, 7].

Не викликає сумніву той факт, що розширення діапазону досліджень в галузі репродуктивного здоров'я жінки саме за рахунок вивчення її психологічних особливостей, сприятиме більш різносторонньому і водночас детальному уявленню про особливості змін, які відбуваються в організмі жінки на різних етапах функціонування її репродуктивної сфери, а також дозволить використовувати більш ефективні підходи у діагностиці, профілактиці й корекції виявлених порушень [1, 2, 6].

Окремо слід зазначити, що сьогодні в Україні, як і в усьому світі, продовжують спостерігатися негативні демографічні тенденції, пов'язані зі зниженням народжуваності через погіршення загального і репродуктивного здоров'я, насамперед серед жіночого населення, та формування неадекватних патернів репродуктивної поведінки, що робить означену проблему надзвичайно актуальною та надає їй соціального забарвлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальновідомо, що вагітність є надзвичайно значущою подією у житті жінки, котра призводить її до багатьох змін та трансформацій на біологічному, психологічному та соціальному рівнях. У цей період перед нею відкриваються унікальні можливості особистісного росту, реалізації нових цілей, що в подальшому сприяє зростанню самооцінки та самоповаги, досягненню внутрішньої та зовнішньої інтегрованості, отриманню нового соціального статусу.

Оскільки з біологічної точки зору вагітність представляє собою природній фізіологічний процес, що призводить до появи нового життя, вся діяльність організму майбутньої матері має бути спрямована на забезпечення оптимальних умов для розвитку плоду і народження здорової дитини. Але під час вагітності досить часто виникають певні ускладнення, які пов'язані з різними порушеннями соматичного або психічного здоров'я жінки, а також аномаліями розвитку плоду. Такі фактори мають негативний вплив не тільки на перебіг вагітності, пологів та післяпологового періоду, а й можуть порушувати процес становлення материнської сфери та навіть у подальшому призводити до порушення материнсько-дитячих стосунків [2, 3, 7].

З психологічної точки зору, період вагітності є одним із критичних періодів у житті кожної жінки та важливою стадією її статево-рольової ідентифікації. При цьому успішність адаптації до вагітності, пологів та післяпологового періоду корелює з психофізіологічними особливостями емоційної сфери жінки, її особистісними характеристиками, соціально-економічною ситуацією, задоволеністю внутрішньосімейними стосунками тощо. Ефективна адаптація до вагітності багато в чому залежить й від готовності жінки до подолання складної ситуації, якою сама по собі виступає вагітність, особливо у випадках ускладнення. Висока цінність дитини й материнства в цілому нерідко є тим провідним чинником, який сприятиме перебудові в ієрархії цінностей та допомагатиме формуванню ефективних адаптаційних реакцій як на соматичному, так і на психічному рівнях особистості жінки [2, 4].

Зміни, які спостерігаються під час вагітності, можна розглядати як стресогенні, оскільки вони призводять до порушення гомеостазу, перебудови функціональних зв'язків між органами і системами, які у цей період мають працювати в нових умовах, що постійно змінюються та обумовлюють роботу організму у режимі значних, іноді надмірних навантажень, що може призводити навіть до декомпенсації адаптаційних механізмів як на фізіологічному, так і на психосоціальному рівнях. Крім того, наявні перетворення у роботі організму вагітної є досить тривалими та торкаються, у першу чергу, ендокринної та нервової систем, які задіяні при стрес-реакції будь-якого генезу.

Варто відзначити, що зв'язок порушень репродуктивної функції із стресом був відзначений задовго до виникнення самого терміна «стрес». Сьогодні стрес традиційно розглядається як неспецифічна реакція організму на зміни умов життєзабезпечення, тобто фактично визначається як загальний адаптаційний синдром. При цьому відомо, що дія однакових стресогенних чинників може мати неоднаковий вплив на різних людей, тобто стрес-реакція може мати як адаптивний характер, що мобілізує сили організму, так і дезадаптивний – при невідповідності між навантаженням на організм та наявними ресурсами, що призводить до низки патологічних станів і захворювань, зокрема соматичних.

На теперішній час доведено, що саме психологічні стресори належать до ряду найбільш активних та поширених стимулів, що впливають на всі функції організму. Крім того, в жіночому організмі стрес-реакція має свої особливості [2, 8, 9]. Так, згідно із статистичними даними, у жінок стресові розлади зустрічаються втричі частіше, ніж у чоловіків. У низці досліджень встановлено, що рівень жіночих статевих гормонів багато в чому визначає характер реакції на стрес і стан психоемоційної сфери жінки, а значить ці параметри можуть змінюватися залежно від віку, фази оваріального циклу, загального стану репродуктивної системи та безперечно на різних строках вагітності. Отже, реакція жіночого організму на стрес має свої характерні особливості, які ставлять жінку на більш високий ступінь ризику розвитку негативних ефектів стресу та патологічних проявів, тому особливості стрес-реакцій, що виникають у жіночому організмі, особливо під час вагітності, мають враховуватися в розробці підходів до профілактики та корекції можливих порушень.

Серед багатьох ускладнень, які можуть супроводжувати вагітність, особливої уваги, на нашу думку, заслуговує така

проблема, як переносування вагітності, підвищений інтерес до якої обумовлений досить високою частотою даної патології (до 11-14% випадків за даними різних авторів) та високим ризиком розвитку перинатальної і акушерської патології в даній категорії вагітних. Крім того, додатковим негативним фактором, що має місце в даній ситуації і може ускладнювати стан вагітної, є сам факт переносування, який, з одного боку, супроводжується пролонгацією синдрому очікування пологів, а з другого – усвідомлюванням жінкою можливих негативних наслідків для майбутньої дитини. Тому переносування під час вагітності значно збільшує стресогенність ситуації, що, у свою чергу, може призводити до розвитку нових ускладнень як для матері, так і для новонародженого, а враховуючи той факт, що в стресових ситуаціях саме психоемоційна сфера першою піддається «деформації» і багато в чому визначає подальшу роботу всіх функціональних систем організму, актуальність її вивчення набуває особливого значення.

Не зважаючи на те, що психоемоційне напруження (ПЕН) є перманентним компонентом сучасного життя і навіть невід'ємним її атрибутом, в даний час не існує загальноприйнятої стандартної методики виявлення ПЕН, немає і однозначного визначення цього поняття. Найбільш розповсюдженим є визначення психоемоційного напруження як особливого функціонального стану, який інтегрально відображує значущу для особистості ситуацію та є індикатором відповідності засобів і умов діяльності функціональних систем, що забезпечують виконання поставлених перед організмом завдань [2].

У даному контексті ПЕН розглядається як провідний функціональний стан, пов'язаний з будь-якою цілеспрямованою діяльністю, і проявляється різними ступенями мобілізації нерво-психологічних функцій організму. При цьому, перша ступінь ПЕН характеризується лише незначними проявами, а сам стан, як напруження, суб'єктивно не сприймається; друга ступінь ПЕН має місце при нетривалій дії подразника та характеризується мобілізацією психічної діяльності з активацією психоемоційних реакцій, але за певних обставин (посиленні збільшенні часу дії подразника) може перейти до спотвореної психоемоційної відповіді, і, в кінцевому результаті, трансформуватися у третю ступінь ПЕН, яка призводить до дезорганізації діяльності функціональних систем організму.

Отже, **метою** нашої роботи стало дослідження особливостей психоемоційного стану жінок з переносуваною вагітністю, а

також оцінка ефективності програми психопрофілактичної підтримки для стабілізації виявлених порушень психоемоційного фону у вигляді ПЕН різного ступеня.

Матеріали і методи. Проведено клініко-психологічне обстеження 120 вагітних, які увійшли в наступні групи: 1 група – 52 жінки з діагностованою переносованою вагітністю (термін 42 тижні), з якими додатково проводилася програма психопрофілактичної підтримки [1]; 2 група – 46 жінок з діагностованою переносованою вагітністю (термін 42 тижні), ведення яких проводилося за стандартною схемою згідно протоколів МОЗ України; 3 група – 22 жінки з фізіологічним перебігом вагітності (контрольна група).

Для досягнення поставленої в роботі мети були обрані найбільш зручні для використання в умовах акушерського стаціонару та інформативні методики, які використовувалися в комп'ютерному варіанті. Сюди увійшли методики «Супос-8», «САН», проєктивна методика колірному вибору М. Люшера, додатково проводилося комплексне дослідження стану вегетативної нервової системи (ВНС) за О. М. Вейном та враховувалися дані клінічного спостереження.

Результати дослідження та їх обговорення. За допомогою методики «СУПОС-8» визначалося співвідношення мобілізуючих і демобілізуючих факторів до вагітності (у звичайному житті) і на момент обстеження. Так, було виявлено, що емоційний стан жінок у всіх групах був приблизно однаковим – співвідношення мобілізуючих і демобілізуючих компонентів у 1-й групі було 82,3% і 17,7%, у 2-й групі – 81,9% і 27,6%, у 3-й групі – 82,2% і 17,8%, то на момент дослідження мала місце значна різниця по цих показниках – 36,6% і 63,4% у 1-й групі; 27,6% і 72,4% у 2-й групі; 39,9% і 60,1% у 3-й групі. При цьому звертає на себе той факт, що у жінок з переносованою вагітністю, з якими проводилася програма психопрофілактичної підтримки (1-а група), показники виявилися близькими до таких у жінок із фізіологічним перебігом вагітності (3-я група).

Використання методики «САН» показало, що у вагітних 1-ї групи найбільш знижений, порівняно з нормою (вагітні 3-ї групи), компонент настрою, менша різниця спостерігається за показниками самопочуття та активності. У 2-й групі найбільш низьким виявився показник самопочуття, що може бути пояснено наявністю соматичних проблем, які часто супроводжують переносовання вагітності. У вагітних 3-ї групи всі показники виявилися близькими до норми; дещо знижений показник настрою

може бути розцінений як прояв синдрому очікування пологів, який має місце й при нормальному пліні вагітності.

При більш ретельному аналізі розподілу показників в обстежуваних групах по кожному з факторів було виявлено ряд закономірностей. Так, за фактором «Самопочуття» у 2-й групі вірогідно більша кількість вагітних показали результат, нижчий нормативного (3-я група), відповідно 12 (26,1%) і 2 (9,1%), тоді як високий результат по даному параметру був виявлений в достовірно меншій кількості випадків – 7 (15,2%) і 14 (63,6%), що, на нашу думку, пояснюється наявністю низки вегето-невротичних і психоемоційних порушень, які мають місце в жінок при переносі вагітності.

Аналогічні дані були отримані за шкалою «Активність». Високий бал виявлено у 10 (21,7%) вагітних 2-ї групи і 6 (27,3%) вагітних 3-ї групи; низький – в 11 (23,9%) і 3 (13,6%), відповідно. За шкалою «Настрій» вагітні у всіх групах показали досить стабільні результати. Однак, у 2-й групі вірогідно більша кількість вагітних показала знижені результати за даною шкалою – 14 (30,4%), порівняно з 1-ю (21,2%) та 3-ю (18,2%) групами.

Показовим є факт відсутності достовірної різниці за всіма трьома шкалами у 1-й і 3-й групах, що свідчить, на наш погляд, про стабілізацію досліджуваних показників і наближення їх до нормальних у жінок з переносом вагітності після проведення програми психопрофілактичної підтримки.

При використанні методики колірної вибору (тест М. Люшера) були отримані кількісні психофізіологічні показники за коефіцієнтами Вольнефера і Шипоша. Так, у 1-й групі коефіцієнт Вольнефера в межах норми був виявлений у 12 (23,1%) вагітних, тенденцію до напруження різного ступеня показали 23 (44,2%), а тенденцію до розслаблення – 12 (23,1%) обстежуваних жінок. У 2-й групі за даним показником тенденція до напруження була виявлена у 27 (58,7%), до розслаблення – у 12 (26,1%), норма – у 7 (15,2%) вагітних; в 3-й групі – у 9 (40,9%), 7 (31,8%) і 6 (27,3%) вагітних відповідно.

За коефіцієнтом Шипоша у 1-й групі у 18 (34,6%) випадках мала місце тенденція до витрати енергії, у 20 (38,5%) – до накопичення, у 14 (26,9%) вагітних показник відповідав нормі. У 2-й групі тенденція до накопичення енергії спостерігалася у 18 (39,1%), до витрати – у 20 (43,5%), норма – у 8 (17,4%) обстежуваних жінок; у 3-й групі – у 7 (31,8%), 8 (36,4%) і 7 (31,8%) вагітних, відповідно.

Аналізуючи взаємозв'язок показників коефіцієнтів Вольнефера і Шипоша, звертає на себе увагу залежність: стан напруження найчастіше пов'язаний з витратою енергії, і навпаки. Відсутність такого взаємозв'язку у випадках, коли при нормальному значенні одного з показників така залежність не проявляється, ймовірно, може бути пояснена включенням додаткових адаптивних можливостей організму жінки для стабілізації свого функціонального стану.

Методика колірного вибору дозволяє виявити не тільки кількісні, а й якісні показники, а саме рівень тривожності, емоційної стабільності, працездатності, та зробити певний прогноз щодо стабілізації стану емоційно-вольової сфери (табл. 1). Так, у 1-й і 3-й групах не знайдено достовірних відмінностей по досліджуваним показникам, при цьому стабільний або слабо зростаючий рівень тривожності був виявлений у 76,9% і 82,8% вагітних, відповідно, що свідчить про достатньо стабільний психоемоційний фон вагітних у цих групах. У 2-й групі низький рівень тривожності зустрічається майже в два рази рідше, ніж у групі контролю – 10,9% і 18,2% випадків відповідно, тоді як високий рівень тривожності – у два рази частіше (41,3% і 18,2% відповідно).

Таблиця 1

Результати тестування за методикою М. Люшера з урахуванням якісних показників, n (%)

Показники	1 група n =52	2 група n =46	3 група n =22
Тривожність відсутня, її рівень стабільний	8 (15,4)	5 (10,9)	4 (18,2)
Рівень тривожності стабільний або слабо зростає	32 (61,5)	22 (47,8)	14 (63,6)
Тривожність на високому рівні, її рівень зростає	12 (23,1)	19 (41,3)	4 (18,2)

Проте, звертає на себе увагу той факт, що достатньо велика кількість жінок у всіх групах емоційно нестабільні та мають підвищений рівень тривожності – 43 (84,6%) вагітних у 1-й групі, 41 (89,1%) – у 2-й і 18 (81,8%) – у 3-й групі. Такий стан, на нашу думку, може бути пояснений тим, що сама вагітність і очікування початку пологової діяльності вселяє тривогу та є певним стресогенним фактором, який призводить до дестабілізації психоемоційного стану жінки в цей період.

За даними клінічного спостереження можна констатувати, що найбільш часто у вагітних всіх груп зустрічаються скарги на швидку зміну настрою, нестриманість, дратівливість, які

дедо частіше зустрічаються у вагітних 2-ї групи. Аналіз частоти суб'єктивних скарг, що характеризують нейро-вегетативні порушення в досліджуваних групах також показав, що у вагітних 2-ї групи достовірно частіше зустрічаються такі нейро-вегетативні симптоми як порушення сну, головний біль, підвищена пітливість.

Виявлені психоемоційні і нейро-вегетативні порушення вказують на наявні зміни у роботі вегетативної нервової системи, у зв'язку з чим була використана методика оцінки вегетативного тону за О. М. Вейном, де в якості клінічних симптомів і об'єктивних показників використані критерії, які, на наш погляд, найбільш точно відображають симпатичні і парасимпатичні прояви. За підсумками оцінки симптомів і вегетативних показників, виражених в балах, була здійснена інтегральна оцінка стану ВНС з виявленням переваги симпатичного або парасимпатичного тону в досліджуваних, що підтвердило наявність істотних змін в діяльності вегетативної нервової системи, які проявляються внутрісистемною дезінтеграцією і порушенням фізіологічного співвідношення між парасимпатичним і симпатичним відділами ВНС у бік симпатикотонії, що є більш виразним у жінок з перенесеною вагітністю.

З проведеного дослідження витікає, що у більшості жінок з перенесеною вагітністю мають місце порушення психоемоційної сфери, які проявляються у зміні взаємин показників напруження і розслаблення, накопичення енергії і її витрати, зниженні самопочуття та активності, збільшенні впливу демобілізуючих факторів, підвищенні рівня тривожності, який, виникаючи як суб'єктивне відображення порушеної психологічної та вегетативної рівноваги, служить, на наш погляд, найбільш об'єктивним проявом психоемоційного напруження.

Як було зазначено раніше, весь наведений комплекс обстежень проводився за допомогою автоматизованої системи з інтегральною оцінкою психоемоційного стану з урахуванням отриманих результатів за всіма наведеними методиками, та виявленням ступеня ПЕН (табл. 2).

При цьому було показано, що достовірно більша кількість вагітних 2-ї групи має психоемоційне напруження високого ступеня, порівняно з вагітними 3-ї групи (43,5% і 22,7% відповідно), в той час як нормальний психоемоційний фон у вагітних в 2-й групі зустрічається достовірно рідше – відповідно 6,5% і 13,6%. Цікавим є той факт, що у вагітних 1-ї групи, з якими про-

водилася програма психопрофілактичної підтримки, отримані показники виявилися близькими до тих, що мали місце у групі жінок з нормальним плином вагітності.

Таблиця 2

**Показники рівня психоемоційного напруження
у вагітних досліджуваних груп n (%)**

Показники	1 група n=52	2 група n=46	3 група n=22
ПЕН легкого ступеня	9 (17,3)	6 (13,0)	6 (27,3)
ПЕН середнього ступеня	24 (46,2)	17 (37,1)	8 (36,4)
ПЕН високого ступеня	14 (26,9)	20 (43,5)	5 (22,7)

Висновки. Результати проведеного комплексного клініко-психологічного дослідження вагітних показали, що у більшості жінок наприкінці вагітності спостерігаються порушення у психоемоційній сфері, що, на нашу думку, пояснюється з одного боку, наявністю самої вагітності, яку можна розглядати як достатньо тривалу стресогенну ситуацію, а з другого – очікуванням пологів і пов’язаною з цим тривожністю за їх результат. Показано, що переносування вагітності є додатковим стресогенним чинником, який призводить до більш істотних змін у психоемоційному стані з розвитком ПЕН різного ступеня, що, у свою чергу, різко збільшує можливість розвитку ускладнень у пологах і післяпологовому періоді даної категорії вагітних. Зроблено висновок про доцільність застосування заходів програми психопрофілактичної підтримки як одного з ефективних варіантів супроводу жінок з переносованою вагітністю з метою стабілізації їх психоемоційного стану, підвищення адаптаційно-приспосувальних можливостей систем та організму в цілому, зниження ризику ускладнень під час пологів та післяпологового періоду.

Список використаних джерел

1. Астахов В. М. Психологическое сопровождение беременных в современных условиях / В. М. Астахов, О. В.Бацилева, И. В.Пузь // Здоровье женщины. – 2014. – №4 (90). – С. 58–61.
2. Бацилева О. В. Репродуктивне здоров’я : медико-психологічні та соціальні аспекти / О. В. Бацилева. – Донецьк : Донбас, 2011. – 236 с.
3. Васильева В. В. Особенности психоэмоционального статуса женщин при физиологической и осложнённой беременности

- и программа их психологического сопровождения / В. В. Васильева, В. В. Авруцкая // Психол. журн. – 2008. – Т. 29, № 3. – С. 110–119.
4. Кочарян А. Беременность как эмоционально-трудная ситуация / А. Кочарян, В. Кузнецова // Психологічні перспективи. – 2009. – Вип. 13. – С.230–236.
 5. Криворотько Я. В. Состояние эмоциональной сферы у беременных / Я. В. Криворотько // Мед. психология. – 2010. – № 2. – С. 100–103.
 6. Пузь І. В. Особливості психологічного супроводу жінок під час вагітності / І. В. Пузь // Актуальні проблеми психології : Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / За ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К., 2011. – Т.11, Вип. 4. – С. 178–185.
 7. Русалов В. М. Индивидуально-психологические особенности женщин с осложненной беременностью / В. М. Русалов, Л. М. Рудина // Психологический журнал. – 2003. – Т.24, № 6. – С.16–26.
 8. Hobel C.J. Psychosocial stress and pregnancy outcome / C. J. Hobel, A. Goldstein, E.S. Borrett // Clin. Obstet. Gynecol. – 2008. – Vol.51, № 2. – P. 333–348.
 9. Psychosocial stress during pregnancy and perinatal outcomes: a meta-analytic review / H. L. Littieton, K. Byl, K. Buck, A. Amacker // J. Psychosom. Obstet. Gynecol. – 2010. – Vol.31, № 4. – P. 219–228.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Astahov V.M. Psihologicheskoe soprovozhdenie beremennyh v sovremennyh usloviyah / V.M. Astahov, O.V.Bacileva, I.V.Puz' // Zdorov'e zhenshhiny. – 2014. – №4 (90). – S. 58–61.
2. Bacileva O. V. Reproduktyvne zdorov'ja : mediko-psihologichni ta social'ni aspekty / O. V. Bacileva. – Donec'k : Donbas, 2011. – 236 s.
3. Vasil'eva V. V. Osobennosti psihojemotional'nogo statusa zhenshhin pri fiziologicheskoy i oslozhnennoj beremennosti i programma ih psihologicheskogo soprovozhdenija / V. V. Vasil'eva, V. V. Avruckaja // Psihol. zhurn. – 2008. – Т. 29, № 3. – S. 110–119.
4. Kocharjan A. Beremennost' kak jemocional'no-trudnaja situacija / A. Kocharjan, V. Kuznecova // Psihologichni perspektivi. – 2009. – Vip. 13. – S.230–236.

5. Krivorot'ko Ja. V. Sostojanie jemocional'noj sfery u beremennyh / Ja. V. Krivorot'ko // Med. psihologija. – 2010. – № 2. – S. 100–103.
6. Puz' I. V. Osoblivosti psihologichnogo suprovodu zhinok pid chas vagitnosti / I. V. Puz' // Aktual'ni problemi psihologii: Psihologija osobistosti. Psihologichna dopomoga osobistosti / Za red. S. D. Maksimenka, M. V. Papuchi. – K., 2011. – T.11, Vip. 4. – S. 178–185.
7. Rusalov V. M. Individual'no-psihologicheskie osobennosti zhenshhin s oslozhnennoj beremennost'ju / V. M. Rusalov, L. M. Rudina // Psihologicheskij zhurnal. – 2003. – T.24, № 6. – S.16–26.
8. Hobel C. J. Psychosocial stress and pregnancy outcome / C. J. Hobel, A. Goldstein, E.S. Borrett // Clin. Obstet. Gynecol. – 2008. – Vol.51, № 2. – P. 333–348.
9. Psychosocial stress during pregnancy and perinatal outcomes: a meta-analytic review / H. L. Littieton, K. Byl, K. Buck, A. Amacker // J. Psychosom. Obstet. Gynecol. – 2010. – Vol.31, № 4. – P. 219–228.

O.V. Batsylieva. Features of psycho-emotional state of women with prolonged pregnancy. The author examined psychological characteristics of women with features of reproductive health and reproductive function implementation. It is shown that the changes that occur during pregnancy can be seen as stressful. The features of stress reactions occurring in the female body, including those during pregnancy are presented. The prolongation of pregnancy is proved to be an additional stress factor. The connection of features of emotional state of the woman with the level of implementation of adaptation of the organism is shown. It is shown that certain features of psycho-emotional sphere of the women can play a negative role and become the basis for the development of maladaptive forms of behavior and response during pregnancy, childbirth and the postpartum period, as well as contribute to various physical and psychological problems of the born child in the future. The successful adaptation depends on the willingness of women to overcome the difficult situation, which in itself is a pregnancy, especially in cases of complications. The features of emotional state of women with prolonged pregnancy are researched. The results of the clinical and psychological examination of 120 pregnant women using selected methods were prepared. The most women in late pregnancy are determined to have irregularities in the psycho-emotional sphere. It is proved that the prolongation of pregnancy as an additional stress factor leads to a significant change in the development of psycho-emotional state of emotional stress of varying degrees, which in turn increases the possibility of complications in childbirth and the postpartum period in this category of

pregnant women. The conclusion was made concerning the feasibility of the program psycho-prophylactic support as one of the effective ways of women with prolonged pregnancy support.

Key words: psycho-emotional state, pregnancy, stress, adaptive capacity, prolonged pregnancy, psycho-emotional tension, pregnancy support, reproductive health.

Received October 23, 2014

Revised November 19, 2014

Accepted December 05, 2014

УДК 159.99:3.08

Ю.Ю. Бойко-Бузиль

mind777@rambler.ru

Психологічний супровід професійної діяльності керівників органів і підрозділів МВС України

Boiko-Buzyl Y.Y. Psychological support of professional activity of the heads of agencies and subdivisions of the MIA of Ukraine / Y.Y. Boiko-Buzyl // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 47–57.

Ю.Ю. Бойко-Бузиль. Психологічний супровід професійної діяльності керівників органів і підрозділів МВС України. В статті представлено результати теоретичного аналізу проблеми психологічного супроводу професійної діяльності керівної ланки органів та підрозділів системи МВС України на виконання вимог наказу МВС України та інших офіційних документів, що визначають напрямки реформування МВС України. Зокрема, уточнено основоположні поняття, зокрема «супровід», «психологічний супровід», які з'явилися в ХХ столітті та досі не мають однозначного тлумачення та бачення. Визначено три основних підходи до визначення сутності поняття психологічного супроводу, а саме: метод, процес і професійна діяльність фахівця-психолога. Розкрито мету психологічного супроводу, яка полягає у повноцінній реалізації професійно-психологічного потенціалу особистості і задоволенні потреб суб'єкта діяльності. Представлено різні бачення науковцями складових та завдань психологічного супроводу. Схарактеризовано невід'ємні елементи здійснення психологічного супроводу професійної

діяльності управлінського складу органів і підрозділів МВС України, зокрема професійно-психологічний відбір та професійно-психологічну підготовку. Визначено напрямки реалізації психологічного супроводу професійної діяльності керівника органів і підрозділів МВС України. Вказано на принципи реалізації психологічного супроводу професійної діяльності керівника органів і підрозділів МВС України, найефективніші технології організаційного впровадження психологічного супроводу та важливості в його реалізації проактивного підходу, який базується на ідеї завчасного попередження професійно-психологічних проблем та ґрунтується на засадах гуманістичної психології.

Ключові слова: психологічний супровід, професійна діяльність, керівник, управління, метод, процес, результат, професійно-психологічний відбір, професійно-психологічна підготовка, проактивний підхід.

Ю.Ю. Бойко-Бузыль. Психологическое сопровождение профессиональной деятельности руководителей органов и подразделений МВД Украины. В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы психологического сопровождения профессиональной деятельности руководящего звена органов и подразделений системы МВД Украины во исполнение требований приказа МВД Украины и других официальных документов, определяющих направления реформирования МВД Украины. В частности, уточнены основополагающие понятия, а именно «сопровождение», «психологическое сопровождение», которые появились в XX веке и до сих пор не имеют однозначного толкования и видения. Определены три основных подхода к определению сущности понятия психологического сопровождения, а именно: метод, процесс и профессиональная деятельность специалиста-психолога. Раскрыта цель психологического сопровождения, которая заключается в полноценной реализации профессионально-психологического потенциала личности и удовлетворении потребностей субъекта деятельности. Представлены различные взгляды учёных на составляющие и задачи психологического сопровождения. Охарактеризованы неотъемлемые элементы психологического сопровождения профессиональной деятельности управленческого состава органов и подразделений МВД Украины, а именно профессионально-психологический отбор и профессионально-психологическая подготовка. Определены направления реализации психологического сопровождения профессиональной деятельности руководителя органов и подразделений МВД Украины. Указано на принципы реализации психологического сопровождения профессиональной деятельности руководителя органов и подразделений МВД Украины, эффективные технологии организационного внедрения психологического сопровождения и важности в его реализации проактивного подхода, который базируется на идее заблаговременного предупреждения профессионально-психологических проблем и основывается на принципах гуманистической психологии.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, профессиональная деятельность, руководитель, управление, метод, процесс, результат, профессионально-психологический отбор, профессионально-психологическая подготовка, проактивный подход.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства зумовлює зростання інтересу до підвищення ефективності діяльності системи Міністерства внутрішніх справ, спрямованої на боротьбу зі злочинністю, охорону громадського порядку і забезпечення громадської безпеки. Однією із ключових ланок реалізації цього процесу є управлінська діяльність керівної ланки органів та підрозділів Міністерства внутрішніх справ України, що і визначає необхідність покращення психологічного супроводу їхньої професійної діяльності, особливо в світлі реалізації вимог наказу МВС України від 08.07.2013 року № 652 «Про внесення змін до наказу МВС України» від 28.07.2004 року № 842 «Про подальший розвиток служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України» та інших офіційних документів, що визначають напрямки реформування Міністерства внутрішніх справ.

Аналіз останніх досліджень. Проблематика психологічного супроводу професійної діяльності керівників органів та підрозділів МВС України була та залишається відкритою для психологічної науки. Дослідженням напрямків та аспектів практичного застосування фахівцями-психологами психологічних знань у супроводженні професійної діяльності працівників органів та підрозділів внутрішніх справ України займаються такі вітчизняні науковці: Ю.В. Александров, В.Г. Андросюк, О.М. Бандурка, В.І. Барко, Ю.Б. Ірхін, А.Ф. Зелінський, Л.І. Казміренко, М.С. Корольчук, С.Д. Максименко, Л.І. Мороз, В.С. Медведєв, О.В. Тімченко, Г.О. Юхновець, С.І. Яковенко та ін. Незважаючи на це, досліджень, які б повною мірою розкривали проблему психологічного супроводу професійної діяльності саме керівників органів та підрозділів МВС України, все ще недостатньо.

Формулювання мети статті. Метою нашого дослідження є теоретико-методологічний аналіз особливостей психологічного супроводу професійної діяльності керівної ланки органів і підрозділів МВС України.

Виклад основного матеріалу. Проблема психологічного супроводу професійної діяльності керівної ланки органів і підрозділів МВС України потребує подальшого уточнення її основоположних понять.

Відтак, термін «супровід» з'явився в 1993 році у книзі «Психологічний супровід природного розвитку маленьких дітей» та міцно увійшов у професійне життя фахівців-психологів, і вживається як концептуально, так і відносно практичної діяльності щодо вирішення конкретних проблем, але донині не має єдиного та однозначного його тлумачення.

Разом з тим, поняття «психологічний супровід» у сучасній психологічній літературі трактується досить широко. У науковій і методичній літературі не існує однозначного підходу у визначенні цілей і завдань психологічного супроводу, його змісту. Існують різні дефініції, наприклад, психологічний супровід – це: недиригентна форма надання психологічної допомоги, спрямована на підсилення, удосконалення, розвиток, саморозвиток самосвідомості особистості, допомоги, яка запускає механізми саморозвитку й активізує власні ресурси людини [6]; цілісний, безперервний процес вивчення, аналізу, розвитку й корекції пізнавальних, мотиваційних, емоційно-вольових процесів особистості, яка є суб'єктом супроводу [7]; система заходів професійного психолога, що спрямована на створення умов для успішної діяльності та розвитку особистості на різних етапах онтогенезу [4]. Отже, аналіз доступної літератури з проблеми дослідження засвідчив, що сьогодні існує принаймні три основні підходи до визначення сутності поняття психологічного супроводу, а саме: 1 – метод, 2 – процес, 3 – професійна діяльність фахівця-психолога.

Визначимо, що мета психологічного супроводу професійної діяльності полягає у повноцінній реалізації професійно-психологічного потенціалу особистості і задоволенні потреб суб'єкта діяльності [4]. Складовими цього психологічного супроводу є: забезпечення оптимального соціально-психологічного мікроклімату; встановлення міри задоволеності роботою та умовами праці і відпочинку; поліпшення режиму праці та відпочинку; професійний відбір, підвищення кваліфікації; система заохочень і покарань; профкорекція; попередження виникнення небажаних функціональних станів; засоби запобігання девіантній поведінці, професійній деформації; створення кімнат психологічного розвантаження тощо [5].

Дослідниця О.О. Євдокимова головне призначення психологічного супроводу вбачає у створенні умов, сприятливих для розвитку особистості на всіх етапах особистісно-професійного розвитку, реалізації актуальних і потенційних можливостей особистості, ефективного засвоєння знань в області професійної

діяльності і побудови життєвої стратегії, оптимізації професійного й особистісного зростання [3].

Психологічний супровід саме професійної діяльності як система організаційних та психологічних заходів спрямована на створення сприятливих умов для професіонала і підтримку високої ефективності його діяльності [8] та передбачає: психологічне консультування з питань професійної діяльності; психологічну допомогу у розв'язанні особистих та сімейних психологічних проблем; діагностику професійної працездатності; корекцію несприятливих психічних станів; організацію і проведення профілактичної та реабілітаційної роботи [9].

Що ж стосується сутності психологічного супроводу професійної діяльності саме керівників органів та підрозділів МВС України, то хотілося б перш за все звернути увагу на складність і специфічність управлінської професійної діяльності, що обумовлена високим ступенем відповідальності, значною кількістю внутрішньоорганізаційних та зовнішніх факторів, великою кількістю функцій, які складають структуру управлінської діяльності та зумовлюють широкий спектр вимог до особистості керівника. Виходячи з цього, ми розуміємо психологічний супровід професійної діяльності керівників органів та підрозділів МВС України як комплексний та системний вплив на суб'єкт управлінської діяльності з метою вдосконалення його індивідуально-психологічних характеристик як керівника, особистісно-професійного зростання як управлінця та підвищення якості здійснення ним управлінських професійних функцій.

Зазначимо, що невід'ємними супроводжуваними елементами успішного здійснення психологічного супроводу професійної діяльності управлінського складу органів і підрозділів МВС України є професійно-психологічний відбір та професійно-психологічна підготовка, оскільки психологічний супровід апріорі є психологічним, позаяк спрямований на розвиток (корекцію) психологічних особливостей та досягнення управлінцем оптимально-високих результатів управлінської професійної діяльності.

Професійно-психологічний відбір розглядається нами як комплекс заходів, спрямованих на визначення відповідності індивідуально-психологічних властивостей особистості кандидатів вимогам професійної діяльності, які за своїми особистісними і професійними якостями найбільшою мірою відповідатимуть вимогам посади керівника системи МВС, оскільки ретельний професійно-психологічний відбір допомагає підбирати професіо-

налів з досягненням максимального рівня продуктивності та високим потенціалом розвитку.

Слід звернути увагу на розуміння професійно-психологічного відбору за В.І. Барком, який зазначає, що це складна спеціалізована процедура вивчення і оцінки придатності того або іншого кандидата до посади, досягнення рівня майстерності й успішного виконання обов'язків як у звичайних, так і в екстремальних умовах; систему способів, які забезпечують прогностичну оцінку взаємної відповідності людини і професії в тих видах діяльності, які здійснюються в нормативно заданих умовах, які вимагають від людини підвищеної відповідальності, здоров'я, працездатності, емоційно-вольової регуляції [1].

Відповідно, професійно-психологічний відбір доцільно проводити у два етапи: на першому етапі здійснювати попередню оцінку соціально-психологічних властивостей кандидатів на керівні посади, на другому – забезпечувати психологічне і психофізіологічне обстеження у Центрах професійно-психологічного відбору на базі поліклінік ГУМВС та УМВС України. Загальна оцінка результатів професійно-психологічного відбору визначається на основі аналізу й узагальнення усіх матеріалів соціально-психологічного вивчення, психологічного та психофізіологічного обстеження кандидата. Дані професійного відбору необхідно враховувати наряду із станом здоров'я, фізичним розвитком, рівнем загальноосвітньої та фізичної підготовки та іншими показниками, які дозволяють дати всебічну оцінку особистості кандидата на керівну посаду.

В свою чергу, професійно-психологічна підготовка керівників органів і підрозділів МВС України – це динамічний процес формування психологічної готовності професіонала до виконання конкретних проєктів, завдань, напрямів професійної діяльності, зумовлений як внутрішніми, так і зовнішніми, професійно-особистісними факторами, що забезпечують формування цілісної готовності особистості до професійної діяльності.

Слід зазначити, що офіційні нормативні документи не передбачають спеціальної підготовки, однак ми вважаємо, що після проходження спеціального розробленого курсу психологічного навчання керівник: знатиме психологічну організацію особистості, сутність та особливості психологічного здоров'я, основи психології спілкування, основи виникнення конфліктних ситуацій та їх попередження; вмітиме встановлювати психологічний контакт з особовим складом та вищим керівництвом, використовуватиме прийоми саморегуляції та підтримки психічної стійкості, приймати рішення в екстремальних та критичних ситуаціях.

Зауважимо, що саме в процесі професійної і психологічної підготовки найкраще вдається розвивати та формувати в керівника наступні компетенції: особистісну ефективність (уміння ставити цілі і ефективно їх досягати, здібність до саморозвитку, саморегуляції, саморефлексії); психологічну стійкість (здатність управляти стресом, швидко реагувати на критичні ситуації з найменшими затратами сили та в найкоротший термін); комунікативну компетентність (майстерність психологічного спілкування, здатність до ефективної взаємодії у професійній діяльності); здібність до ефективної роботи в команді (навики ефективного лідерства та керівництва); професійну компетентність (володіння спеціальними теоретичними та практичними знаннями, вміннями й навичками, що дозволяють повно, точно, ефективно, якісно та кваліфіковано здійснювати професійну діяльність).

Принагідно, зміст психологічної підготовки керівників органів і підрозділів МВС України повинен базуватися на акмеологічній концепції оптимізації особистісно-професійного розвитку А.А.Деркача [2] та включати наступні напрямки: розробку цілісної концепції управлінської діяльності; розвиток Я-концепції керівника в управлінській діяльності; розвиток професійної готовності керівників до творчого вирішення управлінських завдань; формування ефективного стилю управлінської діяльності; формування управлінської команди; формування психологічної готовності керівників до діяльності в екстремальних умовах; розвиток психолого-акмеологічних резервів професійного становлення кадрів управління.

Отже, можна визначити напрямки реалізації психологічного супроводу професійної діяльності керівника органів і підрозділів МВС України, а саме: консультації керівників з психологічних питань управління особовим складом; навчання керівників управлінню підпорядкованим колективом; формування психологічної готовності керівників до управлінської професійної діяльності; розвиток професійного потенціалу керівного складу; здійснення психолого-педагогічних впливів щодо розвитку управлінських здібностей; підвищення кваліфікації керівників в рамках прикладної юридичної психології; актуалізація безперервної самоосвіти та саморозвитку як управлінця.

Психологічний супровід професійної діяльності керівника органів і підрозділів МВС України повинен забезпечуватися через реалізацію наступних принципів: цілеспрямованість, що полягає у підпорядкованості меті, її усвідомленню і сприйнятті ке-

рівником психологічного супроводу; активності й самостійності, що створюють спрямованість інтересів, мотивів і зусиль керівника на самопізнання, розвиток професійно важливих якостей, рефлексивності; гуманізації, що розглядає керівника як вільну особистість, як є повноцінним суб'єктом життя; відкритості, тобто готовності до встановлення відносин і зв'язків з різними суб'єктами управлінської професійної діяльності; коректності, що припускає опору на професійну етику, такт, толерантність керівника; комплексності, системності та систематичності, що передбачає єдність поставлених цілей, завдань і результату психологічного супроводу; єдність діагностики та корекції, що передбачає психологічний супровід професійного розвитку керівника у динаміці з урахуванням можливих прогалин і помилок.

Успішна реалізація професійного супроводу професійної діяльності керівників органів та підрозділів МВС України забезпечить розвиток на таких рівнях як: позитивна динаміка управлінських рішень та суб'єктивна задоволеність управлінською професійною діяльністю.

Психологічний супровід професійної діяльності керівника органів і підрозділів МВС України можна організувати за допомогою наступних технологій, а саме: рефлексивно-розвиваючої діагностики; соціально-психологічних та професійно-психологічних тренінгів особистісно-професійного розвитку та підвищення соціально-професійної і психолого-юридичної компетентності; навчанню технік аутотренінгу саморозвитку; моніторингу особистісно-професійного розвитку; ситуативно-рольових ігор із розвитку навичок вирішення управлінських завдань; психологічного консультування з проблем особистісно-професійного розвитку; проектування альтернативних сценаріїв управлінського професійного життя; практикуму вдосконалення навичок оптимальної управлінської взаємодії; ретроспекції управлінського професійного життя тощо.

Разом з тим, особливу увагу хотілося б звернути на важливість та ефективність проактивного підходу у реалізації психологічного супроводу керівника органів та підрозділів МВС України, оскільки проактивний підхід базується на ідеї завчасного попередження проблем та ґрунтуються на засадах гуманістичної психології; плануванні життя, кар'єри і діяльності; особистісному розвитку управлінців; використанні командної роботи і лідерства; оптимізації і системному підході до усіх компонентів циклу управлінської професійної діяльності, адже його мета – оптимальне використання людських ресурсів органу внутрішніх

справ, при якому досягається максимальний ефект за умови нормативних витрат часу і зусиль.

Висновки. Урахування особливостей теоретико-методологічного аналізу психологічного супроводу професійної діяльності, який реалізується на засадах використання як індивідуальних, так і групових методів роботи з управлінцями, де центральним ядром виступає конструктивно-гуманістичний проактивний підхід, що є запорукою успішного функціонування керівника органів і підрозділів МВС України.

Перспективи. Потребує подальшого вирішення проблема створення психологічного портрета керівника органів і підрозділів МВС України.

Список використаних джерел

1. Барко В.І. Професійний відбір кадрів до ОВС (психологічний аспект) : монографія / В.І. Барко. – К. : Ніка-Центр, 2002. – 296 с.
2. Деркач А.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих / А.А. Деркач, Л.А. Степнова. – М. : Изд-во РАГС, 2003. – 297 с.
3. Євдокімова О.О. Психологічні засади вищої технічної освіти : монографія / О.О. Євдокімова. – Харків : Нове слово, 2009. – 388 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебн. пособие / Э.Ф. Зеер. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
5. Малхазов О.Р. Психология праці: Навчальний посібник / О.Р. Малхазов – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 208 с.
6. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности : Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ю.В. Слюсарев; Санкт-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1992. – 16 с.
7. Темнова Л. В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования : монография / Л.В. Темнова. – М. : МОС, 2000. – 212 с.
8. Тур'ян О.В. Психологічні вимоги до особистості співробітника приватного охоронного підприємства // Проблеми екстремальної та кризової психології / О.В. Тур'ян. – Випуск № 8. – 2010. – С. 179–187.
9. Энциклопедия юридической психологии / под ред. проф. А.М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2003. – 607 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Barko V.I. Profesijnij vidbir kadriv do OVS (psychologichnyj aspekt): monografija / V.I. Barko. – K. : Nika-Centr, 2002. – 296 s.
2. Derkach A.A. Razvytye autopsychologicheskoy kompetentnosti gosudarstvennykh sluzhashchykh / A.A. Derkach, L.A. Stepanova. – M. : Yzd-vo RAGS, 2003. – 297 s.
3. Jevdokimova O.O. Psychologichni zasady vyshhoi' tehnicnoi' osvity: monografija / O.O. Jevdokimova. – Harkiv: Nove slovo, 2009. – 388 s.
4. Zeer Э.Ф. Psychologija professyj : Uchebn. posobyе / Э.Ф. Zeer. – 3-e yzd., pererab. y dop. – M. : Akademicheskij Proekt; Fond «Myr», 2005. – 336 s.
5. Malhazov O.R. Psychologija praci: Navchal'nyj posibnyk / O.R. Malhazov – K. : Centr uchbovoi' literatury, 2010. – 208 s.
6. Sljusarev Ju.V. Psychologicheskoe soprovozhdenye kak faktor aktyvnyzacyi samorazvytyja lychnosti : Avtoref. dys. ... kand. psihol. nauk: 19.00.01 / Ju.V. Sljusarev; Sankt-Peterburg. gos. un-t. – SPb., 1992. – 16 s.
7. Temnova L. V. Lychnostno-professional'noe razvytye psihologa v sisteme vysshogo obrazovanya: monografija / L.V. Temnova. – M. : MOS, 2000. – 212 s.
8. Tur'jan O.V. Psychologichni vymogy do osobystosti spivrobotnyka pryvatnogo ohoronnoho pidprijemstva // Problemy ekstremal'noi' ta kryzovoi' psihologii' / O.V. Tur'jan. – Vypusk № 8. – 2010. – S. 179–187.
9. Энциклопедия юридической психологии / под ред. проф. А.М. Столженко. – M. : JuNYTY-DANA, Zakon y pravo, 2003. – 607 s.

Y.Y. Boiko-Buzyl. Psychological support of professional activity of the heads of agencies and subdivisions of the MIA of Ukraine. The article presents the results of theoretical analysis of the problem of psychological support of the professional activity of leading agencies and subdivisions of the MIA of Ukraine on implementation of requirements of the order of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine and other official documents, determining the main directions of reforming of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine. In particular, the fundamental concepts, namely «support», «psychological support», which appeared in the twentieth century and still do not have a clear interpretation and vision are specified. Three main approaches to defining of the essence of the concept of psychological support, namely: method, process, and professional activity of a specialist-psychologist are determined. The purpose of psychological support, which is in full implementation of professional and psychological

potential of the individual and the needs of stakeholder, is disclosed. The different visions of the components and the tasks of psychological support by the scientists are presented. Integral elements of psychological support of professional activity of management agencies and subdivisions of the MIA of Ukraine, namely professional and psychological selection and training are characterized. The directions for the implementation of psychological support of the professional activities of the head of agencies and subdivisions of the MIA of Ukraine are defined. There have been indicated the principles for the implementation of psychological support of the professional activity of the head of agencies and subdivisions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, the most efficient technology for organizational implementation of psychological support and the importance of its implementation of a proactive approach, which is based on the idea of prevention of professional and psychological problems and is based on the principles of humanistic psychology.

Key words: psychological support, professional activity, head, management, method, process, result, professional and psychological selection, professional and psychological training, proactive approach.

Received October 21, 2014

Revised November 18, 2014

Accepted December 04, 2014

УДК 159.92: 378.036:37.04

О.І. Бондарчук

bei.07@mail.ru

Організаційно-професійні особливості самоєфективності керівників освітніх організацій

Bondarchuk O.I. The organizational and professional features of self-efficacy of managers of educational organizations / O.I. Bondarchuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 57–69.

О.І. Бондарчук. Організаційно-професійні особливості самоєфективності керівників освітніх організацій. У статті наведено результати емпіричного дослідження організаційно-професійних особливостей самоєфективності керівників освітніх організацій. Досліджено самоєфектив-

ність керівників освітніх організацій. Виявлено недостатній рівень самоефективності для переважної більшості управлінців. Встановлено, що соціальна самоефективність жінок-управлінців вища, ніж у чоловіків.

Визначено особливості самоефективності керівників освітніх організацій залежно від стажу управлінської діяльності, типу навчального закладу та орієнтації на певний тип організаційної культури.

За результатами дисперсійного аналізу констатовано, що зі збільшенням стажу роботи управлінців їх самоефективність стає менша, особливо у керівників чоловічої статі.

Виявлено, що самоефективність керівників закладів нового типу вища ніж у керівників традиційних навчальних закладів.

Виявлено переважну орієнтацію керівників на консервативні типи організаційної культури, особливо керівників традиційних загальноосвітніх навчальних закладів. Показано, що кількість керівників, орієнтованих на консервативні типи організаційної культури в майбутньому, зростає.

Визначено особливості самоефективності керівників освітніх організацій залежно від їх орієнтації на певний тип організаційної культури. Констатовано вищий рівень самоефективності у керівників освітніх організацій, які орієнтовані на прогресивний тип організаційної культури, особливо в управлінців чоловічої статі.

Визнано доцільність сприяння розвитку самоефективності управлінців в умовах післядипломної освіти.

Ключові слова: керівник освітньої організації, організаційна культура, самоефективність; адхократична культура, кланова культура, ринкова культура, ієрархічна культура, тип навчального закладу.

Е.И. Бондарчук. Организационно-профессиональные особенности самооффективности руководителей образовательных организаций. В статье приведены результаты эмпирического исследования организационно-профессиональных особенностей самооффективности руководителей образовательных организаций. Исследована самооффективность руководителей образовательных организаций. Вывявлен недостаточный уровень самооффективности для подавляющего большинства управленцев. Установлено, что социальная самооффективность женщин-управленцев выше, чем у мужчин.

Определены особенности самооффективности руководителей образовательных организаций в зависимости от стажа управленческой деятельности, типа учебного заведения и ориентации на определённый тип организационной культуры.

На основе результатов дисперсионного анализа констатировано, что с увеличением стажа работы управленцев их самооффективность становится меньше, особенно у руководителей мужского пола.

Вывявлено, что самооффективность руководителей учреждений нового типа выше, чем у руководителей традиционных учебных заведений.

Определена преимущественная ориентация руководителей на консервативные типы организационной культуры, особенно руково-

дителей традиционных общеобразовательных учебных заведений. Показано, что количество руководителей, ориентированных на консервативные типы организационной культуры в будущем, растёт.

Выявлены особенности самоэффективности руководителей образовательных организаций в зависимости от их ориентации на определённый тип организационной культуры. Констатирован высокий уровень самоэффективности руководителей образовательных организаций, ориентированных на прогрессивный тип организационной культуры, особенно у управленцев мужского пола.

Признана целесообразность содействия развитию самоэффективности управленцев в условиях последипломного образования.

Ключевые слова: руководитель образовательной организации, организационная культура, самоэффективность; адхократическая культура, клановая культура, рыночная культура, иерархическая культура, тип учебного заведения.

Постановка проблеми. Підвищення ефективності діяльності освітніх організацій відповідно до викликів сьогодення зумовлює особливі вимоги до особистості керівників, зокрема, до їх переконання в тому, що вони мають необхідні потенційні можливості та рівень професійної компетентності для успішної діяльності, іншими словами, до самоефективності управлінців. Адже поведінка керівника, проголошені ним лозунги та норми стають важливими орієнтирами поведінки працівників [6, с. 350], а особистість з високим рівнем самоефективності відчуває впевненість у власних силах, менше залежить від тиску стресової ситуації, поважає себе та використовує конструктивні стратегії при зіткненні з важкими життєвими ситуаціями в діяльності та соціальній взаємодії [3; 18].

При цьому йдеться як про ділову (пов'язану з управлінням процесами навчання, виховання та розвитку особистості), так і соціальну (пов'язану з реалізацією рольових очікувань усіх суб'єктів навчально-виховного процесу в ситуації управлінського спілкування) самоефективність управлінців системи освіти [3].

Водночас, результати нашого дослідження [2] та аналіз практики управління в системі освіти свідчать про існування в ній суперечностей між високими вимогами до професії та реальним статусом освітян у суспільстві; між необхідністю займати жорстку позицію, спрямовану на забезпечення «виживання» освітньої організації в складних і суперечливих умовах ринкової економіки, та разом з тим, відповідно до основної мети діяльності освітньої організації, виявляти у поведінці зразки гуманності та високої духовності.

Це може негативно позначитися на самоефективності управлінців. Відповідно актуальним уявляється дослідження особливостей самоефективності керівників освітніх організацій загалом і залежно від їх організаційно-професійних характеристик, зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що проблема самоефективності досліджувалася у працях А. Бандури [1], А. Бояринцевої [3], А. Джафура [18], М. Шерера та ін., виходячи з яких, можна виокремити декілька підходів до розуміння сутності поняття «самоефективність»:

- *необихевіористичний підхід* (А. Бандура [1], М. Шерер [19] та ін.): ідея про те, що людина може оволодіти необхідними поведінковими реакціями та демонструвати їх щоразу, коли це потрібно; почуття компетентності та ефективності тощо;
- *акмеологічний підхід* (А. Деркач [5], В. Зазикін [5] та ін.): властивість особистості, яка зумовлює переконання людини в тому, що вона самостійно може управляти своєю поведінкою та розвитком так, щоби бути продуктивним, досягати вершин у творчості («акме»);
- *особистісно-діяльнісний підхід* (А. Бояринцева [3] та ін.): самооцінка власних здібностей у виконанні тих чи інших задач чи стосунках з іншими людьми та ін.

З іншого боку, вивчалися організаційно-психологічні аспекти діяльності керівників організацій (Дж. Гібсон [6], А. Занковський [6], К. Камерон [7], І. Ладанов [10], Е. Шейн [16]), у тому числі, в системі освіти (Л. Карамушка [8; 9] та ін.).

Водночас, у даних роботах організаційно-професійні особливості самоефективності керівників освітніх організацій не виступали предметом спеціального дослідження.

Мета статті – дослідити організаційно-професійні особливості самоефективності керівників освітніх організацій.

Виклад основного матеріалу.

В емпіричному дослідженні використано такі методи дослідження:

- опитувальник самоефективності М. Шерера та Дж. Меддукса (в модифікації А. Бояринцевої) [3];
- методика К. Камерона, Р. Куїнна «Інструмент оцінки організаційної культури» (OCAI) [7].
- статистично-математичні методи опрацювання даних (кореляційний, дисперсійний аналізи) з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 17.0).

Вибірку досліджуваних склали 130 керівників загально-освітніх навчальних закладів, з них – 41,5% жінок, 58,5% чоловіків, які були розподілені на групи за стажем управлінської діяльності: 1) до 5 років (23,1%); 2) 5-9 років (13,8%); 3) 10-20 років (47,7%); 4) понад 20 років (15,4%) досліджуваних, а також за типом навчального закладу: традиційні заклади (61,5%) і заклади нового типу (38,5% досліджуваних).

На першому етапі емпіричного дослідження визначено *особливості самоефективності* керівників освітніх організацій (табл. 1).

Таблиця 1

Особливості самоефективності керівників освітніх організацій

Види самоефективності управлінців	Бали, в середньому		
	жінки	чоловіки	у цілому
діяльнісна	7,9	7,8	7,8
соціальна	7,7	7,3	7,5
загальна	7,8	7,6	7,7

Як випливає з даних, наведених у табл. 1, рівень діяльнісної самоефективності керівників освітніх організацій дещо вищий, ніж соціальної (7,8 і 7,5 балів у середньому, відповідно). При цьому самоефективність жінок-управлінців вища, ніж у чоловіків, особливо соціальна ($p < 0,01$).

Слід також констатувати позитивну динаміку розвитку самоефективності керівників освітніх організацій, порівняно з нашими результатами дослідження самоефективності шість років тому [2] та даними А. Бояринцевої [3], яка досліджувала показники самоефективності у підприємців. У середньому самооцінка самоефективності керівників освітніх організацій на даний час стала такою ж, як у підприємців (7,7 і 7,6 балів відповідно), у той час, як раніше в управлінців-освітян вона була нижчою і складала в середньому 7,15 балів.

На наступному етапі емпіричного дослідження виявлено особливості самоефективності керівників освітніх організацій залежно від їх організаційно-професійних характеристик (стаж управлінської діяльності, тип навчального закладу, орієнтація на певний тип організаційної культури тощо).

Так, за результатами дисперсійного аналізу встановлено особливості самоефективності керівників освітніх організацій залежно від стажу управлінської діяльності (рис. 1).

З рис. 1 випливає, що зі збільшенням стажу управлінців їх самоефективність зменшується, особливо у керівників чоловічої статі ($p < 0,01$).

Крім того, виявлено (на рівні тенденції $p = 0,1$), що самоєфективність керівників закладів нового типу (ліцеїв, гімназій та ін.) вища, ніж у керівників традиційних навчальних закладів.

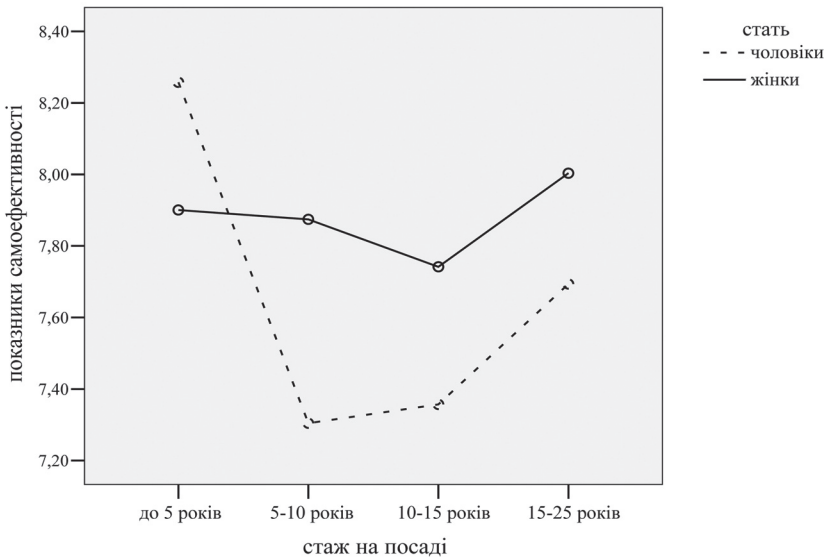


Рис. 1. Особливості самоєфективності керівників освітніх організацій залежно від стажу управлінської діяльності

На наступному етапі емпіричного дослідження за методикою К. Камерона, Р. Куїнна «Інструмент оцінки організаційної культури» (OCAI) [8] виявлено особливості орієнтації управлінців на певний тип організаційної культури (ієрархічний, ринковий, клановий, адхократичний).

Відповідно до концептуального підходу дослідників організація з переважною ієрархічною культурою зосереджена на внутрішніх проблемах, потреби в стабільності й керованості (контролі). Цілісність організації підтримують формальні правила та політика. Заохочується ретельність і ефективність.

В умовах ринкової культури (культури конкуренції) організація сконцентрована на зовнішніх факторах і результатах, потреби в стабільності й керованості (контролі). Цілісність організації підтримується за рахунок акценту на завоювання частки ринку, лідируючих позицій на ньому.

Кланова культура (культура єднання) сприяє зосередженню організації на внутрішніх проблемах. Культура клану характеризує доброзичливо орієнтоване місце для роботи. Надається

значення розвитку людських ресурсів з необхідною згуртованістю й мораллю. Успіх визначається турботою про людей, заохочується командна робота і єдність.

За адхократичної культури (культури творчості) організація зосереджена на зовнішніх факторах із високим ступенем гнучкості й індивідуалізму. Культурі творчості характерні динамічні, творчі й такі умови роботи, що заохочують ініціативність, заповзятливість, свободу творчості, володіння унікальними продуктами або послугами [8, с. 208–209].

При цьому ієрархічну та ринкову культуру відносять до консервативних, орієнтованих на стабільність і контроль, а кланову та адхократичну – до прогресивних, що передбачають розвиток людських ресурсів і свободу творчості [7 ; 8; 13].

Оцінюючи за методикою К. Камерона, Р. Куїнна орієнтацію досліджуваних на певний, «реально діючий» тип культури (на даний час) і «бажаний», виявлено, що керівники освітніх організацій у середньому більше орієнтовані на консервативні типи культури не лише в умовах сьогодення, але й у майбутньому (табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл досліджуваних керівників освітніх організацій за орієнтацією на «прогресивний» чи «консервативний» типи організаційної культури

Типи культури	Кількість досліджуваних у %	
	«реально діючий» тип	«бажаний» тип
«прогресивний»	26,2*	9,2*
«консервативний»	73,8*	90,8*

* – відмінності статистично значущі за критерієм знаків на рівні $p < 0,01$

З даних, наведених у табл. 2, випливає, що лише 26,2% досліджуваних керівників освітніх організацій орієнтовані на прогресивні типи організаційної культури, а переважна більшість (73,8%) – на консервативні.

При цьому «бажаність» консервативних культур в майбутньому значно зростає ($p < 0,01$). Одним із ймовірних пояснень такого факту може стати вплив останніх суспільно-політичних подій в країні, коли в умовах невизначеності і постійних змін бажаним для багатьох стає досягнення стабільності й порядку.

Як свідчать результати кореляційного аналізу (на рівні тенденції, $p = 0,07$), чоловіки більше орієнтовані на прогресивні типи культури ніж жінки-управлінці (31,6% і 18,5% відповідно). Виключенням з цього є жінки – керівники освітніх органі-

зацій з управлінським стажем до 5 років, які орієнтовані на прогресивні типи культур більше, ніж чоловіки-управлінці (88,3% і 55,6% відповідно).

На заключному етапі емпіричного дослідження за результатами дисперсійного аналізу встановлені *особливості самоефективності залежно від орієнтації управлінців на тип організаційної культури*: управлінці з високою самоефективністю більше орієнтуються на прогресивні типи культури, натомість управлінці з низькою самоефективністю – на консервативні типи (на рівні тенденції, $p = 0,85$).

При цьому встановлено статистично значущі відмінності у вираженості соціальної самоефективності керівників освітніх організацій чоловічої та жіночої статі залежно від їх орієнтації на тип організаційної культури (рис. 2).

Як впливає з рис. 2, чоловіки – управлінці з високими показниками самоефективності більше орієнтовані на прогресивні типи культур, натомість чоловіки з низькою самоефективністю – на консервативні типи культур ($p < 0,01$). У жінок подібні статистично значущі відмінності у показниках самоефективності виявлено лише для кланової культури.

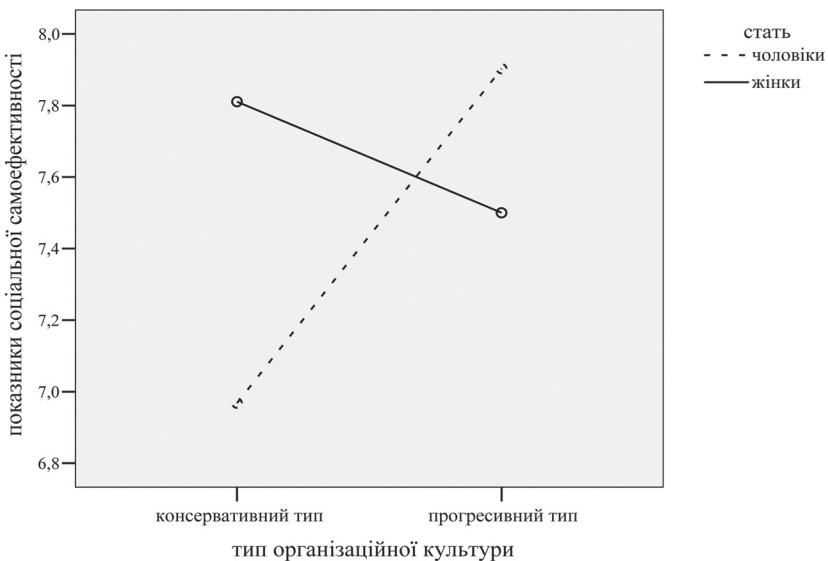


Рис. 2. Особливості соціальної самоефективності керівників освітніх організацій різної статі залежно від орієнтації на тип організаційної культури

Щодо діяльнійсної самоефективності статистично значущих відмінностей у її показниках залежно від орієнтації, то досліджуваних на певний тип організаційної культури не виявлено.

Це дозволяє припустити, що самоефективність відіграє особливу роль для організаційних культур, орієнтованих на внутрішні фактори (ієрархічну та кланову).

Висновки. Виявлено недостатній рівень самоефективності для переважної більшості управлінців, при цьому соціальна самоефективність жінок-управлінців вища, ніж у чоловіків.

Визначено особливості самоефективності керівників освітніх організацій залежно від стажу управлінської діяльності, типу навчального закладу та орієнтації на певний тип організаційної культури.

За результатами дисперсійного аналізу констатовано, що зі збільшенням стажу роботи управлінців їх самоефективність стає менша, особливо у керівників чоловічої статі.

Виявлено, що самоефективність керівників закладів нового типу вища, ніж у керівників традиційних навчальних закладів.

Виявлено переважну орієнтацію керівників на консервативні типи організаційної культури, особливо керівників традиційних загальноосвітніх навчальних закладів. Показано, що кількість керівників, орієнтованих на консервативні типи організаційної культури в майбутньому, зростає.

Визначено особливості самоефективності керівників освітніх організацій залежно від їх орієнтації на певний тип організаційної культури. Констатовано вищий рівень самоефективності у керівників освітніх організацій, які орієнтовані на прогресивний тип організаційної культури, особливо в управлінців чоловічої статі. Відповідно, доцільним уявляється сприяння розвитку самоефективності управлінців, яке, зокрема, можна забезпечити в умовах післядипломної освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні психологічних умов та обґрунтуванні програми розвитку самоефективності керівників як важливого чинника організаційної культури освітніх організацій.

Список використаних джерел

1. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура; пер. с англ. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
2. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних за-

- кладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.
3. Бояринцева А. В. Мотивационно-когнитивные характеристики личности молодого предпринимателя : дис.... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. В. Бояринцева. – М., 1995. – 249 с.
 4. Гибсон Дж. Л. Организации: поведение, структура, процессы : учебник для вузов / Джеймс Л. Гибсон, Джон Иванцевич, Джеймс Х. Доннелл-мл. ; пер. с англ. – М. : Инфра-М, 2000. – 662 с. – (Унив. учеб.).
 5. Деркач А.А. Акмеология: учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
 6. Занковский А. Организационная психология: учеб. пособие для вузов / А. Занковский. – 2-е изд. – М. : Флинта: МПСИ, 2002. – 648 с.
 7. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн; пер. с англ.; под ред. И. В. Андреевой. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
 8. Карамушка Л. М. «Прогресивні» та «консервативні» типи організаційної культури: порівняльний аналіз організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів традиційного та інноваційного типів / Л. М. Карамушка, А. М. Шевченко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. – Алчевськ : ЛАДО, 2014. – С. 15–20.
 9. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посібник / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
 10. Ладанов И. А. Социокультура организации / И. А. Ладанов // Организационное поведение : [хрестоматия] / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : Бахрах-М, 2006. – С. 120–168).
 11. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс ; пер. с англ. В. Гаврилова, С. Шпак, С. Меленовской [и др.]. – СПб. : Питер Ком, 1998. – С. 225–267.
 12. Серкіс Ж. В. Про організаційну культуру закладу освіти / Ж. В. Серкіс // Практична психологія та соціальна робота. – № 9 – 10. – 2002. – С. 4–9.
 13. Шевченко А. М. Психологічні особливості розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів : автореф...канд. психол н. : спец. : 19.00.10 – організаційна

- психологія; економічна психологія/ А. М. Шевченко; Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2014. – 20 с.
14. Ghafoor A. Mediating role of creative self-efficacy / Azka Ghafoor, Tahir Masood Qureshi, Hassan Rasool Azeemi and Syed Tahir Hijazi // *African Journal of Business Management*. – 2011. – Vol. 5(27). – P. 11093–11103.
 15. Harris P. P. *Managing Cultural Differences* / P. P Harris, K. T. Moran, S.V. Moran. – Oxford : Butterworth-Heinemann, 2004. – 600 p.
 16. Schein E. H. The Role of the Founder in Creating Organizational Culture / E. H. Schein // *Organizational Dynamics*. – 1983. – 12(1). – P. 13–28.
 17. Sherer M. The self-efficacy scale: construction and validation / M. Sherer, J.E. Maddux, B. Mercandante, S. Prentice-Dunn, B. Jacobs, R. Rogers // *Psychological reports*. – 1982. – Vol. 51. – P.663–671.
 18. Urdan T. *Self-efficacy beliefs of adolescents* / T. Urdan, F. Pajares. – Information Age Publishing, Greenwich, 2006. – 380 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bandura A. *Teoryja socyal'nogo nauchenyja* / Al'bert Bandura; per. s angl. – SPb. : Evrazyja, 2000. – 320 s.
2. Bondarchuk O. I. *Social'no-psyhologichni osnovy osobystisnogo rozvytku kerivnykiv zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv u profesijnij dijaj'nosti : monografija* / O. I. Bondarchuk. – K. : Nauk. svit, 2008. – 318 s.
3. Bojarinceva A. V. *Motivacionno-kognitivnye harakteristiki lichnosti molodogo predprinimatelja : dis.... kand. psihol. nauk : 19.00.01* / A. B. Bojarinceva. – M., 1995. – 249 s.
4. Gibson Dzh. L. *Organizacii: povedenie, struktura, processy : uchebnik dlja vuzov* / Dzhejms L. Gibson, Dzhon Ivancevich, Dzhejms H. Donnell-ml. ; per. s angl. – M. :Infra-M, 2000. – 662 s. – (Univ. ucheb.).
5. Derkach A.A. *Akmeologija: ucheb. posobie* / A. A. Derkach, V. G. Zazykin. – SPb. : Piter, 2003. – 256 s.
6. Zankovskij A. *Organizacionnaja psihologija: ucheb. posobie dlja vuzov* / A. Zankovskij. – 2-e izd. – M. : Flinta: MPSI, 2002. – 648 s.
7. Kameron K. *Diagnostika i izmenenie organizacionnoj kul'tury* / K. Kameron, R. Kuinn; per. s angl.; pod red. I. V. Andreevoj. – SPb. : Piter, 2001. – 320 s.

8. Karamushka L. M. «Progresyvni» ta «konservatyvni» typy organizacijnoi' kul'tury: porivnjal'nyj analiz organizacijnoi' kul'tury zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv tradycijnogo ta innovacijnogo typiv / L. M. Karamushka, A. M. Shevchenko // Aktual'ni problemy psyhologii' : zb. nauk. prac' Instytutu psyhologii' imeni. G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny; za red. S. D. Maksymenka, L. M. Karamushky. – K. – Alchevs'k : LADO, 2014. – S. 15–20.
9. Karamushka L. M. Psyhologija osvith'ogo menedzhmentu : navch. posibnyk / L. M. Karamushka. – K. : Lybid', 2004. – 424 s.
10. Ladanov Y. A. Socyokul'tura organyzacyy / Y. A. Ladanov // Organyzacyonnoe povedenye : [hrestomatyja] / [red.-sost. D. Ja. Rajgorodskij]. – Samara : Bahrah-M, 2006. – S. 120–168).
11. Majers D. Socyal'naja psyhologija / D. Majers ; per. s angl. V. Gavrylova, S. Shpak, S. Melenovskoj [y dr.]. – SPb. : Pyter Kom, 1998. – S. 225–267.
12. Serkis Zh. V. Pro organizacijnu kul'turu zakladu osvity / Zh. V. Serkis // Praktychna psyhologija ta social'na robota. – № 9–10. – 2002. – S. 4–9.
13. Shevchenko A. M. Psyhologichni osoblyvosti rozvytku organizacijnoi' kul'tury zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv : avtoref.....kand. psyhol n. : spec. : 19.00.10 – organizacijna psyhologija; ekonomichna psyhologija/ A. M. Shevchenko; Instytut psyhologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny. – K., 2014. – 20 s.
14. Ghafoor A. Mediating role of creative self-efficacy / Azka Ghafoor, Tahir Masood Qureshi, Hassan Rasool Azeemi and Syed Tahir Hijazi // African Journal of Business Management. – 2011. – Vol. 5(27). – P. 11093–11103.
15. Harris R. R. Managing Cultural Differences / R. R Harris, K. T. Moran, S. V. Moran. – Oxford : Butterworth-Heinemann, 2004. – 600 p.
16. Schein E. H. The Role of the Founder in Creating Organizational Culture / E. H. Schein // Organizational Dynamics. – 1983. – 12(1). – R. 13–28.
17. Sherer M. The self-efficacy scale: construction and validation / M. Sherer, J.E. Maddux, B. Mercandante, S. Prentice-Dunn, B. Jacobs, R. Rogers // Psychological reports. – 1982. – Vol. 51. – P.663–671.
18. Urdan T. Self-efficacy beliefs of adolescents / T. Urdan, F. Pajares. – Information Age Publishing, Greenwich, 2006. – 380 p.

O.I. Bondarchuk. The organizational and professional features of self-efficacy of managers of educational organizations. The article deals with results of the empirical study of the organizational and professional features of self-efficacy of managers of educational organizations. The self-efficacy of heads of educational organizations is studied. The insufficient level of self-efficacy for most managers is found. The social self-efficacy of female managers is established to be higher than men.

The features of self-efficacy of heads of educational organizations depending on the length of service, type of school and orientation to a certain type of organizational culture are established. According to the results of dispersive analysis it is stated that with the increasing of length of managers' service their self-efficacy is less, especially in the male leaders.

The self-efficacy of managers of a new type of educational institutions is revealed to be higher than self-efficacy of heads of traditional educational institutions.

The preferred orientation of leaders is found to be on educational institutions of conservative types of organizational culture, especially heads of traditional educational institutions. It is shown that the number of managers, oriented on conservative types of organizational culture in the future, increases.

The features of self-efficacy of heads of educational organizations depending on orientation to a certain type of organizational culture are defined. The higher levels of self-efficacy are stated to be in the managers of educational organizations oriented on progressive type of organizational culture, especially in male leaders.

The expediency of promoting managers' self-efficacy development is considered in conditions of postgraduate education.

Key words: head of educational organization, organizational culture, self-efficacy; adhocratic culture, clan culture, market culture, hierarchical culture, type of educational institution.

*Received October 22, 2014
Revised November 19, 2014
Accepted December 06, 2014*

Психологічні особливості толерантності до невизначеності в управлінській діяльності як однієї зі складових професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів

Briukhovetska O.V. Distinctive psychological characteristics of ambiguity tolerance in managerial activities as a component of professional tolerance of principals of secondary educational institutions / O.V. Briukhovetska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Akxioma, 2015. – P. 70–81.

О.В. Брюховецька. Психологічні особливості толерантності до невизначеності в управлінській діяльності як однієї зі складових професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів. У статті підкреслено актуальність формування професійної толерантності як професійно важливої якості особистості керівника. Представлено зміст і структуру професійної толерантності керівника загальноосвітнього навчального закладу, яка містить три взаємопов'язані підсистеми (компоненти) – управлінська толерантність, толерантність до взаємодії в педагогічному колективі, ауто толерантність.

Розкрито сутність і зміст поняття управлінської толерантності керівника як комплексу професійно важливих якостей особистості, який вважається необхідним для успішної адаптації до нових несподіваних умов, прийняття змін в професійній діяльності, протистояння професійним стресам. Дано визначення і виявлені особливості толерантності до невизначеності в управлінській діяльності як одного зі складових управлінської толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Встановлено, що керівники загальноосвітніх навчальних закладів мають високий рівень інтолерантності до невизначеності в управлінській діяльності. Наведено дані щодо гендерно-вікових та професійно-організаційних чинників толерантності до невизначеності в управлінській діяльності керівників шкіл. Результати дослідження свідчать про наявність певних відмінностей рівнів інтолерантності до невизначеності в управлінській діяльності за гендерно-віковими та організаційно-професійними ознаками.

Зроблено висновок про необхідність розвитку толерантності до невизначеності в управлінській діяльності як одного з важливих параметрів професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, який, на наш погляд, можна здійснити в системі післядипломної педагогічної освіти в умовах спеціально організованого навчання.

Ключові слова: професійна толерантність, професійна толерантність керівника загальноосвітнього навчального закладу, управлінська толерантність, толерантність до невизначеності в управлінській діяльності.

А.В. Брюховецкая. Психологические особенности толерантности к неопределенности в управленческой деятельности как одной из составляющих профессиональной толерантности руководителей общеобразовательных учебных заведений. В статье подчёркнута актуальность формирования профессиональной толерантности как профессионально важного качества личности руководителя. Представлено содержание и структура профессиональной толерантности руководителя общеобразовательного учебного заведения, содержащая три взаимосвязанных подсистемы (компонента) – управленческую толерантность, толерантность к взаимодействию в педагогическом коллективе, ауто толерантность.

Раскрыта сущность и содержание понятия управленческой толерантности руководителя как комплекса профессионально важных качеств личности, которые считаются необходимыми для успешной адаптации к новым неожиданным условиям, принятия изменений в профессиональной деятельности, противостояния профессиональным стрессам. Дано определение и выявлены особенности толерантности к неопределённости в управленческой деятельности как одной из составляющих управленческой толерантности руководителей общеобразовательных учебных заведений.

Установлено, что руководители общеобразовательных учебных заведений имеют высокий уровень интолерантности к неопределённости в управленческой деятельности. Приведены данные относительно гендерно-вековых и профессионально-организационных факторов толерантности к неопределённости в управленческой деятельности руководителей школ. Результаты исследования свидетельствуют о наличии определённых отличий уровней интолерантности к неопределённости в управленческой деятельности по гендерно-вековым и организационно-профессиональным признакам.

Сделан вывод о необходимости развития толерантности к неопределённости в управленческой деятельности как одного из важных параметров профессиональной толерантности руководителей общеобразовательных учебных заведений, который, на наш взгляд, возможно осуществить в системе последипломного педагогического образования в условиях специально организованного обучения.

Ключевые слова: профессиональная толерантность, профессиональная толерантность руководителя общеобразовательного учебного заведения, управленческая толерантность, толерантность к неопределенности в управленческой деятельности.

Постановка проблеми. В умовах ринкової економіки, яка орієнтована на споживчий попит, вимоги до керівника різко змінюються у зв'язку з чим змінюється і сфера його діяльності, що призводить до потреби у *керівниках нового типу*, які володіють високим професіоналізмом, сучасними інформаційними технологіями, здатні до прогнозування та передбачення, спроможні адаптуватися до економічного та соціального прогресу суспільства, світового та європейського освітнього простору. Формуючи стосунки в організації, яку він очолює, сучасний керівник має визнавати первинність людини як особистості; враховувати не тільки зовнішні показники праці (успішність, результативність), але і внутрішній стан людини – постійну мотивацію до ефективної роботи, до поступового саморозвитку. Такий підхід до особистості підлеглого вимагає від управлінця високого рівня *професійної толерантності*, орієнтації на толерантну взаємодію, як на базис успішної і ефективної управлінської діяльності. Разом з тим, під час дослідження ми побачили, що жоден із розглянутих нами підходів до класифікацій професійно важливих якостей фахівців, працюючих з людьми, не вважає *професійну толерантність* необхідною якістю.

У зв'язку з цим одним з актуальних і найважливіших завдань, що стоять сьогодні перед системою освіти, є виявлення багатогранного психологічного змісту поняття *«професійна толерантність керівників загальноосвітніх навчальних закладів»* як професійно важливої якості.

Дослідження проблеми *професійної толерантності* і проблеми прояву толерантності в професійній діяльності фахівців у психології займалися О. Асмолов, Г. Бардер, С. Бондирева, Р. Ділтс, А. Демчук, І. Дубровіна, І. Зимня, Ю. Ірхіна, Л. Коржаков, Р. Кочюнас, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Мороз, Р. Немов, Ю. Поварьонков, А. Прихожан, К. Роджерс, О. Радченко, А. Темницький, С. Толстіков, Р. Торосян, Т. Шаньшєрова, О. Шаюк, Л. Шнейдер та ін. Аналіз проблеми свідчить про відсутність єдиного загальноприйнятого розуміння поняття *«професійної толерантності»*, а окремі дослідження відрізняються великою строкатістю, неузгодженістю і достатньою суперечністю. Також доводиться констатувати, що проблема формування *професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закла-*

дів належить до числа найменш досліджених в психологічній науці.

Мета статті. Аналіз психологічних особливостей *толерантності до невизначеності в управлінській діяльності* як однієї зі складових професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянувши і проаналізувавши різноманітні підходи до розуміння феномена «толерантність», зважаючи на специфіку управлінської діяльності керівників освітніх організацій, а також провівши категоріальний аналіз поняття «професійна толерантність фахівця», в цьому дослідженні прийнято наступне визначення: *професійна толерантність керівника загальноосвітнього навчального закладу* – інтегральна професійно важлива якість особистості, яка виробляється в процесі професійної взаємодії, детермінується особистісними характеристиками та характеризується розумінням і прийняттям своєрідності індивідуальності іншої людини, умінням приховувати і згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями підлеглих (підопічних), відсутністю категоричності в оцінці людей, терпимістю до психологічного дискомфорту партнера, умінням враховувати особливості характеру, звичок, установок інших людей, демонстрацією можливості знаходження точок зіткнення у будь-яких ситуаціях.

При дослідженні *професійної толерантності* важливим є виділення її *структури* – сукупності варіативних стійких компонентів, які зберігаються при різних змінах умов життєдіяльності. У контексті нашого дослідження виявляємо у *професійній толерантності керівника освітньої організації* три взаємопов'язані підсистеми (компоненти) – управлінська толерантність, толерантність до взаємодії в педагогічному колективі, аутотолерантність.

Управлінська толерантність – комплекс професійно важливих якостей особистості, який протиставляється стереотипності, категоричності й авторитаризму в управлінській діяльності, вважається необхідним для успішної адаптації до нових несподіваних умов, прийняття змін в професійній діяльності, протистояння професійним стресам. Виражається в прагненні досягти взаємної поваги між керівником і підлеглими, розуміння є узгодження різноманітних інтересів і точок зору у професійній діяльності без застосування тиску, переважно методами роз'яснення і переконання.

До складових управлінської толерантності відносять: *толерантність до невизначеності в управлінській діяльності*; толерантність до змін в управлінській діяльності; толерантність до професійних стресів.

У перехідні періоди, в ситуації кризи, хаосу, революційного перевороту, руйнування звичного порядку, зміни влади, актуалізується значущість толерантності до невизначеності, що виникла. *Невизначеність* в психології найчастіше розуміється як відкрите завдання, в якому той, хто приймає рішення, не знає всієї сукупності діючих чинників і повинен сформулювати декілька гіпотез перш ніж оцінити їх ефективність. На думку С. Максименка, *невизначеність* – це стан (процес), який виникає в ситуації об'єднання мінливості ознак двох або більше психічних явищ [3]. Відповідно зростає значення розвитку такої якості особистості, як *толерантність до невизначеності*, адже індивідуальні відмінності в толерантності / інтолерантності до невизначеності свідчать про те, наскільки легко особистість приймає факти, що суперечать їй попередньому досвіду.

Аналіз стану дослідження психологічної суті феномена *толерантності до невизначеності* продемонстрував, що його розуміють як: індивідуальну змінну (І. Френкель-Брунвік); індивідуальну схильність (С. Баднер); здатність, яка має відношення до когнітивної й емоційно-вольової сфери особистості (Р. Халлмен); тенденцію сприйняття (Р. Нортон); культуральну складову (Г. Хофстеде); розбіжність реакцій (Д. Маклейн); характеристики індивідуальної саморегуляції (К. Стойчева); різновид когнітивного стилю (А. Колмен, М. Холодна); «внутрішню» толерантність (М. Міріманова, А. Обухов); соціально-психологічну установку (О. Луковицька); особистісну характеристику, що виявляється в здатності переносити ситуації невизначеності (П. Лушин). Аналіз феномена толерантності до невизначеності в останньому аспекті вказує на необхідності його вивчення в зв'язку з управлінською діяльністю.

Толерантність до невизначеності – стійкість до дії чинника «невизначеність» зовнішнього і внутрішнього середовища, яка є однією з основних професійно важливих якостей керівника.

Толерантність до невизначеності в управлінській діяльності розглядається нами як професійно важлива якість, що дозволяє керівникові почувати себе відносно затишно навіть в ситуації високої ентропії, продуктивно діяти в незнайомій обстановці і при недоліку інформації брати на себе відповідальність, приймати рішення без сумнівів і боязні невдачі. У незвичайній

ситуації він бачить можливість розвитку і прояву своїх здібностей і навичок.

У узагальненому виді результати дослідження проблеми толерантності до невизначеності свідчать про те, що для *толерантного до невизначеності керівника* характерним є: пошук ситуацій невизначеності; почуття комфорту у момент перебування в ситуаціях невизначеності; сприйняття невизначених ситуацій як бажаних; здатність роздумувати над проблемою, навіть якщо не відомі усі факти і можливі наслідки прийнятого рішення; здатність приймати конфлікт і напругу, які виникають в ситуації двоїстості; протистояти незв'язаності і протиріччю інформації; здатність приймати невідоме; здатність витримувати напругу кризових, проблемних ситуацій; сприйняття нових, незнайомих, ризикованих ситуацій як стимулюючих; готовність пристосовуватися до очевидно неоднозначної ситуації або ідеї.

Якщо керівник *інтолерантний до невизначеності в управлінській діяльності*, він схильний сприймати незвичайні і складні ситуації швидше як загрозливі, ніж нові можливості. Недолік інформації або її двозначність доставляє такій людині дискомфорт. Основні джерела інтолерантності до невизначеності в управлінській діяльності: новизна проблеми, складність проблеми і неможливість вирішення проблеми [2].

Результати дослідження. Дослідження *толерантності до невизначеності в управлінській діяльності* як однієї зі складових професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів відбувалося за методикою «Виявлення толерантності (терпимості) до невизначеності» С. Баднера [4]. Шкала толерантності / інтолерантності до невизначеності С. Баднера (Budner's Scale of Tolerance-Intolerance of Ambiguity, 1962) є особистісним опитувальником, в якому використана шкала сумарних оцінок Лайкерта (Likert Summative scale), що складається з 16-ти пунктів.

Усього в дослідженні взяли участь 962 керівники загальноосвітніми навчальними закладами України. Вибірка побудована таким чином, щоб охопити керівників за *гендерно-віковими* (вік, стать) та *організаційно-професійними* (типів навчальних закладів) ознаками. Склад і характеристика вибірки емпіричного дослідження представлені в таблиці (табл. 1).

Статистичне опрацювання даних і графічна презентація результатів здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 17.0).

Таблиця 1

Характеристика складу вибірки

№ з/п	Параметри, за якими було підбрано вибірку	Кількість опитаних (у %)
1.	Вік досліджуваних <ul style="list-style-type: none"> • до 30 років • від 30 до 35 років • від 35 до 40 років • від 40 до 45 років • понад 45 років 	20,7 22,8 20,9 19,0 16,7
2.	Стать досліджуваних <ul style="list-style-type: none"> • чоловіки • жінки 	22,1 77,9
3.	Тип навчального закладу, яким керують досліджувані <ul style="list-style-type: none"> • ЗНЗ традиційного типу • ЗНЗ нового типу 	40,7 59,6

Емпіричне дослідження проводилося в декілька етапів. Найсамперед було визначено рівні інтолерантності до невизначеності в управлінській діяльності в цілому та за окремими показниками (інтолерантність до новизни, інтолерантність до складності та інтолерантність до неможливості вирішення) за методикою «Виявлення толерантності (терпимості) до невизначеності» С. Баднера (табл. 2).

Таблиця 2

Показники інтолерантності до невизначеності в управлінській діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів

	Показники інтолерантності (в балах)			
	інтолерантність до новизни	інтолерантність до складності	інтолерантність до неможливості вирішення	Загальний показник
Керівники загальноосвітніх навчальних закладів	3,63	3,84	4,90	63,88

Як видно з табл. 2, більшість досліджуваних виявили високий рівень інтолерантності до невизначеності в управлінській діяльності (63,88 балів проти середнього значення загального показника інтолерантності до невизначеності (57,55), отриманого у результаті досліджень Г. Солдатової та Л. Шайгерової).

При цьому дослідження окремих параметрів інтолерантності до невизначеності виявило, що найбільші ускладнення в сприй-

манні невизначеності у керівників викликає такий показник, як неможливість вирішення проблеми (4,90 балів). Водночас, саме інтолерантність до неможливості вирішення проблеми погіршує шанси керівників вчасно знаходити ефективні відповіді на завдання, що постають перед ними. Високий рівень інтолерантності керівники загальноосвітніх навчальних закладів виявили також до складності завдання і новизни (відповідно 3,84 і 3,63).

Досить велика кількість керівників з високим рівнем інтолерантності до невизначеності в управлінській діяльності свідчить, на нашу думку, про категоричність, стереотипність і упередженість в управлінській діяльності, низьку адаптованість до нових несподіваних умов, страх перед інноваціями і протистояння змінам в професійній діяльності. Отримані результати узгоджуються з даними досліджень О. Бондарчук і Л. Карамушки [1] про неусвідомлення значною частиною керівників значущості проблеми розвитку толерантності до невизначеності в управлінській діяльності, що спричиняє професійні стреси, негативно впливає на успішність управлінської діяльності і професійної кар'єри.

На другому етапі було досліджено соціально-демографічні (вік, стать, регіон проживання управлінців) і професійно-організаційні (тип навчального закладу) відмінності рівнів толерантності до невизначеності в управлінській діяльності у керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Аналіз результатів дослідження виявив на рівні тенденції ($p < 0,1$), що загальний рівень інтолерантності до невизначеності в управлінській діяльності у досліджуваних керівників майже не відрізняється. Дослідження інтолерантності до неможливості вирішення проблеми виявило існування статистично значущого взаємозв'язку ($p < 0,05$) між статтю і віком досліджуваних керівників (див. рис. 1.1).

Аналіз результатів дослідження інтолерантності до неможливості розв'язання проблеми показав, що за цим показником на початку кар'єри рівень інтолерантності у чоловіків вищий, ніж у жінок. У віці від 35 до 40 років рівень інтолерантності до неможливості вирішення проблеми у чоловіків і жінок майже однаковий.

Проте, якщо у жінок рівень інтолерантності до неможливості розв'язання проблеми з віком значно зростає, то у чоловіків, навпаки, рівень інтолерантності до неможливості розв'язання з віком (від 40 до 45 років) знижується і різко спадає після 45 років.

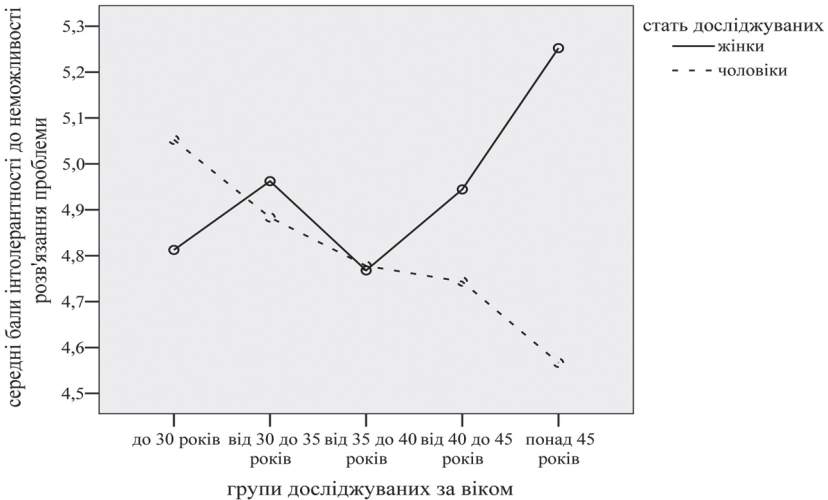


Рис. 1.1. Гендерно-вікові відмінності рівнів інтолерантності до неможливості вирішення проблеми досліджуваних керівників загальноосвітніх навчальних закладів

Сьогодні у системі середньої освіти визначилася низка нових позитивних тенденцій, до яких відноситься, зокрема, створення нових (за змістом навчання, організаційними структурами та формами власності) типів навчальних закладів. На наступному етапі було проведено дослідження відмінностей рівнів інтолерантності до неможливості вирішення проблеми залежно від статі і типу навчального закладу, яким керують досліджувані (рис. 1.2).

За шкалою інтолерантності до неможливості вирішення проблеми констатовано на рівні тенденції ($p=0,1$), що жінки, які керують традиційними загальноосвітніми навчальними закладами, виявилися більш інтолерантними до невизначеності, ніж їх колеги-чоловіки. Загалом керівники навчальних закладів нового типу виявилися менш інтолерантними до неможливості вирішення проблеми. Чоловікам, що керують навчальними закладами нового типу, притаманний нижчий рівень інтолерантності до невизначеності, ніж жінкам, що керують такими ж навчальними закладами.

За результатами дослідження можна припустити, що частина директорів традиційних загальноосвітніх навчальних закладів, що звикли до адміністративно-командного стилю вищого

керівництва і до слухняності, а не до ініціативи, гнучкості, виявилися більш консервативними, не здатними осмислити зміни, що сталися в суспільстві, і збудувати діяльність своєї установи адекватно нових вимог. Інша частина керівників, що в основному приступили до керівної роботи в закладах нового типу, адекватно оцінили ситуацію реформування системи освіти і намагаються збудувати діяльність освітньої установи відповідно до нових потреб.

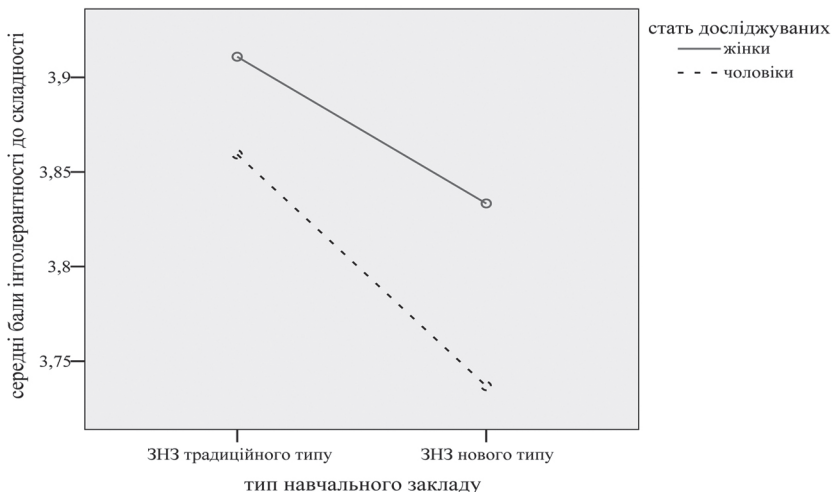


Рис. 1.2. Відмінності рівнів інтолерантності до неможливості вирішення проблеми від статі і типу навчального закладу

Отже, за наявності деяких відмінностей рівнів інтолерантності до невизначеності у професійній діяльності та її окремих показників у досліджуваних керівників загальноосвітніх навчальних закладів за гендерно-віковими та організаційно-професійними ознаками в цілому зберігається досить сумна тенденція високого рівня інтолерантності до невизначеності. Виявлені проблеми актуалізують необхідність розвитку такого важливого показника професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, як толерантність до невизначеності у професійній діяльності, який, на наш погляд, можна здійснити в системі післядипломної педагогічної освіти в умовах спеціально організованого навчання.

Висновки. Встановлено, що керівники загальноосвітніх навчальних закладів мають високий рівень інтолерантності до

невизначеності в управлінській діяльності. Результати дослідження свідчать про наявність певних відмінностей рівнів інтолерантності до невизначеності в управлінській діяльності за гендерно-віковими та організаційно-професійними ознаками. Водночас, можна констатувати необхідність розвитку толерантності до невизначеності в управлінській діяльності як одного з важливих параметрів *професійної толерантності* керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Відповідно, актуальним є сприяння розвитку толерантності до невизначеності в управлінській діяльності та *професійній толерантності управлінців* в цілому, яку, зокрема, можна забезпечити в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.
2. Дуднік О. А. До проблеми толерантності до невизначеності / О. А. Дуднік // Наука і освіта. – №5-6. – 2005. – С. 54–58.
3. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 240 с.
4. Психодиагностика толерантности личности / Под ред. Г. Солдатовой и Л. Шайгеровой. – М. : Смысл, 2008. – С. 94–97.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bondarchuk, O. I. Sotsialno-psihologichni osnovy osobistisnogo rozvitku kerivnikov zagalynoosvitnih navchalynih zakladiv u profesyniy diyalynosti: monografiya [Social-psychological bases of personality development of heads of secondary educational institutions in professional activity : monograph] / O. I. Bondarchuk. – K. : Nauk. svit, 2008. – 318 s.
2. Dudnik, O. A. Do problemy tolerantnosti do neviznachenosti [The problem of tolerance of ambiguity] / O. A. Dudnik // Nauka y osvita. – №5-6. – 2005. – S. 54–58.
3. Maksymenko, S. D. Genesis sushtestvovaniya lichnosti [Genesis of personality existence] / S. D. Maksymenko. – K. : KMM, 2006. – 240 s.
4. Psychodiagnostica tolerantnosti lichnosty [Psychodignostics of personality tolerance] / Ed. by P. Soldatova, L. Shaygerova. – M. : Smysl, 2008. – S. 94–97.

O.V. Briukhovetska. Distinctive psychological characteristics of ambiguity tolerance in managerial activities as a component of professional tolerance of principals of secondary educational institutions. The article deals with professional tolerance as a professionally important attribute of managers. The author stresses out the importance of development of professional tolerance, analyzes the distinctive characteristics of managers' ambiguity tolerance and the content and structure of secondary school principals' ambiguity tolerance. To the author's mind secondary school principals' ambiguity tolerance is made up of three interrelated subsystems (components): managerial tolerance, teaching staff interaction tolerance, and self-tolerance.

The author describes the content of the concept of managerial tolerance as a complex of professionally important qualities of an individual that are needed for their effective adaptation to new unexpected conditions, acceptance of changes in the profession, as well as for their professional stress resistance development. The managerial ambiguity tolerance is defined as one of the components of secondary school principals' managerial tolerance.

The investigation conducted by the author found that secondary school principals had low levels of managerial ambiguity tolerance (or they were highly ambiguity intolerant). The analyses of the findings on gender- and age-relevant as well as professional-organizational characteristics of secondary school principals' managerial tolerance allowed to make a conclusion about certain differences in the respondents' ambiguity intolerance due to their gender- and age-relevant and organizational-professional characteristics.

The development of managerial ambiguity tolerance is concluded to be an important measure of secondary school principals' professional tolerance which should be developed, in particular, during their postgraduate training.

Key words: professional tolerance, professional tolerance of heads of secondary educational institutions, managerial tolerance, ambiguity tolerance in managerial activities.

Received October 20, 2014

Revised November 15, 2014

Accepted December 05, 2014

ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ТІЛА У ДІВЧАТОК ТА ХЛОПЧИКІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Vasylenko Y.O. The characteristics of body-related attitudes of girls and boys in adolescent age / Y.O. Vasylenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 82–90.

Я.О. Василенко. Особливості ставлення до власного тіла у дівчаток та хлопчиків підліткового віку. Констатується, що уявлення про власний фізичний вигляд (тілесне «Я», або образ «Фізичного Я») і усвідомлення його естетичного ефекту є однією з головних складових Я-концепції особистості. Зазначено, що позитивна оцінка власного образу «Фізичного Я» як у свідомості людини, так і в думках та судженнях інших може істотно вплинути на позитивність Я-концепції у цілому, що і визначає необхідність діагностики та розвитку особливостей ставлення до власного тіла у підлітковому віці.

У дослідженні показано зв'язки між самоставленням та ставленням до свого тіла у підлітків. Встановлено зв'язок між самокеруванням та розвиваючим ставленням до власного тіла, негативні зв'язки між показниками самоцінності та відчуженого ставлення до свого тіла, самоприв'язаності та відчуженого та контролюючого ставлення до свого тіла. У підлітковому віці незадоволеність тілом взаємообумовлена із самозвинуваченням у самоставленні особистості.

У статті показано суперечність у становленні самоставлення особистості підлітка та розвитку його ставлення до свого тілесного «Я», яка виявляється в особливостях гендерної соціалізації у підлітковому віці. З одного боку, існує більш сприятливе ставлення соціально значущого оточення до дівчаток, що обумовлює вищі показники їх самоставлення (самоприйняття, самоцінності та відображеного самоставлення), з другого боку, завищені суспільні стандарти до зовнішності жінки зумовлюють їх більш критичне ставлення до свого тіла, зокрема відчуженість ставлення до тіла, більшу незадоволеність тілом, його верхньою і, особливо, нижньою частиною.

Ключові слова: самоставлення, тілесне «Я», ставлення до власного тіла, незадоволеність тілом, підлітковий вік, гендерні особливості.

Я.А. Василенко. Особенности отношения к своему телу у девочек и мальчиков подросткового возраста. Констатируется, что представление о собственном физическом облике (телесное «Я» или образ «Физи-

ческого Я») и осознание его эстетического эффекта является одной из главных составляющих Я-концепции личности. Отмечено, что положительная оценка собственного образа «Физического Я» в сознании человека, а также в суждениях окружающих может существенно повлиять на позитивность его Я-концепцию в целом, что и определяет необходимость диагностики и развития особенностей отношения к собственному телу в подростковом возрасте.

В исследовании показаны связи между самоотношением и отношением к своему телу у подростков. Установлена связь между саморукостством и развивающим отношением к собственному телу, отрицательные связи между показателями самооценности и отчужденного отношения к своему телу, самопривязанности и отчужденного и контролирующего отношения к своему телу. В подростковом возрасте неудовлетворенность телом взаимообусловлена самообвинением в самоотношении личности.

В статье показано противоречие в становлении самоотношения личности подростка и развития его отношение к своему телесному «Я», которое проявляется в особенностях гендерной социализации в подростковом возрасте. С одной стороны, существует более благоприятное отношение социально значимого окружения к девочкам, что обуславливает высокие показатели их самоотношения (самопринятие, самооценности и отраженного самоотношения), с другой стороны – завышенные общественные стандарты к внешности женщины обуславливают их более критическое отношение к своему телу, в том числе отчуждение по отношению к телу, большую неудовлетворённость телом, его верхней и особенно нижней частью.

Ключевые слова: самоотношение, телесное «Я», отношение к собственному телу, неудовлетворённость телом, подростковый возраст, гендерные особенности.

Постановка проблеми дослідження. Проблема самоідентифікації себе як здорової та повноцінно функціонуючої людини є надзвичайно актуальною. Для сучасної людини її тіло стає тією умовою, яка багато в чому визначає професійну, соціальну і навіть особистісну успішність. Навіть можна сказати, що ставлення до тіла сьогодні є одним з аспектів соціальних поглядів на людину та її місце в суспільстві. Тому особливо важливим є комплексний підхід до вивчення способу «Тілесного Я».

Уявлення про власний фізичний вигляд (образ «Фізичного Я») і усвідомлення його естетичного ефекту є однією з головних складових Я-концепції кожної людини. Позитивна оцінка власного образу «Фізичного Я» в свідомості людини, а також у сужденнях оточуючих може істотно вплинути на позитивність його Я-концепції в цілому, і навпаки: негативна оцінка тягне за собою істотне зниження загальної самооцінки.

Образ «Фізичного Я» – це соціальний феномен, що має низку особливостей, які виражаються критеріями зовнішньої привабливості: фізичний вигляд людини існує в гармонії анатомічних, соціальних і функціональних ознак (характеристик), жоден з яких не можна залишити без уваги [2; 4].

Метою дослідження є визначення психологічних особливостей ставлення до власного тіла у підлітків.

Методики дослідження.

Методика діагностики самоставлення В. Століна, С. Пантилеєва [1].

Методика діагностики ставлення до власного тіла О. Станковської [3].

Даний дослідницький інструмент спрямований на визначення міри розвитку рефлексії власного фізичного стану та ставлення до свого тіла. Досліджуваним пропонується охарактеризувати себе за 35 пунктами, використовуючи чотири виміри оцінки: «Це добре чи погано об'єктивно»; «Це властиво або не властиво мені?»; «Чи хочу я розвинути в собі це?» І, нарешті, «чи подобається мені наявне у мене ставлення?». Кожен пункт являє собою формулювання дії, що відображає певну позицію особистості. Методика представлена шкалами: відчужене ставлення, контролююче ставлення, бережливе ставлення та розвиваюче ставлення.

Кольоровий тест незадоволеності власним тілом (The Color-A-Person body dissatisfaction Test, САРТ) О. Вуле, С. Ролл [5].

Тест спрямований на визначення міри незадоволеності за трьома параметрами: 1) живіт, стегна, сідниці, нижня частина стегон; 2) волосся, обличчя, ноги, руки, верхня частина живота, груди та плечі; 3) загальний показник незадоволеності.

Вибірка досліджуваних. У дослідженні брали участь 90 підлітків, 14-15 років, 40 дівчаток та 50 хлопчиків.

Результати дослідження. Насамперед перевіримо, чи існує взаємобумовленість самоставлення та ставлення до свого тіла у структурі самосвідомості особистості підлітків (рис. 1).

Установлено статистично значущий зв'язок між показниками самокерування та розвиваючим ставленням до власного тіла (0,22, $p < 0,05$). Отже, переконаність у тому, що підліток є джерелом власної активності, хазяїном власної долі, а вся його діяльність контролюється ним самим пов'язана з розвиваючим ставленням до власного тіла, тобто із усвідомленням свого тіла як такого, яким слід займатися та вдосконалювати.

Існує негативний зв'язок між показниками самоцінності та відчуженого ставлення до свого тіла у підлітків (-0,25, $p < 0,05$).

Отже, висока самооцінка та самоповага, що лежать в основі самоцінності як позитивного ставлення до себе виражені у тих підлітків, які почувають зв'язок свідомості із тілесним «Я», не стороняться свого тіла, уважні до його проблем та потреб, виявляють позитивні емоції щодо тіла.

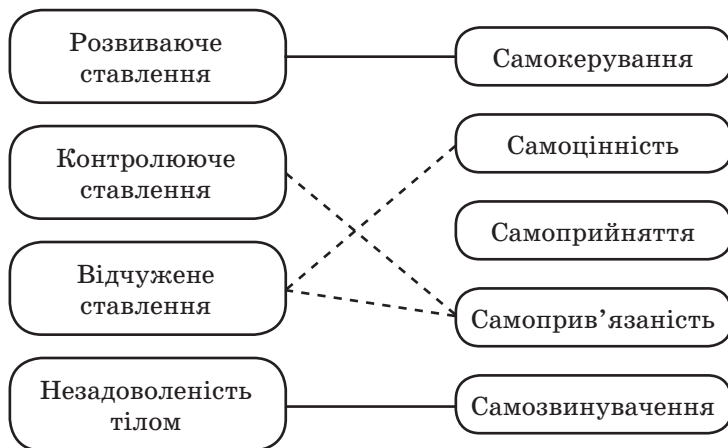


Рис. 1. Взаємозв'язок самоставлення та компонентів Я-тілесного особистості підлітка

Встановлено зв'язок між показниками самоприв'язаності та відчуженого ставлення до свого тіла ($-0,23, p < 0,05$) та контролюючого ставлення до свого тіла ($-0,23, p < 0,05$). Висока задоволеність собою та небажання щось змінювати у собі, які лежать в основі самоприв'язаності як параметра самоставлення, властиві тим підліткам, які мають позитивне емоційне ставлення до тіла, а також вільні від постійного контролю над ним.

Існує зв'язок між показниками незадоволеності тілом та самозвинуваченням ($0,28, p < 0,01$). Самозвинувачення є запереченням емоцій на адресу свого «Я». Воно виявляється як готовність поставити собі в провину свої ж промахи і невдачі. Незадоволені власним тілом підлітки виявляють надмірне самозвинувачення у структурі самоставлення.

Наступним завданням нашого дослідження було визначення особливостей самоставлення у дівчат та хлопчиків. На нашу думку, самоставлення має виступати інтегральним фактором ставлення до тіла особистості підлітка. Результати подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Середні значення показників самоствалення

Показники самоствалення	Групи досліджуваних		Т	Р
	Дівчатка, n=40	Хлопчики, n=50		
Замкнутість	6,47±1,91	5,94±1,34	1,55	0,122
Самовпевненість	6,67±1,80	6,08±1,72	1,59	0,114
Самокерування	6,10±1,95	5,84±1,85	0,64	0,520
Відображене самоствалення	6,50±1,83	5,46±1,47	2,98	0,003
Самоцінність	7,15±2,23	6,16±2,00	2,21	0,029
Самоприйняття	5,85±1,36	5,16±1,75	2,04	0,044
Самоприв'язаність	5,22±1,79	5,24±1,51	-0,04	0,965
Внутрішня конфліктність	4,80±1,88	5,16±1,26	-1,08	0,282
Самозвинувачення	4,85±2,15	4,56±1,61	0,72	0,467

З таблиці 1 видно, що існують гендерні відмінності у рівні розвитку таких показників самоствалення, як відображене самоствалення, самоцінність та самоприйняття.

Дівчатка мають вищі показники відображеного ставлення. Отже, вони частіше почувають, що їх люблять інші, цінують за особистісні та духовні якості, за здійснювані вчинки і дії, за прихильність груповим нормам і правилам, ніж хлопчики. Вони розвивають у собі товариськість, емоційну відкритість для взаємодії з оточенням, легкість встановлення ділових та особистих контактів.

Загалом перевага позитивного ставлення оточення підлітків поширюється лише на певні їх якості та вчинки; інші особистісні прояви здатні викликати в них роздратування і неприйняття.

Такі дані в цілому відповідають віковій лінії розвитку особистості підлітка, для якого провідного значення набуває належність до референтної групи та прийняття нею завдяки власним певним якостям та вчинкам. Парціальна самооцінка підлітка є рухливою, ситуативною і залежить від актуальних подій життя, що обумовлює середній рівень розвитку відображеного самоствалення.

Перевищення дівчат за показниками відображеного самоствалення є гендерним чинником розвитку особистості підлітка. Гендерна соціалізація дівчаток обумовлена тим, що ставлення до них є більш позитивним, їх частіше заохочують вербально, підкреслюючи їх позитивні якості. Дівчатка, в свою чергу, є більш слухняними, дотримуються норм і правил поведінки, що обумов-

лює більш високі оцінки з боку оточення та, як наслідок, більш високі відображене самоствавлення.

Саме цими умовами гендерної соціалізації дівчат можна пояснити їх більш високі показники самоцінності, порівняно з хлопчиками. Самоцінність представлена цінністю «Я» для інших. Вона високо розвинена у дівчат, які вище оцінюють свій духовний потенціал, багатство свого внутрішнього світу, схильні сприймати себе як індивідуальність і високо цінувати власну неповторність. Упевненість у собі допомагає протистояти середовищним впливам, раціонально сприймати критику на свою адресу.

Загалом підліткам властивий середній рівень самоцінності, що передбачає вибіркове ставлення до себе. Підліток схильний високо оцінювати низку своїх якостей, визнавати їх унікальність. Інші ж якості явно недооцінюються, тому зауваження оточуючих можуть викликати почуття малоцінності, особистої неспроможності. Особливості гендерної соціалізації хлопчиків, які відрізняються більш критичним та прискіпливим ставленням до них дорослих, обумовлюють нижчі показники самоствавлення за параметром самоцінності.

Дівчатка відрізняються вищими показниками самоприйняття. Вищий рівень самоприйняття, порівняно із хлопчиками, характеризує їх схильність сприймати всі сторони свого «Я», приймати себе у всій повноті поведінкових проявів. Загальний фон прийняття себе у дівчаток більш позитивний. Вони часто відчують симпатію до себе, до всіх якостей своєї особистості, недоліки вважають продовженням достоїнств, а невдачі, конфліктні ситуації не дають підстави для того, щоб вважати себе поганою людиною. Хлопчики є більш критичними до себе та більш чутливими щодо ставлення до себе інших, що може обумовлювати їх оборонну позицію до оточення, агресію як захист свого «Его».

Розглянемо результати діагностики показників ставлення до власного тіла у підлітків (таблиця 2). У цілому міра незадоволеності та відстороненого ставлення до тіла у підлітків є низькою, особливо це стосується хлопчиків-підлітків. У дівчаток встановлено вищі показники відчуженого ставлення до свого тіла. Це свідчить про низьку суб'єктивну значимість, відсутність практики і пізнання тіла, слабкі або виражені негативні емоційні переживання, нерозвинену чутливість і переважно негативний локус сенсорних відчуттів, прийняття власного тіла як нецінного або обтяжуючого. Це може бути позначено як відчужене ставлення до себе в аспекті тілесності. Отже, дівчатка у більшій мірі незадоволені власним тілом, що обумовлює їх відстороненість від про-

блем із тілом. Наприклад, «Я не буду зараз думати про це, подорослішаю – займусь тілом та зовнішністю».

Таблиця 2

Середні значення показників ставлення до власного тіла

Показники самоставлення	Групи досліджуваних		t	P
	Дівчатка, n=40	Хлопчики, n=50		
Відчужене	25,77±14,78	20,42±10,25	2,02	0,045
Контролююче	34,10±8,37	34,02±9,28	0,04	0,966
Бережливе	37,62±8,96	38,80±8,57	-0,63	0,528
Розвиваюче	71,62±15,10	73,34±12,52	-0,58	0,557

У більшій мірі дівчатка та хлопчики виявляють бережливе та розвиваюче ставлення до свого тіла. Бережливе ставлення до тіла у підлітків представлене позитивними емоціями, пов'язаними з тілом, що мають високу суб'єктивну значущість. Підліткам властиві розвинена чутливість і переважно позитивний локус сенсорних відчуттів, багатопланова пізнавальна активність щодо власного фізичного стану. Практики тіла включають турботу, тонке слідування за тілесними бажаннями і поривами, а його змістовно-сміслове наповнення пов'язано з отриманням задоволення та радості.

Підліткам властива висока суб'єктивна значущість тіла. Вони виявляють інтенсивні позитивні емоційні переживання, розвинену чутливість і переважання в сенсорному досвіді приємних відчуттів і складну пізнавальну діяльність. Підлітки розглядають тіло як «дорогоцінний дар», що загалом є результатом впливу медійного світу на ставлення до тіла як певної цінності, усвідомлення необхідності постійного розвитку та вдосконалення тіла.

Розглянемо результати показників незадоволеності власним тілом за даними кольорового тесту (таблиця 3).

Таблиця 3

Середні значення показників незадоволеності власним тілом

Показники самоставлення	Групи досліджуваних		t	p
	Дівчатка, n=40	Хлопчики, n=50		
Живіт та стегна	2,84±1,20	1,92±0,93	4,08	<0,0001
Волосся, голова, руки, ноги	2,04±0,60	1,68±0,61	2,82	0,005
Загальний показник незадоволеності	2,29±0,71	1,73±0,64	3,89	<0,0001

З таблиці 3 видно, що дівчата за усіма показниками кольорового тесту перевищують хлопчиків у рівні незадоволеності власним тілом. У найбільшій мірі така незадоволеність виявляється в загальному показнику та у нижній частині тіла (живіт та стегна). Рівень незадоволеності волоссям, головою та кінцівками також вищий, ніж у хлопчиків. Отже, дівчата у більшій мірі схильні до дисморфофобічних розладів, вони більш критично ставляться до свого тіла в цілому та розглядаючи його окремі частини. Такі дані загалом відповідають сучасним умовам гендерної соціалізації дівчат, які характеризуються завищеними стандартами до жіночого тіла, «культу Барбі».

Висновки. Існує певна суперечність у становленні самоствавлення особистості підлітка та розвитку його ставлення до свого тілесного «Я», яка виявляється в особливостях гендерної соціалізації у підлітковому віці. З одного боку, існує більш сприятливе ставлення соціально значущого оточення до дівчат, що обумовлює вищі показники їх самоствавлення (самоприйняття, самоцінності та відображеного самоствавлення), з другого боку, завищені суспільні стандарти до зовнішності жінки зумовлюють їх більш критичне ставлення до свого тіла, зокрема відчуженість ставлення до тіла, більшу незадоволеність тілом, його верхньою і, особливо, нижньою частиною.

Список використаних джерел

1. Настольная книга практического психолога / Сост. С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. – М. : АСТ:Хранитель; СПб. : Сова, 2008. – С. 141–157.
2. Пантилеев С.Р. Стрoение самоотношения как эмоционально-оценочной системы : дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1989. – 202 с.
3. Станковская Е.Б. Структура и типы отношения женщины к себе в аспекте телесности : дисс. ... канд. психолог. наук / Е.Б. Станковская. – Москва, 2011. – 231 с.
4. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М. : МГУ, 1983. – 288 с.
5. Тест цветоуказаний на неудовлетворенность собственным телом (The Color-A-Person body dissatisfaction Test, CAPT): [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gurutestov.ru/test/421/>.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Nastol'naya kniga prakticheskogo psikhologa / Sost. S.T. Posokhova, S.L. Solov'yeva. – M. : AST:Khranitel'; SPb. : Sova, 2008. – S. 141–157.

2. Pantilev S.R. Stroyeniye samootnosheniya kak emotsional'no-otsenochnoy sistemy : diss. ... kand. psikhol. nauk. – M., 1989. – 202 s.
3. Stankovskaya Ye.B. Struktura i tipy otnosheniya zhenschiny k sebe v aspekte telesnosti : diss. ... kand. psikholog. nauk / Ye.B. Stankovskaya. – Moskva, 2011. – 231 s.
4. Stolin V.V. Samosoznaniye lichnosti / Stolin V.V. – M. : MGU, 1983. – 288 s.
5. Test tsvetoukazaniy na neudovletvorennost' sobstvennym telom (The Color-A-Person body dissatisfaction Test, CAPT) [Yelektronniy resurs]. – <http://www.gurutestov.ru/test/421/>

Y.O. Vasylenko. The characteristics of body-related attitudes of girls and boys in adolescent age. The understanding of physical appearance (Physical-Self or the image of physical-Self) and the realization of its aesthetic effect are stated to be one of the main components of self-concept of the personality. It is mentioned that positive appraisal of the physical self-image in the human consciousness, as well as in the judgments of others can significantly affect the positivity of his self-concept, that determines the necessity for diagnosis and development of a special attitude to the body during adolescence.

The study shows the relationship of the self-attitude and the attitude to the body in adolescents. There are a relation between self-leadership and the developmental attitude to the body, the negative relationship between indicators of self-worth and alienated attitude to the body, and self-affiliation alienated and supervisory attitude to the body. In adolescence body dissatisfaction is correlated with self-incrimination in the self-attitude of a personality. In the result of the study it was established that girls are more inclined to dysmorphophobic disorders, are more critical to their body as a whole and considering its individual parts.

The article shows the contradiction in the development of the self-attitude of teenagers' personalities and their attitude to the Physical-Self, which manifests itself in the peculiarities of gender socialization in adolescence. On the one hand, there is a more favorable attitude of socially important environment for the girls, leading to high rates of self-attitude (self-acceptance, self-worth, and self-attitude), on the other hand, excessive public standards to women's appearance determine their more critical attitude to the body, including the alienation in relation to the body, large body dissatisfaction, the upper and lower part of the body especially.

Key words: self-attitude, body-image, attitude to one's own body, body dissatisfaction, adolescence, gender characteristics.

Received October 22, 2014

Revised November 13, 2014

Accepted December 08, 2014

М.М. Вахнован

vahnowan@yandex.ru

Взаємозв'язок мовлення та пізнавальної сфери студентів у контексті оволодіння іноземною мовою

Vakhnovan M.M. The correlation of students' speech and cognitive sphere in the context of mastering a foreign language / M.M. Vakhnovan // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 91–102.

М.М. Вахнован. Взаємозв'язок мовлення та пізнавальної сфери студентів у контексті оволодіння іноземною мовою. У статті проаналізовано проблеми взаємозв'язку мовлення та пізнавальних процесів особистості крізь призму тісної взаємодії мислення і мовлення у контексті цілісної мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Досліджено, що впродовж усього життя пізнавальні процеси і мовлення стають взаємозалежними та взаємодостатніми, а отже, оволодіння іноземною мовою є за своєю суттю свідомим процесом, що пояснює наявність взаємозв'язку між мовленням засобами іноземною мовою й пізнавальною сферою. З'ясовано, що будь-який найпростіший комунікативний акт передбачає наявність принаймні трьох пізнавальних процесів: пам'яті, уваги та мислення. Виявлено, що пам'ять відповідає за збереження інформації та її реактивацію за умови виникнення необхідності. Зазначено, що увага є засобом фокусування мовця на змісті повідомлення у процесі трансформації та допомагає в аналізі дискурсу з метою визначення моменту релевантності висловлення власної думки з метою підтримання чи завершення комунікативного акту. Доведено, що у процесі засвоєння мовленнєвого матеріалу мислення сприяє його смисловій організації, пам'ять – його фіксації. Показано, що на рівні мовленнєвої діяльності мислення забезпечує збір думок, а пам'ять – трансформацію думок в адекватну їм мовленнєву форму. Зроблено висновок, що мислення, єдність довготривалої та оперативної пам'яті, увага, увага є компонентами інтелектуальної діяльності студента. Важливим для досягнення високого результату в опануванні іноземною мовою є цілеспрямоване формування у студентів механізму осмислення, що не лише має позитивний результат для оволодіння мовою, але й впливає на розвиток пізнавальної сфери.

Ключові слова: мовлення, мислення, пізнавальна сфера особистості, пізнавальні процеси, сенситивність, увага, сприймання, пам'ять, увага.

М.Н. Вахнован. Взаимосвязь речи и познавательной сферы студентов в контексте овладения иностранным языком. В статье проанализированы проблемы взаимосвязи речи и познавательных процессов личности сквозь призму тесного взаимодействия мышления и речи в контексте целостной рече-мыслительной деятельности. Доказано, что на протяжении всей жизни познавательные процессы и речь становятся взаимозависимыми и взаимодостаточными, а следовательно, овладение иностранным языком является по своей сути сознательным процессом, объясняет наличие взаимосвязи между речью, выражаемой средствами иностранного языка, и познавательной сферой. Выяснено, что любой самый простой коммуникативный акт предусматривает наличие по крайней мере трех познавательных процессов: памяти, внимания и мышления. Выявлено, что память отвечает за хранение информации и её реактивацию при необходимости. Отмечено, что внимание является средством фокусировки говорящего на содержании сообщения в процессе трансформации и помогает в анализе дискурса с целью определения момента релевантности высказывания собственного мнения с целью поддержания или завершения коммуникативного акта. Доказано, что в процессе усвоения речевого материала мышление способствует его смысловой организации, память – его фиксации. Показано, что на уровне речевой деятельности мышление обеспечивает сбор мыслей, а память – трансформацию мыслей в адекватную им речевую форму. Сделан вывод, что мышление, единство долговременной и оперативной памяти, воображение, внимание являются компонентами интеллектуальной деятельности студента. Важным для достижения высокого результата в овладении иностранным языком является целенаправленное формирование у студентов механизма осмысления, который не только имеет положительный результат для овладения языком, но и влияет на развитие познавательной сферы.

Ключевые слова: речь, мышление, познавательная сфера личности, познавательные процессы, сенситивность, внимание, восприятие, память, воображение.

Постановка проблеми. Проблема взаємозв'язку мовлення та пізнавальних процесів особистості нерідко розглядається крізь призму тісної взаємодії мислення і мовлення у контексті цілісної мовленнєво-мисленнєвої діяльності (Л.С. Виготський, О.О. Леонтьєв, О.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн). Водночас, існують прогалини у розгляді мовлення як пізнавального процесу, що належить до цілісної пізнавальної сфери особистості, адже, за Л.С. Виготським, мовлення – це одна з вищих психічних функцій людини.

Поняття «мовлення» розглядається в науковій літературі з двох основних позицій: психологічної та психолінгвістичної. До категоріального апарату загальної психології належить поняття

мовленневої діяльності, що представлена сукупністю мовленнєвих дій та операцій (П.Я. Гальперін, О.О. Леонтьєв, С.Д. Максименко, І.Д. Пасічник), стимулюється певним мотивом, проходить стадії семантичного плану та внутрішнього мовлення і втілюється у зовнішнє мовлення індивіда (Л.С. Виготський, О.Р. Лурія).

У категоріальному апараті сучасної психолінгвістики поняття «мовлення» регулюється універсально-предметним кодом, який трактується як структура, що належить до пізнавальної сфери індивідів та визначає ефективність реалізації зовнішнього мовлення; універсальна та національно-специфічна структура, що характеризується стадіями сприймання, інтерпретації та породження (І.М. Горелов, М.І. Жинкін, Л.В. Засекіна). Водночас, мовлення здійснює безпосередній вплив на пізнавальний та особистісний розвиток осіб юнацького віку. У контексті навчання іноземній мові мовленнєва діяльність здійснюється в іншомовному середовищі і розглядається як основа психолого-педагогічних та психолінгвістичних технологій (В.П. Белянін, Б.В. Беляєв, О.О. Волобуєва, О.О. Залевська, І.О. Зимня, І.М. Румянцева, Т.М. Ушакова, Р.М. Фрумкіна).

Аналіз досліджень і публікацій. Питання особливостей процесів пізнання при вивченні іноземної мови завжди привертали увагу багатьох дослідників. Так, за С.Д. Максименко та О.О. Селівановою, мова є найскладнішою семіотичною системою, яка виконує функцію коду для збереження й передачі інформації та реалізується у мовленні. Власне мова – це засіб спілкування та мислення, що функціонує і втілюється у мовленні. Трактування поняття «мова» у контексті психолінгвістики виходить за рамки розуміння її виключно як засобу взаємодії особистості із соціумом, що реалізується у мовленнєвій діяльності, оскільки основна увага зосереджується на структурній організації та закономірностях функціонування мови як системи, що задіяна у сприйманні та породженні мовлення [7, с. 5–10; 10, с. 97–99]. Відтак, у нашому дослідженні розуміємо мову не лише як семіотичну систему, функція якої полягає у вираженні понять, а й як індивідуальну систему концептів та дій (операцій), що використовуються мовцем в процесі сприймання та породження мовлення.

Мовлення перебуває у тісній взаємодії з особливостями людської психіки, оскільки його усвідомленість пов'язана зі свідомістю людини та процесами мислення; сприймання мовлення – одна з форм перцептивних здібностей; говоріння – організація

складних рухових актів; збереження та структурування мови – один із видів пам'яті.

Як показують результати аналізу наукових праць із проблеми взаємозв'язку мовлення і пізнавальної сфери особистості (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, В. фон Гумбольдт, О.С. Кубрякова, Дж. Лакофф, Р.С. Немов, Т.М. Ушакова, М.О. Холодна, J. Field, R. Jeckendoff, R. Langacker та ін.), мовлення перебуває у тісній взаємодії з пізнавальними процесами індивіда. Пізнавальними є процеси, спрямовані на пізнання світу, до яких належать відчуття, сприймання, увага, пам'ять, мислення, уявлення та уява.

Однак у більшості наукових розвідок мало уваги приділено питанню оволодіння іноземною мовою активним суб'єктом пізнання, розгляду мовлення як пізнавального процесу, що належить до цілісної пізнавальної сфери особистості, розвитку пізнавальної сфери шляхом іншомовного мовлення. Усе це свідчить про актуальність теми, а відтак зумовило вибір напряму дослідження в науковому і практичному аспектах.

Формулювання мети, завдань статті. Основними завданнями статті є з'ясування й аналіз проблем взаємозв'язку мовлення та пізнавальних процесів особистості крізь призму тісної взаємодії мислення та мовлення у контексті цілісної мовленнєво-мисленнєвої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи мовлення як явище, що характерне психіці людини, її вищу психічну функцію, його трактують як особливий психічний процес, який перебуває у тісному зв'язку з тими психічними процесами, що традиційно належать до когнітивних (пізнавальних) процесів: сприймання, увага та пам'ять, мислення та уява. Ці процеси входять як складова частина до будь-якої людської діяльності і забезпечують ту або іншу її ефективність. Пізнавальні процеси дозволяють людині завчасно намічати мету, плани і зміст майбутньої діяльності, програвати в думці хід цієї діяльності, свої дії і поведінку, передбачати результати своїх дій і управляти ними в міру виконання. Коли говорять про загальні здібності людини, то також мають на увазі рівень розвитку і характерні особливості її пізнавальних процесів, бо чим краще розвинуті у людини ці процеси, тим більшими можливостями вона володіє. Від рівня розвитку пізнавальних процесів студента залежить легкість і ефективність його навчання [1, с. 341].

Пізнавальні процеси здійснюються у вигляді окремих пізнавальних дій, кожна з яких є цілісним психічним актом, що

складається нероздільно зі всіх видів психічних процесів. Але один із них, звичайно, є головним, ведучим, що визначає характер певної пізнавальної дії. Тільки в цьому значенні можна розглядати окремо такі психічні процеси, як сприймання, пам'ять, мислення, уява. Так, у процесах запам'ятовування і заучування бере участь мислення у складній єдності з мовою; крім того, такі процеси є вольовими операціями і т.д. [3, с. 171–173].

Пізнавальні процеси мовців не лише впливають на породження та розвиток мовлення, але і є його органічними складовими. Віднесення цих процесів до вищих психічних функцій визначається поступальним характером розвитку і можливостями змінюватися у процесі соціального існування мовця. Низка вчених [1; 2; 4; 6] висловлюють думку, що з усіх пізнавальних процесів найбільших трансформацій зазнають довільна увага та пам'ять, логічне мислення та мовлення як системні психічні процеси, що мають біологічну основу та соціальний характер вираження.

Будь-який найпростіший комунікативний акт передбачає наявність принаймні трьох пізнавальних процесів: пам'яті, уваги та мислення.

Загальновідомо, що пам'ять відіграє важливу роль у формуванні іншомовної компетенції. Вченими було виявлено, що студенти часто не використовують механічні прийоми запам'ятовування нових лексичних одиниць, віддаючи перевагу побудові асоціативних зв'язків на основі семантичної близькості чи відмінності, що характерне логічному виду пам'яті. Механічна ж пам'ять має каузальний характер вираження, а тому не аналізується з точки зору домінуючої у студентів [5, с. 67–83]. Отже, можна припустити, що розвиток механічної пам'яті не є передумовою ефективного оволодіння англійською мовою як іноземною. Проведені в цьому напрямку дослідження показали, що існує різниця у гнучкості мислення (широті асоціацій, легкості трансформації від однієї теми дискусії до іншої), у глибині мислення (розуміння вербальної та невербальної інформації), у продуктивності мислення (обсяг власної мовленнєвої «продукції») та у здатності до логічних роздумів у студентів з різним рівнем білінгвізму.

Увага не є самостійним процесом. І в самоспостереженні, і в зовнішньому спостереженні вона відкривається як спрямованість і зосередженість будь-якої психічної діяльності на своєму об'єкті, лише як сторона або властивість цієї діяльності. Увага не має свого окремого і специфічного продукту. Її результатом є

поліпшення діяльності, до якої вона приєднується. Мимовільна увага встановлюється і підтримується незалежно від свідомого наміру людини. Довільна увага – це увага, в якій суб'єкт свідомо обирає об'єкт, на який вона спрямована, яка свідомо направляється і регулюється. Довільна увага розвивається з мимовільної. У той же час довільна увага переходить у мимовільну, вже не вимагаючи спеціальних зусиль. Мимовільна увага звичайно обумовлена безпосереднім інтересом. Вирішальне значення для організації уваги має вміння поставити завдання і так його мотивувати, щоб воно було сприйняте суб'єктом [2, с. 153–161].

Із метою формування нового акту довільної уваги потрібно разом із основною діяльністю давати завдання перевіряти її, вказуючи при цьому критерій і прийоми, загальний шлях і послідовність. Усе це слід починати не з уваги, а з організації контролю як певної зовнішньої наочної дії. Далі ця дія шляхом поетапного відпрацювання доводиться до розумової, узагальненої, скороченої і автоматизованої форми, в якій вона й перетворюється на акт уваги, що відповідає новому завданню [9, с. 172–175].

Увага в процесі оволодіння англійською мовою як іноземною характеризується сфокусованістю. Аналіз моделей уваги дозволяє виявити, що фокус уваги визначається фільтром, тобто розпізнається у процесі трансформації через сенсорний реєстр. Надходження інформації до сенсорного реєстра супроводжується процесом розпізнавання. Вихідна інформація набуває форми, придатної для обробки в короткотривалій чи робочій пам'яті, а пізніше, після наступного кодування та трансформації, надходить до довготривалої пам'яті. Аналіз інформації відбувається задовго до звернення на неї уваги мовця. Повідомлення розпізнається, визначається його значення, а лише потім усвідомлюється, причому обробка подразників відбувається в робочій пам'яті, яка запрограмована на визначення важливості та валідності інформації [4, с. 57–61].

Пам'ять відповідає за збереження інформації (в короткотривалій чи довготривалій пам'яті) та її реактивацію за умови виникнення необхідності. Увага є засобом фокусування мовця на змісті повідомлення у процесі трансформації та допомагає в аналізі дискурсу з метою визначення моменту релевантності висловлення власної думки з метою підтримання чи завершення комунікативного акту. У протилежному випадку немає підстав для ствердження, що мовленнєва діяльність була реалізована.

Центральним пізнавальним процесом є мислення. Воно забезпечує розуміння матеріалу, тобто виявлення істотних ознак,

рис і зв'язків. Розуміння – активний процес пошуку або конструювання смислу повідомлення, тексту, моделей, символів та інших форм існування знань і інформації, а також інтерпретації смислу дій і вчинків інших людей, законів, правил, ідей тощо. До розуміння ведуть такі мисленнєві процеси як аналіз, порівняння, узагальнення, конкретизація, абстрагування та ін. Якщо немає активного розгортання матеріалу (тобто мисленнєвої обробки), а тільки запам'ятовування, тоді й відтворення тексту відбувається без розуміння («Я ж розповів...»). Якщо лише зрозумів, але не може відтворити, бракує процесу запам'ятання, то вже інша відповідь: «Я розумію, але розповісти не можу...». Засвоєння вимагає активної розумової (пізнавальної) діяльності загалом (і мислення, і пам'ять). Засвоєння – це перетворення матеріалу у форму індивідуальної діяльності, у здатність застосовувати його при розв'язанні професійних завдань [6, с. 44–58].

Отже, у процесі засвоєння мовленнєвого матеріалу мислення сприяє його смислової організації, пам'ять – його фіксації. На рівні ж мовленнєвої діяльності, коли відбувається остаточне вивчення мови, мислення забезпечує збір думок, а пам'ять – трансформацію думок в адекватну їм мовленнєву форму.

М.К. Кабардов на основі особливостей нервової системи диференціює два типи оволодіння англійською мовою як іноземною: комунікативний та не комунікативний. Студенти першого типу характеризуються значним обсягом слухового сприймання та слухової оперативної пам'яті, великою швидкістю актуалізації знань і обробки нової інформації, маючи успіх і за умови довільного та недовільного запам'ятовування. Успіх діяльності другого типу студентів визначається мимовільним запам'ятовуванням, за умови наявності зорового підкріплення вербального матеріалу [12, с. 183–189].

Відчуття та сприймання належать до одного сенсорно-перцептивного рівня психічного відображення, яке, у випадку дослідження зв'язку між рівнем розвитку мовлення та пізнавальними процесами мовців, передбачає вивчення не окремих якостей мовних одиниць, а їхнього значення [11, с. 54]. Уява у процесі здійснення мовленнєвої діяльності відповідає за формування не мнемічних образів, а образів уяви, оскільки в умовах оволодіння іноземною мовою передбачається трансформація результатів минулого досвіду мовців, а не лише їх збереження.

У світлі психолінгвістичних теорій (В.П. Белянін, Л.С. Виготський, Л.В. Засека, І.О. Зимня, О.О. Леонтьєв, Т.В. Чернігівська, Н. Хомський та ін.) основні пізнавальні процеси пред-

ставлені у двох етапах мовлення – сприйманні та породженні. Сприймання мовлення охоплює не лише сприймання як пізнавальний процес психічного відображення дійсності, а й інші процеси (мислення, пам'ять, увагу, уяву), які забезпечують цілісне осмислення та розуміння. Сприймання – це психічний процес, з якого починається пізнавальна діяльність. Власне сприймання передбачає обробку та утримування в пам'яті інформації. Слухове сприйняття, як і мислення, є провідним компонентом структури іншомовних здібностей. Відтак, розвиток слуху за допомогою фонетичних вправ та текстів для слухання є необхідною умовою розвитку інших пізнавальних процесів на всіх етапах вивчення англійської мови [1; 5; 6].

Роль мовлення у цілісній пізнавальній діяльності особистості дає можливість розглянути процес пізнавального розвитку особистості засобами мови й мовлення та сконструювати теоретичну модель розвитку пізнавальної сфери студентів, що має статус психолінгвістичної моделі. В основі сконструйованої теоретичної моделі лежать принципи психічного розвитку особистості: системність психіки, її неоднаковий розвиток за однаково створених умов, пластичність психіки та вікові особливості розвитку психіки.

Розвиток пізнавальної сфери студентів у теоретичній моделі описаний через взаємодію мовних (слово, речення, текст), психологічних (ментальний лексикон, структури речень, концептуальна система) та психолінгвістичних одиниць (асоціативних, конотативних, ситуативних, прототипових операцій, граматичних трансформацій, дій планування, реалізації та контролю мовлення) [12, с. 183–189].

Загалом, студентський вік – період складного структурування інтелекту, що є результатом сформованості розумових здібностей. Студенти вміло оперують складними мисленневими операціями (аналіз, синтезом, порівнянням, узагальненням, систематизацією, абстракцією, конкретизацією), маючи доволі розвинутий понятійний апарат [8, с. 213–219].

На підставі аналізу наукових праць О.О. Леонтьєва, Р.М. Фрумкіної, Ch. Osgood можна констатувати, що мовні одиниці зіставляються з мовою та мовним стандартом, тобто об'єктивно існуючою мовною системою і мовною нормою у конкретній соціальній групі; психологічні одиниці – це компоненти знання про мову, а психолінгвістичні одиниці – це оперативні одиниці породження і сприймання мовлення, які перебувають в ієрархічних відношеннях між собою [12, с. 183–189].

Мовленнєва діяльність у контексті оволодіння іноземною мовою передбачає особистісну трансформацію, однак паралельно з цим у мовця спостерігаються позитивні зміни в роботі як вищих психічних функцій, так і свідомості, у стратегіях подолання психологічного захисту.

Пізнавальна сфера мовця як психічно здорового суб'єкта мовленнєвої діяльності, який залучений до процесу оволодіння іноземною мовою, може зазнавати впливу. При цьому основоположною для нас є думка про те, що мовлення, зокрема іншомовне, нерозривно пов'язане з особистістю як суб'єктом пізнання, який оволодіває цим мовленням.

Висновки. Нами було досліджено, що упродовж усього життя пізнавальні процеси та мовлення стають взаємозалежними та взаємодостатніми, що пояснюється використанням засобів мови для вираження думок та для вирішення когнітивних проблем.

Отже, оволодіння іноземною мовою є за своєю суттю свідомим процесом, що пояснює наявність взаємозв'язку між мовленням засобами іноземною мовою та пізнавальною сферою.

У ході дослідження з'ясувалося, що будь-який найпростіший комунікативний акт передбачає наявність принаймні трьох пізнавальних процесів: пам'яті, уваги та мислення.

Нам стало відомо, що пам'ять відповідає за збереження інформації (в короткотривалій чи довготривалій пам'яті) та її реактивацію за умови виникнення необхідності. Увага є засобом фокусування мовця на змісті повідомлення у процесі трансформації та допомагає в аналізі дискурсу з метою визначення моменту релевантності висловлення власної думки з метою підтримання чи завершення комунікативного акту. В іншому випадку немає підстав для ствердження, що мовленнєва діяльність була реалізована.

Нами виявлено, що у процесі засвоєння мовленнєвого матеріалу мислення сприяє його смисловій організації, пам'ять – його фіксації. На рівні ж мовленнєвої діяльності, коли відбувається остаточне вивчення мови, мислення забезпечує збір думок, а пам'ять – трансформацію думок в адекватну їм мовленнєву форму.

Отже, мислення, єдність довготривалої та оперативної пам'яті, увага, увага є компонентами інтелектуальної діяльності студента. Вважаємо, що важливим для досягнення високого результату в опануванні іноземної мови є цілеспрямоване формування у студентів механізму осмислення, що не лише має по-

зитивний результат для оволодіння мовою, але й впливає на розвиток пізнавальної сфери.

Перспективи. Окреслені нами проблеми взаємозв'язку мовлення та пізнавальних процесів при вивченні іноземної мови не є вичерпними. Перспективою подальших досліджень є методика навчання іноземній мові в контексті активізації пізнавальних процесів під час її вивчення.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию : [учебное пособие для вузов] / П.Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 322 с.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
4. Засекина Л.В. Вступ до психолінгвістики: навчальний посібник / Л.В. Засекина, С.В. Засекин. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2002. – 168 с.
5. Зимняя И.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком / И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. – М. : Русский язык, 1976. – 2-е изд. – 208 с.
6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
7. Максименко С.Д. Саморозвиток суб'єкта навчальної діяльності / С.Д. Максименко // Вісник Національного технічного ун-ту України. – 2001. – №3. – Кн. 1. – С. 5–10.
8. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрів і аспірантів/ Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.
10. Селіванова О.О. Світ свідомості в мові («Мир сознания в языке»): Монографічне видання / О.О. Селіванова. – Черкаси : Ю. Чабаненко, 2012. – 488 с.
11. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : Рус. яз., 1972. – 123 с.
12. Ширяева Т.М. Психологічні особливості оволодіння англійською мовою студентами-філологами / Т.М. Ширяева //

Сучасні психолого-педагогічні тенденції розвитку освіти у вищих навчальних закладах України : матеріали всеукр. наук.-теор. конф. (м. Хмельницький, 18-19 жовтня 2007 р.). – Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2007. – С. 183–189.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vygotskij L.S. Izbrannye psihologicheskie issledovaniya / L.S. Vygotskij. – M. : APN RSFSR, 1956. – 519 s.
2. Gal'perin P.Ja. Vvedenie v psihologiju : [uchebnoe posobie dlja vuzov] / P.Ja. Gal'perin. – M. : Knizhnyj dom «Universitet», 1999. – 322 s.
3. Zhinkin N.I. Mehanizmy rechi / N.I. Zhinkin. – M. : Izd-vo APN RSFSR, 1958. – 370 s.
4. Zaszekina L.V. Vstup do psiholingvistyky: navchal'nyj posibnyk / L.V. Zaszekina, S.V. Zaszekin. – Ostrog : Vydavnyctvo Nacional'nogo universytetu «Ostroz'ka akademija», 2002. – 168 s.
5. Zimnjaja I.A. Psihologicheskie osobennosti nachal'nogo ovladenija inostrannym jazykom / I.A. Zimnjaja, A.A. Leont'ev // Voprosy obuchenija russkomu jazyku inostrancev na nachal'nom jetape. – M. : Russkij jazyk, 1976. – 2-e izd. – 208 s.
6. Leont'ev A.A. Jazyk, rech', rechevaja dejatel'nost' / A.A. Leont'ev. – M. : Prosveshhenie, 1969. – 214 s.
7. Maksymenko S.D. Samorozvytok sub'jekta navchal'noi dijial'nosti / S.D. Maksymenko // Visnyk Nacional'nogo tehničnogo un-tu Ukrai'ny. – 2001. – №3. – Kn. 1. – S. 5–10.
8. Podoljak L.G. Psihologija vyshhoi' shkoly: Navchal'nyj posibnyk dlja magistriv i aspirantiv/ L.G. Podoljak, V.I. Jurchenko. – K. : TOV «Fil-studija», 2006. – 320 s.
9. Rubinshtejn S.L. Problemy obshhej psihologi / S.L. Rubinshtejn. – M. : Pedagogika, 1973. – 423 s.
10. Selivanova O.O. Svit svidomosti v movi («Myr soznanyja v jazyke») : Monografichne vydannja / O.O. Selivanova. – Cherkasy : Ju. Chabanenko, 2012. – 488 s.
11. Homskij N. Jazyk i myshlenie / N. Homskij. – M. : Rus. jaz., 1972. – 123 s.
12. Shyrjajeva T.M. Psihologichni osoblyvosti ovolodinnja anglijs'koju movoju studentamy-filologamy / T.M. Shyrjajeva // Suchasni psihologo-pedagogichni tendencii' rozvytku osvity u vyshhyh navchal'nyh zakladah Ukrai'ny : materialy vseukr. nauk.-teor. конф. (м. Hmel'nyc'kyj, 18-19

zhovtnja 2007 r.). – Hmel'nyč'kyj : Vyd-vo Nac. akademii' Derzh. prykordon. sluzhby Ukraï'ny im. B. Hmel'nyč'kogo, 2007. – S. 183–189.

M.M. Vakhnovan. The correlation of students' speech and cognitive sphere in the context of mastering a foreign language. The problems of the individual's speech and cognitive processes' correlation in terms of close interaction between thinking and speech in the context of coherent speech and mental activity are analyzed in the article. It is investigated that cognitive processes and speech become interdependent and intersuitable during our life, and thus mastering a foreign language is inherently a conscious process that explains the relationship between the speech by means of a foreign language and the cognitive sphere. It is figured out that any simple communicative act provides for at least three cognitive processes: memory, attention and thinking. It is clarified that the memory is responsible for maintaining the information and its reactivation if it is necessary. It is mentioned that the attention is a means of focusing on the content of the speaker's message in the transformation process and helps in the analysis of discourse to determine the relevance of an opinion's expression in order to maintain or complete the communicative act. It is proved that in the process of learning speech material, the thinking promotes its semantic organization, and the memory promotes its holding. It is made clear that at the level of verbal activity while the final language learning, the thinking provides a collection of thoughts, and the memory provides a transformation of ideas into the adequate linguistic form. It is concluded that the thinking, the unity of long-term and executive memory, the imagination, the attention are the components of the student's intellectual activity. The purposeful formation of students' understanding mechanism is important to achieve the high results in mastering a foreign language, and it not only has a positive outcome for language learning, but also affects the development of cognitive sphere.

Key words: speech, thinking, individual's cognitive sphere, cognitive processes, sensitivity, attention, perception, memory, imagination.

Received October 26, 2014

Revised November 10, 2014

Accepted December 04, 2014

Психологічні особливості ролевих стосунків у дистантних сім'ях

Venher H.S. Psychological peculiarities of role relations in distant families / H.S. Venher // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 103–117.

Г.С. Венгер. Психологічні особливості ролевих стосунків у дистантних сім'ях. Статтю присвячено проблемам формування дистантної сім'ї в умовах сьогодення. На підставі дослідження виявлено основні соціальні ризики дистантної сім'ї, уточнюються поняття «дистантна сім'я». Проаналізовано психологічні ознаки дистантної сім'ї, потреби жінок та чоловіків у системі сімейних взаємин, ролю структуру сім'ї, феномен дистантної сім'ї та її вплив на особистість дитини. Досліджено розподіл сімейних ролей у традиційній та дистантній сім'ях. Зазначено особливості емоційного спілкування у дистантних сім'ях. Особлива увага приділяється вивченню дистантної сім'ї. Стаття має на меті описати рольові відносини у дистантній сім'ї. Автор розглядає поняття «дистантна сім'я», «трудова міграція», «емоційна депривація в родині». Увага приділяється вивченню функціонально-рольової структури сім'ї. У статті визначено пріоритети сучасного інституту сім'ї в реалізації професійних та сімейних ролей. Здійснено аналіз становища дистантної сім'ї в Україні. Розглянуто зміни традиційних соціальних ролей у дистантних сім'ях. Належна увага приділяється поняттю «соціальна роль». Аналізується проблема зміни традиційних ролей. Висвітлюються основні причини виникнення та проблеми сучасної дистантної сім'ї. Автор приділяє увагу дистантним відносинам, порівнює їх з близькими відносинами. Особлива увага приділяється вивченню ціннісних орієнтацій, ролей, дистанції та рівню задоволеності взаємовідносинами.

Безсумнівно, дистантні сім'ї потребують соціально-психологічної допомоги. Зроблено висновок, що більшість уваги завжди приділяється проблемам дітей, а сімейні відносини між чоловіком та жінкою виходять на другорядний план. З'ясовано, що досить важливою і особливо складною є індивідуальна допомога конкретній сім'ї, яка є в наш час дистантною.

Ключові слова: дистантна сім'я, рольова структура сім'ї, рольова адаптація, рольова Я-концепція, рольова взаємодія, професійні та сімейні ролі, соціальна роль, емоційність і формальність відносин, психо-

логічна дистанція, емоційне спілкування, традиційний інститут сім'ї, дистантні відносини, близькі відносини, суб'єктивне благополуччя.

А.С. Венгер. Психологические особенности ролевых отношений в дистантных семьях. Стаття посвящена проблемам формирования института семьи в условиях сегодняшнего дня. На основании исследования определены основные социальные угрозы дистантной семьи. В статье уточняется понятие «дистантная семья». Проанализированы психологические признаки дистантной семьи, потребности женщины и мужчины в системе семейных взаимоотношений, ролевую структуру семьи, феномен дистантной семьи и ее влияние на личность ребенка. Исследовано распределение семейных ролей в традиционной и дистантных семьях, особенности эмоционального общения в дистантных семьях. Особое внимание уделяется изучению дистантной семьи. В статье описываются ролевые взаимоотношения в дистантной семье. Автор рассматривает понятия «дистантная семья», «трудовая миграция», «эмоциональная депривация в семье». Внимание уделяется изучению функционально-ролевой структуре семьи. Определены приоритеты современного института семьи в реализации профессиональных и семейных ролей, анализируется становление дистантной семьи в Украине.

В статье рассмотрены изменения традиционных социальных ролей в дистантных семьях, внимание уделяется понятию «социальная роль», анализируется проблема изменения традиционных ролей, освещаются основные причины возникновения и проблемы современной дистантной семьи. Автор уделяет внимание дистантным отношениям, сравнивает их с близкими отношениями. Особое внимание уделяется изучению ценностных ориентаций, ролей, дистанции и уровню удовлетворенности взаимоотношений. Несомненно, дистантные семьи нуждаются в социально-психологической помощи. Сделан вывод, что больше внимания всегда уделяется проблемам детей, а семейные отношения между мужчиной и женщиной выходят на второстепенный план. Выяснено, что весьма важной и особенно сложной является индивидуальная помощь конкретной семье, которая считается в наше время дистантной.

Ключевые слова: дистантная семья, ролевая структура семьи, ролевая адаптация, ролевая Я-концепция, ролевое взаимодействие, профессиональные и семейные роли, социальная роль, эмоциональность и формальность отношений, психологическая дистанция, эмоциональное общение, традиционный институт семьи, дистантные отношения, близкие отношения, субъективное благополучие.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сім'я завжди була і залишається першим базовим інститутом соціалізації особистості. Стрімкими темпами розвивається сучасна сім'я, в якій є певні норми, цінності, моделі поведінки. За даними Міжнародної організації праці, на початку XXI сторіччя глобальна трудова міграція становить близько 120 млн осіб, тобто

2,3% світового населення. Термін «міграція населення» (від лат. migration – переселення) позначає процес переселення (переміщення) людей, що перетинають межі тих чи інших територій зі зміною місця проживання назавжди чи на тривалий термін. В основі сучасної міграції з України лежать виїзди громадян України з метою працевлаштування за кордон. За неофіційними даними сьогодні за межами України перебувають близько семи мільйонів заробітчан. Сім'ю, яка характеризується особливими умовами життя, пов'язаного з перебуванням одного (чи обох) батьків за межами країни, ми розглядаємо як **дистантну**. Аналізуючи літературу з питань сім'ї, можна сказати, що дана проблема сьогодні є найактуальнішою в нашому суспільстві. Феномен дистантної сім'ї виступає, безсумнівно, як соціально значуща проблема сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що проблемам сімейних відносин приділяли увагу А. Горячов, О. Карабанова, С. Ковалев, О. Шаграєва, А. Сергєєва. Проблемою сімейного укладу, розподілу сімейних ролей, типів сімейної взаємодії займався В. Дружинін. Порушення міжособистісних сімейних стосунків вивчали науковці Т. Шульга, А. Федулова. Серед українських вчених, що досліджували ґрунтовно психологічну проблематику сім'ї: О. Балакірева, В. Бочарова, О. Бондарчук, М. Голубенко, Т. Гончаренко, І. Гребеннікова, В. Заслуженюк, Л. Карамушка, З. Кісарчук, Т. Кравченко, О. Ліщинська, О. Максимович, Р. Овчарова, О. Петрунько, Л. Повалій, В. Постовий, В. Семиченко, С. Собкова, Т. Титаренко, Г. Федоришин, О. Федоренко та ін. Проблематика психологічної допомоги сім'ї є об'єктом пильної уваги українських дослідників (О. Бондарчук, В. Брутман, А. Варга, С. Єніколопов, Т. Зелінська, А. Капська, Т. Науменко, В. Постовий, І. Хамітова та ін.). Теоретичні основи ролей вивчали Ю. Альошина, П. Горностай, Л. Шнейдер. Сьогодні можна побачити, що автори описують нові форми шлюбу та сімейних відносин: від традиційного шлюбу до гостьового, з'явилися такі поняття як «студентська сім'я» та «дистантний шлюб» (В. Целуйко, Н. Соловійов, В. Торохтій). Окремим аспектам даної проблеми присвячені роботи О. Пенішкевич (запропоновано типологію дистантних сімей); Н. Гордієнко, Н. Куб'як (розглянуто дистантну сім'ю як об'єкт соціально-педагогічної роботи); Т. Дорошок, Л. Ковальчук (проаналізовано зміни у поведінці дітей із сімей трудових мігрантів); О. Двіжони (досліджено вплив дистантних сімей на емоційно-почуттєву сферу молодших школярів).

Ми спирались на наукові праці Ю. Альошиної, Г. Байзетінової, І. Головневої [1], М. Корольчука, Я. Раєвської [6] та ін. Науковці висвітлювали психологію сімейних взаємин, міжособистісні відносини подружжя, вивчення ролевих конфліктів.

Для визначення принципів і змісту роботи психолога з дистантними сім'ями ми враховували такі наукові підходи: антропологічний підхід (передбачає системне використання даних усіх наук про дистантну сім'ю; основний принцип цього підходу: увага до внутрішнього світу дистантної сім'ї); особистісний підхід (передбачає опору на права та обов'язки особистості в сім'ї, її інтереси, формування особистості сім'янина, який співвідносить свої права, цінності, погляди з іншими членами сім'ї; основний принцип: індивідуальний підхід до сім'ї трудових мігрантів, її членів); діяльнісний підхід (означає обов'язкове включення дистантної сім'ї в діяльність і розв'язання її проблем; основний принцип: соціальне виховання дистантної сім'ї в діяльності і спілкуванні); ресурсний підхід (означає виявлення, пошук і використання об'єктивно існуючих умов і засобів, які необхідні для розв'язання проблем сім'ї через реалізацію її прав у суспільстві і прав членів сім'ї у родині, можливостей для їх реалізації); аксіологічний підхід (передбачає опору на цінності в роботі з дистантною сім'єю, їх формування у психолога, співвідношення з іншими цінностями, вироблення пріоритетів із цінностей); гуманістичний підхід (дозволяє розглядати дистантну сім'ю, її цілісність, розвиток і розвиток її членів як найвищу цінність соціально-психологічної роботи); компетентнісний підхід (означає найвищий професіоналізм психолога у роботі з дистантною сім'єю: бачити не тільки її теперішні проблеми і шляхи їх розв'язання, а й інтереси даної сім'ї, перспективи її розвитку і набуття самостійності в розв'язанні своїх проблем, шляхів досягнення цього); культурологічний підхід (означає врахування рівня розвитку культури суспільства і тягне за собою розвиток людини, сім'ї, самого суспільства); системний підхід (передбачає роботу з дистантною сім'єю як з особливою соціальною системою, де будь-який вплив відбивається на всіх членах сім'ї та їх стосунках; розуміння дистантної сім'ї як підсистеми суспільства, мікросередовища та причин її проблем як відбиття зовнішніх протиріч (суспільства) у внутрішні; розуміння соціально-психологічної роботи з сім'єю як системи зі структурою (об'єкт, предмет, елементи і зв'язки в ній); акмеологічний підхід (основними принципами цього підходу щодо соціально-психологічної роботи з дистантною сім'єю є спрямованість на розвиток сім'ї

через розвиток її членів, на самодопомогу, збереження цілісності сім'ї); синергетичний підхід (означає оперування в роботі такими основними характеристиками діяльності: універсальність, глобальність, відкритість, цілісність, інноваційність, опора на досвід, потенціал сім'ї у розв'язанні своїх проблем, розуміння її суб'єктності в будь-якій діяльності щодо себе) [6].

Метою статті є дослідження особливостей рольових стосунків у дистантних сім'ях як різновиду сучасної сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наразі ні в кого не виникає сумнівів питання важливості соціального інституту сім'ї, необхідності його гармонійного розвитку. Сім'я була і залишається цінністю, могутнім засобом психологічного впливу на розвиток особистості, її самоактуалізацію. Адже сім'я є першим базовим інститутом, в якому закладаються основи особистості громадянина: виховуються його почуття, формується характер, звички, ставлення до найрізноманітніших аспектів життя – до людей, їхніх взаємин, до праці, до самого себе.

В умовах сучасного суспільства зростає актуальність вивчення шлюбу, у якому подружжя перебуває в умовах тривалої розлуки. Із появою новітніх технологій та комунікацій, інтернету, мобільного зв'язку, які дають змогу зв'язатися з партнером у будь-який момент (наприклад, за допомогою Skype), такий шлюб практикує дедалі більше людей. Тож розглянемо сутнісні характеристики дистантної сім'ї. **Визначимо поняття.** Термін «дистантна сім'я» походить від слова «дистанція». Російський психолог В. Торохтій характеризує таку сім'ю за особливими умовами життя (наприклад, сім'ї військовозобов'язаних або ж сім'ї трудових мігрантів), де спільне життя перебуває під впливом частих та довготривалих розлук. На думку російського соціолога С. Голода, значну частину дистантних сімей становлять сім'ї моряків, будівників. Автор називає такі сім'ї «хронічно розлученими». Лише в деяких працях, переважно соціологічного спрямування, проблеми в дистантних сім'ях фахівців зводять до аналогії з неповною сім'єю, аргументуючи спільними для зазначених типів сімей почуттям самотності та обмеженням зовнішніх контактів [1], [7], [3], [6]. Зазначимо, що **дистантна сім'я** – це один із типів неповної сім'ї, в якій юридично наявні відносини двох батьків, але один із них через різні причини (заробітчанство, розлади в сім'ї тощо) досить тривалий час відсутній і здійснює спілкування на відстані (у листах, по телефону, під час короткочасних зустрічей тощо) [6; с.229]. Подружжя у дистантних сім'ях мають дефіцит прояву позитивних почуттів –

як один до одного, так і щодо себе (ніжності, лагідності, любові тощо).

У сучасній науковій літературі дистантну сім'ю фахівці розглядають як сім'ю, члени якої упродовж тривалого часу із різних причин проживають окремо один від одного. Зокрема, до таких сімей належать сім'ї моряків, артистів, полярників, геологів, спортсменів, космонавтів, трудових мігрантів тощо. Здебільшого як соціологи, так і психологи, вважають такі сім'ї нестійкими, однак не заперечують, що трапляється і навпаки [1], [7], [3], [6]. Розглянемо психологічні ознаки дистантної сім'ї.

- відсутність або значне порушення функціонування принаймні одного елемента в системі сімейних взаємин:
 - *мети* – невідповідність виховної соціалізаційної мети дорослих членів родини призначенню сімейної системи;
 - *порядку функціонування* – дезорганізація сімейних зв'язків, що проявляється у відсутності адекватного розподілу сімейних ролей, неузгодженості цілей та правил у функціонуванні сім'ї як цілісної системи;
 - *енергетики системи* – брак активності, спрямованої на задоволення потреб інших членів родини, відсутність спрямованості на розвиток сім'ї і, відповідно, неготовність до змін як у житті кожного окремого члена родини, так і сім'ї в цілому;
- низька якість функціонування родини аж до повної неzdатності виконувати сімейні обов'язки, у підсумку – незадоволення основних потреб членів родини.

У системі сімейних взаємин потреби жінки та чоловіка відрізняються, зокрема:

Потреби чоловіка	Потреби дружини
довіра	опіка
прийняття	розуміння
вдячність	повага
задоволення	вірність
визнання	виконання бажань
заохочення	упевненість

Дистантна сім'я певною мірою є номінальною, адже подружжя переважно проживає окремо одне від одного. Це підвищує загрозу подружньої зради та розпаду сім'ї. Подружжя у дистантній сім'ї має дефіцит прояву позитивних почуттів, низький рівень відчуття ніжності, тепла й любові. Через втрату постійних контактів відбувається відчуження подружжя одне від одного.

Через це стосунки набувають формального характеру. Часто в таких ситуаціях пріоритет віддають економічним взаємовідносинам. Відсутність безпосереднього спілкування впливає на емоційний стан подружжя, змінюються традиційні ролі у сім'ї, втрачається близькість контактів.

Рольова структура сім'ї. Важливим аспектом подружнього життя є сімейні ролі. Поняття «сімейна роль» ґрунтується насамперед на уявленнях про соціальну роль. Зазначимо, соціальна роль – це передусім функція соціальної системи, модель поведінки, об'єктивно визначена соціальною позицією особистості у системі об'єктивних чи міжособистісних взаємин [1, с.14].

Роль – функціональна одиниця поведінки, сукупність потреб, уявлень про себе як про суб'єкта ролі (рольової Я-концепції), соціальних умов, які роблять реалізацію цієї ролі можливою [2, с.273]. Роль – це соціальна функція особистості, яка відповідає прийнятим нормам, спосіб поведінки людини залежно від її статусу чи позиції в суспільстві у системі міжособистісних взаємин [3, с.56]. Через невизначеність норм, які наразі регулюють шлюбно-сімейні, зокрема і рольові взаємини, перед сучасною сім'єю постає чимало соціально-психологічних проблем. Із-поміж них – проблеми «вибору» кожною сім'єю способу рольової взаємодії та формування ставлення членів сім'ї до різних аспектів рольової поведінки в сім'ї. Процес виникнення рольової структури сім'ї є важливою складовою її становлення як соціальної та психологічної суспільності, адаптації подружжя одне до одного та вироблення стилю сімейного життя [7, с. 312]. В умовах існування різних норм та прикладів рольової поведінки цей процес тісно пов'язаний із міжособистісними взаєминами подружжя та їх установками. Наразі якість міжособистісних взаємин подружжя визначають насамперед по тому, як сприймає їх саме подружжя, наскільки благополучними та успішними вони їх вважають.

Проте, як стверджують вітчизняні дослідники [2], [1], [4], [7], правила рольової поведінки і відносин сім'ї встановлюється в процесі життєдіяльності сім'ї, в тісному взаємозв'язку з міжособистісними відносинами і спілкуванням членів сім'ї. Сімейні ролі повинні створювати таку систему, яка могла б задовольняти психологічні потреби. Суттєвим моментом є те, наскільки уявлення члена сім'ї про свою роль співпадає з уявленням про неї інших. Благополуччя окремої сім'ї в Україні, її міцність як соціального інституту певною мірою залежить від розподілу сімейних ролей.

У сучасних умовах економічної та політичної нестабільності соціальний рівень життя громадян нашої країни знижується. Особливість стикається зі складними психологічними переживаннями, що впливає на її соціально-психологічну та життєву компетентності. Відповідно, це негативно позначається на якості шлюбних стосунків, на ролях, які виконують партнери. Адже взаєморозуміння між чоловіком та дружиною зникає, розвиток сім'ї значно порушується, змінюються ролі. Відмінності сімейних ролей у традиційній та дистантній сім'ях подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл сімейних ролей

Кри-терій	Компо-нент ролі	Традиційна сім'я	Дистантна сім'я
Установка	Когнітив-ний	«Сім'я – основа суспільства, побут, функції, взаєморозуміння»	«Така сім'я може існувати, має право бути, не завжди юридично узаконена»
	Емоцій-ний	«Мій дім – моя фортеця»	«Мій дім – зал очікування для двох»
	Поведін-ковий	«У кожного є права й обов'язки»	«Ролі змінюються, непостійність»
Ставлення	Когнітив-ний	«Я вважаю, що моя родина – це побут, повага, піклування про дітей, постійність»	«Я думаю, що сім'я – це зустрічі та розлуки, очікування та радість, непостійність»
	Емоцій-ний	«Я відчуваю постійність, побут, все як завжди. Всі так живуть, і я так живу»	«Я відчуваю радість та вдячність своїй родині»; «Почуття стомленості супроводжує мене упродовж багатьох років»
	Поведін-ковий	«Я оберігатиму свою родину від неприємностей, створюватиму сприятливі умови для повноцінного гармонійного життя»	«Я повертаюся і мене чекають, ми так живемо. Я не хочу цього втрачати!»

Рольова взаємодія – виконання ролей двома чи кількома партнерами на основі взаємовпливу їхніх рольових домагань, очікувань, поведінки та Я-концепцій [2, с.225]. **Особливості емоційного спілкування у дистантних сім'ях.** Дистантні сім'ї мають дуже велику кількість перешкод на шляху спілкування. Так вони можуть спілкуватись через мережу Інтернет, зараз такий

зручний скайп, але їм не вистачає ніжних слів, дотику, обійм. Усі незручності через відстань та термін розлучень не дають дистантним сім'ям пізнати ніжність, повноту любові та щирості. Багато таких сімей на відстані можуть вступати у відносини з іншими людьми, але потім врешті-решт повертаються до дому, до своєї сім'ї. Так живуть багато сімей. Кожна з них щаслива та нещана по-своєму. Емоційна депривація виникає як прірва між подружжям, між батьками та дітьми: короткі зустрічі, маленькі телефонні розмови, брак часу, а потім як наслідок недостатність емоцій, почуттів. Якщо у родині свято, такі сім'ї не завжди можуть бути разом у повному обсязі: мама, тато, діти, хтось від'їжджає та тільки передає привітання по телефону чи інтернету. Коли ж батько чи мати (той, хто працює за кордоном) повертаються на деякий час додому, то діти вже показують ту модель поведінки, яка прийнята в їх сім'ї за відсутності батька чи матері. Спочатку важко налагодити емоційне спілкування, батьки та діти вже звикли спілкуватися по телефону, скайпу та не витрачають часу на обійми, ніжність, дотик, погляд. З перших хвилин починається вже нова адаптація один до одного.

Варто зазначити, що після інтерв'ю з такими дистантними сім'ями ми констатуємо той факт, що всі вони потребують емоційних відносин, а не формалізованих. Партнери виконують свої ролі та обов'язки відносно один одного та дітей, все формалізоване, емоційна палітра переходить на останнє місце. Не всі в цьому відразу зізнаються, але все ж таки не заперечують, що прагнуть ніжних емоційних теплих відносин. Емоційне спілкування додає сім'ї яскравості, задоволення, впевненості в тому, що людину люблять. На відміну від традиційних сімей, дистантні сім'ї більше потребують емоційного спілкування, через відстань яка їх розлучає. Дистантні сім'ї, які живуть тривалий час в розлученні, звикають так жити. На жаль, діти в таких сім'ях в майбутньому переносять у свої сім'ї модель поведінки та відносини між чоловіком та жінкою, але є випадки виключення.

Емоційність у відносинах між подружжям – головна складова, без яскравості емоцій, комунікації реальної, ніжного дотику немає піднесення настрою, взаємної підтримки у певних трудностях життя.

Феномен дистантної сім'ї та її вплив на особистість дитини. Найчастіше у дистантних сім'ях відбувається відчуження дітей від батьків у зв'язку з втратою постійних контактів, відносини набувають формального характеру, на жаль пріоритет віддається економічним відносинам. Діти звикають до матеріально-

го заохочення, без якого вони робити нічого не будуть. До цього їх привчають самі батьки. Часто діти після від'їзду батьків сумують за ними, змінюють свою звичну поведінку на негативну, стають роздратовані. На жаль, зміни відбуваються як у навчанні дітей, так і у ставленні до навчання. Діти почувують дефіцит прояву позитивних почуттів, у деяких з них можна спостерігати агресивну поведінку. Відсутність емоційного контакту з батьками іноді призводить до внутрішнього протесту проти розлучення з ними, який може проявлятися в неадекватній самооцінці, дезадаптивній поведінці, соматичних захворюваннях. Хлопці набагато гостріше, ніж дівчата сприймають відсутність батька. Вони стають неспокійними, агресивними. За відсутності одного з батьків дитина залишається без прикладу певної тендерної ролі та поведінки. Наразі інтенсивно обговорюється та досліджується феномен «залежності від Інтернету». Особливу групу ризику серед схильних до Інтернет залежності складають діти з дистантних сімей. Неконтрольованість проведення дітьми вільного часу з боку батьків, досить високе матеріальне забезпечення призводять до «зависання» таких дітей у комп'ютерних клубах, вдома у мережі Інтернет [1; 3; 6]. Досить часто саме мережа Інтернет стає єдиним способом спілкування дитини з батьком чи матір'ю. Звідси треба констатувати **емоційну депривацію**, відсутність ніжності, дотику, погляду, любові.

Робота практичного психолога з дистантними сім'ями. При роботі з дистантними сім'ями перед практичним психологом стоять завдання:

конфіденційна робота;

- кожний окремих випадок дистантної сім'ї індивідуальний, історії не повторюються, не можна їх порівнювати та давати схожі поради;
- при роботі з дистантними сім'ями найчастіше практичний психолог працює з одним із членів подружжя (чоловіком або жінкою), тому робота повинна бути послідовною, ретельно спланованою. Психолог повинен працювати обережно, аби не зачепити «болючі» спогади або переживання людини;
- працюючи з родинами, коли вони тимчасово разом, слід застосовувати метод анкетування, інтерв'ю;
- тренінгова програма «Корабель сімейного благополуччя», в якій можуть брати участь не тільки дистантні сім'ї, але й традиційні, дозволить гармонізувати відносини у сім'ї, подивитися на власні проблеми по-іншому, замислитися

над стосунками та покращити психологічне здоров'я родини та психологічний клімат.

Сьогодні педагогічні працівники загальноосвітніх навчальних закладів не завжди мають достатній рівень знань, умінь та навичок для роботи з батьками з дистантних сімей. Виникає потреба просвітницької роботи психолога з вчителями. Проблеми підготовки соціальних педагогів та практичних психологів досліджують В.Г. Панок, Т.М. Титаренко, Н.Л. Коломінський, О.Ф. Бондаренко та ін. У дистантних сім'ях виникають часті конфлікти внаслідок відсутності активного спілкування, а також проблеми адаптації членів сім'ї до зустрічей та нових розлучень, труднощі в організації спілкування на відстані. Н. Куб'як розглядає деякі аспекти підготовки вчителів до роботи з дистантними сім'ями, акцентує увагу на роботі з дітьми з таких сімей. На нашу думку, дистантні сім'ї, потребують, щоб для них проводилися семінари, конференції, тренінги з цієї проблеми.

Педагогам, які працюють з дітьми з дистантних сімей, слід враховувати індивідуальність таких дітей, оскільки вони тривалий час перебувають без повної сім'ї, де присутні і тато, і мама, і всі разом вирішують спільні проблеми, ведуть домашнє господарство, проводять дозвілля. Такі діти є більш вразливі та чутливі, вони швидше за інших роздратовуються, ображаються та потребують поваги, терпіння з боку педагогів та особливого піклування. Таких дітей слід більше залучати до сумісної діяльності з іншими дітьми, заряджати їх позитивною енергією, більше з ними спілкуватися, щоб вони не занурювалися «в себе». Не слід постійно говорити дитині про батька, який відсутній та його нема часто вдома, зокрема говорити такі репліки: «У Марії такий гарний татусь, завжди приходить до школи, допомагає нам у класі, а твій татусь ніколи нічого не робить!». Не можна травмувати дитину такими словами, які порушують її душевний спокій та рівновагу. Не слід акцентувати увагу дитини на тому, що саме її родина неповноцінна, тому що батьки постійно не разом. Діти все беруть до серця та ображаються, вони як квіти все відчувають та помічають. Один неправильний рух, погляд, слово педагога і все – біль на все життя! Дистантні діти є так само дистантними, як і їх батьки. Такі діти на 100% недолюблені, на ніч їм рідко розповідають казки та цікавляться їхніми справами. Якщо порівняти із традиційними сім'ями слід зазначити, що і в таких сім'ях діти не відчувають 100% любові та поваги. У всіх дорослих є свій ритм життя, свої проблеми та першочергові питання, лише потім вони згадують, що в них є діти, які хочуть

бути дітьми та мати щасливе повноцінне гармонійне дитинство. Педагогам слід більше звертатися до практичних психологів на консультації, проводити спільні зустрічі класного керівника, психолога та батьків, допомагати психологічно таким дистантним сім'ям. Педагоги не повинні висувати величезні запити до дітей з таких сімей, заохочувати їх успіхи, емоційно співпереживати з дітьми, підтримувати їх. Класні години можуть мати такі теми: «Ми вирішимо усе разом: поділись зі мною», «Навколо тебе багато друзів – повір їм», «Сім'я завжди поряд з тобою», «Твоя сім'я справжня, велика та щаслива», «Подаруй посмішку іншому», «Ти сонечко в своїй родині. Це чудово».

Висновки до даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Нами проаналізовано проблеми дистантної родини, потреби жінок та чоловіків, розподіл сімейних ролей, детально розглянуто психологічні ознаки дистантної сім'ї, специфіку емоційного спілкування та проблеми рольової адаптації. Зроблено висновок, що дистантна сім'я має право бути сьогодні, вона зазнає багато випробувань і перешкод на шляху до її гармонізації та визнання іншими. Безсумнівно, дистантні сім'ї потребують соціально-психологічної допомоги. Більше уваги завжди приділяється проблемам дітей, а сімейні відносини між чоловіком та жінкою виходять на другорядний план. З'ясовано, що досить важливою і особливо складною є індивідуальна допомога конкретній сім'ї, яка є в наш час дистантною. Сьогодні нами вже проводяться тренінги з традиційними та дистантними сім'ями, метою яких є гармонізація сімейних відносин та профілактика розлучень. У перспективі планується проводитися індивідуальну консультативну роботу з дистантними сім'ями, впроваджувати психологічні семінари-практикуми з педагогами з метою просвітницької роботи.

Список використаних джерел

1. Головна І.В. Зміна традиційних внутрісімейних ролей: нові моделі поведінки та конфлікти / І.В. Головна // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №4. – С.12–16.
2. Горностай П.П. Личность и роль: ролевой подход в социальной психологии личности / П.П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
3. Ковальчук І. В. Соціальна підтримка дітей та молоді з дистантних сімей на ринку праці в Україні : навч. посіб. / І. В. Ковальчук ; Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці : Рута, 2007. – 88 с.

4. Логвінова Д.В. Гендерні стереотипи старшокласників про соціальні ролі / Д.В Логвінова // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – Серія «Психологія». – 2005. – № 702. – С.100–104.
5. Малкина-Пых И. Г. Семейная терапия / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Изд-во Эксмо, 2006. – С. 343–353.
6. Раєвська Я.М. Вплив дистантної сім'ї на емоційну сферу підлітків / Я.М. Раєвська // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Сер. 12. – К., 2010. – № 30. – С. 152–158.
7. Чубова А.И. Сравнительный анализ представлений молодых людей из неполных и полных семей о супружеской и родительской роли / А.И. Чубова // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – Серія «Психологія». – 2007. – № 759. – С. 312–315.
8. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: Курс лекций. – М. : Апрель; ЭКСМО – Пресс, 2000. – 512 с.
9. Шпильчак Л. Толерантне ставлення соціального педагога до дітей із дистантних сімей як компонент його професійної культури / Л. Шпильчак // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 5-7 листопада 2009 р. – С. 228–230.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Golovneva I.V. Zmina tradycijnyh vnutrisimejnyh rolej: novi modeli povedinky ta konflikty / I.V Golovneva // Praktychna psihologija ta social'na robota. – 2006. – №4. – S.12–16.
2. Gornostaj P.P. Lichnost' i rol': rolevoj podhod v social'noj psihologii lichnosti / P.P. Gornostaj. – K. : Interpress LTD, 2007. – 312 s.
3. Koval'chuk I. V. Social'na pidtrymka ditej ta molodi z dystantnyh simej na rynku praci v Ukraini : navch. posib. / I. V. Koval'chuk ; Cherniv. nac. un-t im. Ju. Fed'kovycha. – Chernivci : Ruta, 2007. – 88 s.
4. Logvinova D.V. Genderni stereotypy starshoklasnykiv pro social'ni roli / D.V Logvinova // Visnyk Harkivs'kogo nacional'nogo universytetu imeni V.N. Karazina. – Serija «Psihologija». – 2005. – № 702. – S.100–104.
5. Malkina-Pyh I. G. Semejnaja terapija / I. G. Malkina-Pyh – M. : Izd-vo Jeksmo, 2006. – S. 343–353.
6. Rajevs'ka Ja.M. Vplyv dystantnoi' sim'i' na emocijnu sferu pidlitkiv / Ja.M. Rajevs'ka // Naukovyj chasopys NPU im. M.P. Dragomanova. Ser. 12. – K., 2010. – № 30. – S. 152–158.
7. Chubova A.I. Sravnitel'nyj analiz predstavlenij molodyh ljudej iz nepolnyh i polnyh semej o supruzheskoj i roditel'skoj roli /

- A.I. Chubova // Visnik Harkivs'kogo universitetu imeni V.N. Karazina. – Serija «Psihologija». – 2007. – № 759. – S. 312–315.
8. Shnejder L.B. *Psychologyja semejnyh otnoshenyj: Kurs lekcij.* – M.: Aprel'; ŽKSMO – Press, 2000. – 512 s.
 9. Shpyl'chak L. *Tolerantne stavlennja social'nogo pedagoga do ditej iz dystantnyh simej jak komponent jogo profesijnoi' kul'tury / L. Shpyl'chak // Materialy mizhnarodnoi' naukovopraktychnoi' konferencii' 5-7 lystopada 2009 r.* – S. 228–230.

H.S. Venher. Psychological peculiarities of role relations in distant families. The article deals with the issues of distant family formation under present conditions. The major social risks of distant family are revealed in the study. The concept of «distant family» is defined in the article. There have been analyzed the psychological signs of distant family, needs of women and men in the system of family relationships, role structure of the family, distant family phenomenon and its impact on the child's personality. The distribution of family roles in traditional and distant families is studied. These features of emotional intercourse in distant families are mentioned. The scientists' views on the problem are described. A special attention is devoted to the study of distant family. The article aims to describe the role relations in distant family. The author examines the concept of «distant family», «labor migration», «emotional deprivation in the family». An attention is paid to the study of functional and role family structure. The priorities of the contemporary family institution in the realization of their professional and family roles are defined in the article. The analysis of the distant family situation in Ukraine is carried out. The article examines the changes in traditional social roles of distant families. A proper attention is paid to the concept of «social role». The problem of traditional roles changes is analyzed. The main causes and problems of modern distant family are considered. The author focuses on distant relations, compares them with close relationships. Special attention is devoted to values, roles, distances and levels of satisfaction in relationships.

Key words: distant family, family role structure, role adaptation, role Me-concept, role interaction, professional and family roles, social role, emotionality and formality in relations, psychological distance, emotional intercourse, emotional deprivation, migration, traditional family institution, distant relations, close relations, subjective welfare.

*Received October 16, 2014
Revised November 12, 2014
Accepted December 05, 2014*

Н.К. Вічалковська

natalia_natalia@ukr.net

О.Є. Іванашко

oksanaiva@mail.ru

Гармонізація відносин між суб'єктами інтегрованого навчання

Vichalkovska N.K. Harmonization of relations between the subjects of integrated education / N.K. Vichalkovska, O.Y. Ivanashko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 117–127.

Н.К. Вічалковська, О.Є. Іванашко. Гармонізація відносин між суб'єктами інтегрованого навчання. У статті проаналізовано цінність моделі інклюзивної освіти в загальноосвітньому закладі, яка, з однієї сторони, надає рівні права в отриманні освіти та самореалізації дітям з особливими потребами, а з другої – сприятиме формуванню позитивного образу особи неповносправної, як такої, що здатна до самостійного життєздійснення.

Проведення соціометричного дослідження показало, що діти з особливостями психофізичного розвитку перебувають у статусах «пропущених», «відкинутих» і «ізованих». Це свідчить про те, що у дітей з особливостями розвитку порушені соціальні контакти з однолітками.

Аналізуючи наявність інших проблем у процесі інтегрованої освіти, ми виявили недостатню підготовку фахівців, що працюють в інтегрованих класах (групах), недостатність методичного забезпечення, педагоги, на думку батьків, недостатньо поінформовані про захворювання дітей і мають низький рівень кваліфікації для роботи в цих класах (групах). Батьки ж відзначили ще й особливе ставлення педагогів до інтегрованої освіти. Отже, ми з'ясували, що між суб'єктами інтегрованого утворення існують негативні стосунки. Проявляється нетерпимість до дітей з особливостями психофізичного розвитку з боку дітей, що розвиваються нормально, їхніх батьків і частково з боку педагогів. Зроблено висновок про те, що освіта є найбільш універсальним засобом соціалізації дитини, її інтеграції як у навчальному процесі в умовах загальноосвітньої школи, так і в подальшій інтеграції в суспільство. Діти з особливими освітніми потребами можуть отримувати такий же соціальний досвід, як і їхні здорові друзі. В контексті зростаючої суспільної свідомості першочерговими для вирішення є питання усунення бар'єрів і гармонізація відносин між суб'єктами інтегрованого навчання.

N.K. Vichalkovska – the scientific contribution of the co-author is 50%,

O.Y. Ivanashko – the scientific contribution of the co-author is 50%.

Ключові слова: інтеграція, соціалізація, інклюзивне навчання, якість освіти, діти з особливими потребами, гармонізація, суб'єкти інтегрованого навчання, самореалізація, позитивний образ.

Н.К. Вичалковская, О.Е. Иванашко. Гармонизация отношений между субъектами интегрированного обучения. В статье проанализированы ценности модели инклюзивного образования в общеобразовательном учреждении, которая, с одной стороны, предоставляет равные права в получении образования и самореализации детям с особыми потребностями, а с другой – способствует формированию положительного образа личности с особенностями в развитии, как таковой, которая способна к самостоятельному жизнеосуществлению.

Проведение социометрического исследования показало, что дети с особенностями психофизического развития находятся в статусах «пропущенных», «отвергнутых» и «изолированных». Это свидетельствует о том, что у детей с особенностями в развитии нарушены социальные контакты со сверстниками.

Анализируя наличие иных проблем в процессе интегрированного образования, мы обнаружили недостаточную подготовку специалистов, работающих в интегрированных классах (группах), недостаточность методического обеспечения, педагоги, по мнению родителей, недостаточно информированы о заболеваниях детей и имеют низкий уровень квалификации для работы в этих классах (группах). Родители отметили ещё и особое отношение педагогов к интегрированному образованию. Таким образом, мы выяснили, что между субъектами интегрированного образования существуют негативные отношения. Проявляется нетерпимость к детям с особенностями психофизического развития со стороны детей, развивающихся нормально, их родителей и частично со стороны педагогов. Сделан вывод о том, что образование является наиболее универсальным средством социализации ребенка, его интеграции как в учебном процессе в условиях общеобразовательной школы, так и в дальнейшей интеграции в общество. Дети с особыми образовательными потребностями могут получать такой же социальный опыт, как и их здоровые друзья. В контексте растущего общественного сознания первоочередными для решения являются вопросы устранения барьеров и гармонизация отношений между субъектами интегрированного обучения.

Ключевые слова: интеграция, социализация, инклюзивное обучение, качество образования, дети с особыми потребностями, гармонизация, субъекты интегрированного обучения, самореализация, положительный образ.

Постановка проблеми. У сучасних умовах оновлення системи національної освіти, в основі якої – особистісно орієнтований підхід до дитини, важливе значення має реалізація права дітей з особливими освітніми потребами на освіту. Освітні програми залучення дають можливість дітям з вадами взаємодіяти зі звичайними дітьми, спостерігати за ними, наслідувати їх. Сферами

найбільшого розвитку є взаємодія з людьми, імітація, зниження тривожності, зростання рівня інтелектуального розвитку, покращення загального враження [7].

Особливої цінності набуває модель інклюзивної освіти в загальноосвітньому закладі, яка, з однієї сторони, надасть рівні права в отриманні освіти та самореалізації дітям, а з другої – сприятиме формуванню позитивного образу особи неповносправної, як такої, що здатна до самостійного життєздійснення. Вважаємо, що основними завданнями є допомогти дитині пізнати себе, навчити бачити світ таким, яким його бачать інші, дати освіту, яка відповідала б її пізнавальним можливостям, адаптувати учня до соціального оточення; обрати оптимальний режим інтелектуальних, емоційних, фізичних навантажень [2; 3].

Зростання специфічних адаптаційних труднощів в загальноосвітньому закладі у дітей з особливими потребами спричинює важливість дослідження, ґрунтовного вивчення, пошук чинників і передумов стабілізації особистісної адаптованості дітей і, як наслідок, загострює потребу в реформуванні сучасного освітнього простору [4]. Ідея інклюзивного навчання по своїй суті є прогресивна і моральна.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В працях зарубіжних та вітчизняних науковців теоретично обґрунтовано виховний та особистісно-розвивальний потенціал інтегрованого підходу до навчання і психолого-педагогічні умови й засоби його реалізації у процесі інклюзії в загальноосвітньому закладі.

Психологія сучасного дитинства має особливу соціальну значущість для майбутніх поколінь, визначається своїми особливостями та витоками розвитку і підтверджується численними дослідженнями (М.І. Лісіна, 1986; С.Ю. Мещеряков, 1999; Д.Б. Ельконін, 1989; D.R. Shaffer, 1996). Спираючись на концепції єдності біологічних та соціальних чинників психічного розвитку (Л.С. Виготський, Н.А. Бернштейн, П.К. Анохін та ін.), теорію еволюційно-вікової періодизації, що визначає особливу значущість раннього віку (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Д.Б.Ельконін, В.С.Мухіна та ін.), культурно-історичну концепцію розвитку особистості (Л.С.Виготський), положення про цілісний, системно-комплексний та діяльнісний підхід до дослідження психічного розвитку дитини (Л.С. Виготський, О.Н. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн), принцип ранньої корекції, диференційованого та індивідуального підходів, положення про психолого-педагогічну і медико-соціальну корекцію аномального розвитку (В.І. Лубовський, А.Л. Венгер, І.Г. Єременко, М.І. Лісі-

на, В.Г. Петрова, Є.М. Мастюкова та ін.), зазначаємо на актуальності піднятої проблеми, інтеграції та соціалізації дітей з особливостями розвитку в рамках інклюзивного навчання [5; 6].

Взаємодія дитини з середовищем і, зокрема, з соціальним оточенням, засвоєння нею досвіду дорослих і однолітків у різних видах діяльності (ігровій, образотворчій, конструюванні, навчальній, трудовій) відіграють першорядну роль у її психічному й особистісному розвитку [1]. Діти починають оцінювати себе і роблять це за допомогою спостереження за однолітками. Їм важливо отримати від оточуючих визнання і таким чином самоствердитися.

Мета дослідження: визначити можливості формування позитивних взаємовідносин між суб'єктами інтегрованого навчання.

Основні завдання: описати характеристики суб'єктів інтегрованого навчання; виявити проблеми взаємин суб'єктів інтегрованого навчання; з'ясувати особливості та визначити можливості гармонізації взаємин суб'єктів інтегрованого навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Предмет дослідження склали можливості гармонізації відносин між суб'єктами інтегрованого навчання. До суб'єктів інтегрованого навчання відносяться: діти з особливостями психофізичного розвитку; діти, що розвиваються в межах норми; батьки дітей обох вищевказаних категорій; педагоги, що працюють в інтегрованих класах. Для вирішення поставлених завдань було використано опитувальник: «Що Ви знаєте про інвалідів?» (автор-упорядник Н.К. Вічалковська). Дана методика дозволяє виявити стереотипи суспільної свідомості щодо осіб з фізичними та розумовими вадами та дізнатися про джерела отримання інформації. Розроблено анкету для батьків дітей, які нормально розвиваються, для виявлення проблем, що виникають у зв'язку з навчанням їхніх дітей в інтегрованих класах (групах); анкету для батьків дітей з особливими освітніми потребами, яка сприяє з'ясуванню ставлення батьків до інтегрованого навчання і проблем, що виникають; анкету для педагогів з вивчення основних проблем інтегрованого навчання. Для вивчення взаємин між дітьми в класі (групі) ми використовували метод соціометричного дослідження.

Дослідження проводилося на базі середніх загальноосвітніх шкіл та дошкільних закладів м. Луцька, в яких є інтегровані класи (групи). У дослідженні взяли участь 265 осіб: 9 – діти з особливими освітніми потребами, діти задовільного розвитку – 95 осіб, батьки дітей з особливими освітніми потребами – 37, батьки дітей задовільного розвитку – 74, педагоги, які працюють в ін-

тегрованих класах (групах) – 50. Для кожної категорії випробовуваних була розроблена анкета, а для дослідження взаємин між дітьми ми використовували соціометрію.

Проаналізувавши результати дослідження, проведеного з метою вивчення основних проблем інтегрованої освіти, ми виявили наступне. Оцінка педагогами відносин між суб'єктами інтегрованої освіти носить неоднозначний характер. Проблемою також є наслідкування дітей, які нормально розвиваються, дітей з ОПФР. Це негативно відбивається на поведінці дітей, засвоєнні ними навчального матеріалу і на психічному розвитку як дітей, що нормально розвиваються, так і дітей з обмеженими можливостями. Слід зазначити, що деякі педагоги негативно ставляться до інтегрованого утворення і якщо була можливість, то вони його скасували б.

Вивчивши результати анкетування батьків здорових дітей ми з'ясували, що вони позитивно ставляться до відвідування їх дитиною інтегрованого класу (групи), на їх думку, дітям також подобається відвідувати інтегрований клас (групу). Також більшість цих батьків відзначають відсутність проблем, пов'язаних з відвідуванням їх дитиною інтегрованого класу (групи). Деякі респонденти відзначили наявність проблем, але не сказали, яких саме. Більшість батьків дітей з ОПФР, що навчаються в школі, відзначають проблеми, пов'язані зі здоров'ям дітей і з відсутністю знань у педагогів про особливості наявних захворювань у дітей. У дошкільних установах більшість батьків дітей з ОПФР говорять про відсутність будь-яких труднощів, а деякі батьки відзначають наступні проблеми: відсутність вузьких фахівців, допоміжного вихователя і негативне ставлення з боку дітей з ОПФР до однолітків. Також батьки рекомендують залучати більш досвідчених, кваліфікованих у даній галузі фахівців і використовувати більш сучасні методики навчання.

У процесі інтегрованої освіти існує негативне ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, а, отже, не відбувається їх інтеграції в суспільство. В процесі впровадження інтегрованої освіти існують проблеми у спілкуванні між дітьми, наявність негативного ставлення до інтегрованого утворення педагогів. На думку педагогів, батьки здорових дітей негативно ставляться до інтегрованого навчання. Також акцентовано увагу на існуванні проблеми готовності педагогів до роботи в інтегрованому класі (групі). Результати дослідження показують, що більшість педагогів вважають досвід роботи в інтегрованих класах позитивним (63 %), негативним досвідом роботу в інтегрованих класах вважають 37 % респондентів.

Більшість педагогів ЗОШ відзначають розвиток позитивних якостей у дітей (49 %) як результат інтегрованого навчання. Так само вони зазначають те, що діти вчаться спілкуватися – 18 %, про можливість дітей краще працювати на уроці – 16 %. Про те, що в інтегрованому навчанні немає нічого позитивного, кажуть 17 % респондентів. Серед позитивних сторін інтегрованого навчання для дітей з ОПФР педагоги відзначають прагнення «підтягнутись» за здоровими дітьми (25 %), не відчують себе ущемленими (22 %), вчаться спілкуванню (17 %), також відзначають успішну соціалізацію дітей (19 %). Про те, що в інтегрованому навчанні немає позитивних сторін, кажуть 17 % респондентів. Серед проблем у спілкуванні дітей педагоги відзначають такі: нерозуміння – 35 %, труднощі в спілкуванні – 18 %, погане ставлення здорових дітей до дітей з ОПФР – 26 %. Про те, що проблем немає, переконані 21 % досліджуваних.

Серед негативних сторін інтегрованого навчання респонденти відзначили те, що дітям приділяється мало уваги – 18 %, стільки ж сказали, що в інтегрованому навчанні немає негативних сторін – 18 %. Про те, що знижується якість освіти, кажуть 16 % респондентів. Також, серед негативних сторін педагоги відзначають те, що виникає непорозуміння між дітьми (6 %), що діти по-різному засвоюють матеріал (9 %), здорові діти не сприймають дітей з ОПФР як рівних (6 %) і копіюють дітей з ОПФР (3 %). Не змогли дати відповіді 24 % досліджуваних.

Серед негативних сторін інтегрованої освіти для дітей з ОПФР педагоги відзначають відторгнення дітей з особливостями психофізичного розвитку – 25 % випробовуваних, діти відчують себе незатишно (16 %), по-різному засвоюють матеріал (16 %), відчують труднощі в соціалізації (19 %), для дітей незадовільний психологічний клімат (11 %), діти складно адаптуються до навчального процесу (13 %).

Більшість педагогів вважають, що здорові діти по-різному реагують на присутність у класі дітей з особливостями психофізичного розвитку – 30 %. Про те, що діти реагують негативно, говорять 22 % випробовуваних, спокійно – 18 %, позитивно – 9 % респондентів. Так само педагоги відзначають байдуже ставлення (6 %), таке ж відношення як до звичайних дітей (15 %).

На думку більшості педагогів, діти з особливостями психофізичного розвитку в інтегрованих класах відчують себе позитивно – 51 %. Відповіді «не впевнено» дали 15 % опитаних, «збентежено» – 6 %, «не такі, як усі» – 6 %. Педагоги також говорять про те, що діти, яких не дражнять, відчують себе добре – 22 %.

Деякі педагоги вважають, що батьки по різному ставляться до присутності дітей з особливостями психофізичного розвитку в класі – 22 %, а окремі вважають, що з побоюванням – 17 %. Негативне ставлення до присутності в класі дітей з особливостями психофізичного розвитку виявлено у 27 % батьків здорових дітей. Позитивне ставлення з боку батьків, на думку педагогів – 34 %.

Проаналізувавши труднощі, що виникають у педагогів при роботі в інтегрованих класах, ми з'ясували наступне: більшість педагогів серед труднощів відзначають індивідуальний підхід до дітей – 28 %, також серед проблем виділяють: брак часу – 19 %, труднощі в засвоєнні матеріалу дітьми – 9 %, складнощі при переключенні з одних дітей на інших – 9 %, нерозуміння – 3 %, відсутність методичного матеріалу – 13 %. Про те, що проблем не виникає, вважає 19 % досліджуваних.

Серед труднощів у навчанні дітей педагоги відзначають брак уваги дітям з ОПФР – 27 %, також педагоги говорять про те, що проблеми дітей пов'язані з їх захворюваннями – 21 %, з відсутністю спеціальних програм – 3 %, з особистісними особливостями дитини – 3 %. 15 % досліджуваних не змогли дати відповіді на поставлене питання. Більшість досліджуваних на питання чи підтримали б ви інтегроване навчання чи ні, дали негативну відповідь 39 %, позитивну відповідь дали 33 %, не змогли відповісти 12 % досліджуваних.

Серед позитивних сторін для дітей з ОПФР педагоги виділяють невелику комплектацію груп, знаходження дітей у колективі, отримання повноцінної освіти, отримання соціального досвіду – 5,2 %. Більшість вважає, що діти з ОПФР «тягнуть» за здоровими дітьми – 32 %, про успішність соціалізації говорять 26 % педагогів. Про те, що діти з особливими освітніми потребами в умовах інтегрованого навчання прагнуть до розвитку, вважають 16 % опитаних.

Серед труднощів, що виникають під час роботи в інтегрованих класах, педагоги відзначають важку організацію праці – 17 %, нестачу літератури і низький самоконтроль учнів – 12 % опитаних.

Більшість батьків дітей, які нормально розвиваються, позитивно ставляться до навчання їхньої дитини в інтегрованому класі – 79 %. Нормально до цього ставляться 10 % досліджуваних. Негативне ставлення висловили лише 3 % респондентів. Більшості дітей, на думку батьків, подобається вчитися в інтегрованому класі – 86 %. Не подобається відвідувати інтегрований клас 7 % дітей. Більшість батьків відповіли, що проблем у них немає (88 %), про те, що проблеми виникають, сказали 10 % респондентів.

Більшість досліджуваних вважають, що в інтегрованому навчанні немає нічого негативного – 37 %, не змогли дати відповіді

на поставлене питання 26,4 % опитаних. Так само, до негативних сторін даного навчання педагоги віднесли негативні сторони спілкування і неприйняття батьками здорових дітей – 10,5 %. Позитивні сторони інтегрованої освіти, з позиції педагогів для дітей з ОПФР подано в табл. 1.

Таблиця 1

**Позитивні сторони інтегрованої освіти, на думку педагогів
ЗОШ, для дітей з ОПФР**

Варіанти відповідей	Разом (%)
Тягнуться за здоровими дітьми	25
Вчаться спілкуванню	17
Не відчують себе ущемленими	22
Успішна соціалізація (адаптація)	19
Немає позитивного	11
Немає відповіді	6

На питання «В чому позитивні сторони інтегрованої освіти для здорових дітей?» відповіли, що воно розвиває позитивні якості 50 % опитаних педагогів. Про те, що діти вчаться надавати допомогу дітям з особливими потребами, говорить 25 % досліджуваних, 10 % відзначають позитивним те, що в групі невелика кількість дітей. Зустрічаються відповіді про морально-етичне виховання дітей (5 %), про прийняття дітей з особливими потребами (5 %) і про розвиток лідерських якостей у здорових дітей (5 %).

Нами вивчалось питання побажань батьків зі внесення змін у процес інтегрованої освіти. Серед таких рекомендацій можна відзначити збільшення кількості фахівців для роботи з особливими дітьми – 27 %, використання більш сучасних технологій навчання – 14 %, 23 % батьків хочуть отримати можливість додаткового спілкування з фахівцями. Також батьки говорять про те, що необхідно ввести більше навчальних годин (18 %) і надавати більше інформації фахівцям з метою більш якісної їх роботи – 14 %.

Висновки. Отже, ми розглянули основні аспекти інтегрованого навчання, визначили умови успішного процесу інтеграції дітей з обмеженими можливостями, розглянули моделі інтегрованої освіти. Потрібно вказати на необхідності інтегрованого навчання, позитивному впливові інтегрованої освіти на суспільну функціональність дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Ми розглянули також психологічну характеристику суб'єктів інтегрованого навчання, виявили особливості взаємин дітей з особливими освітніми потребами із ровесниками, батьками, дорослими.

Проведення соціометричного дослідження показало, що діти з особливостями психофізичного розвитку перебувають у статусах «пропущених», «відкинутих» і «ізолюваних», це свідчить про те, що у дітей з особливостями порушені соціальні контакти з однолітками.

Аналізуючи наявність інших проблем у процесі інтегрованої освіти, ми виявили недостатню підготовку фахівців, що працюють в інтегрованих класах (групах), вони погано поінформовані про захворювання дітей і недостатньо кваліфіковані, на думку батьків, для роботи в цих класах (групах). Педагоги не мають достатню професійної підготовки для роботи в інтегрованих класах (групах), а відповідно вони не можуть достатньою мірою допомогти батькам і вирішувати самим існуючі проблеми. Спостерігається відсутність методичних посібників для роботи в інтегрованих класах (групах), що ще більше ускладнює процес інтеграції.

Результати даного дослідження допомогли з'ясувати проблеми і розробити програму формування позитивних відносин між суб'єктами інтегрованого навчання. Впровадження цієї програми допоможе сформувати толерантне ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, розвинути у здорових дітей, почуття емпатії, допоможе батькам у вирішенні у них проблем, пов'язаних з відвідуванням їх дитиною інтегрованого класу (групи), підвищити свої професійні навички з організації і впровадження інтегрованої освіти педагогами.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Мысль, 1956. – С. 438–452.
2. Вічалковська Н.К. Корекція сенсорної сфери дітей з порушеннями психофізичного розвитку / Н.К. Вічалковська // 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. – Випуск 20. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. – С. 113–122.
3. Ivanashko O.Ye. Peculiarities of psychological readiness of future teachers to work with children with special educational needs within the inclusion / O.Ye Ivanashko, N.K. Vichalkovska // East European Journal of Psycholinguistics. – Lutsk : Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2014. – Issue 1. – PP. 40–51.
4. Коць М. О. Динамічна модель активності суб'єктів педагогічної взаємодії / М. О. Коць // Матеріали I Міжнародної на-

- уково-практичної інтернет-конференції (13 травня 2014 р.) = Abstrakt I International Scintific & Practical Internet Conference (May 13. 2014) / за заг. ред. Л. В. Засекіної, А. В. Кульчицької. – Луцьк : Вежа-Друк, 2014. – С. 146–148 с.
5. Нарастание дискриминации детей-инвалидов в сфере образования. Пути изменения ситуации : [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: www.osoboedetstvo.ru/fs/archives/38-..html – Дата доступа : 25.11.2013.
 6. Психологічна служба і ПМПК системи освіти (2012-2013 н.р.) / [Н.О. Березіна, Н.В. Лунченко, А.Г. Обухівська та ін.]. – К. : Ніка-Центр, 2013. – 60 с.
 7. Островська К. Особливості інтелектуального розвитку дітей зі спектром аутистичних порушень / К.О.Островська // 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. – Випуск 20. – Кам'янець-Подільський : Аксиома, 2013. – С. 498–511.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vyhotskyi L.S. Selected Psychological research. – М. : Mysl, 1956. – P. 438– 452.
2. Vichalkovska N. Correction of sensory sphere of children with mental and physical development / N.K.Vichalkovska–Problems of modern psychology : Collected Works of Kamyanets-Podilsk National University of Ivan Ohiyenko, Institute of Psychology named after H.S.Kostyuk NAPS of Ukraine / za red. S.D.Maksymenka, L.A.Onufrijevoi'. – Issue 20. – Kamyanets-Podilsk: Aksioma, 2013. – PP. 113–122.
3. Ivanashko O. Ye. Peculiarities of psychological readiness of future teachers to work with children with special educational needs within the inclusion / O.Ye. Ivanashko, N.K. Vichalkovska // East European Journal of Psycholinguistics. – Lutsk : Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2014. – Issue 1. – PP. 40–51.
4. Kots M.O. Dynamic model of active subjects of pedagogical interaction / M.O. Kots // Materials of the International Scientific Internet Conference (May 13, 2014 p.) = Abstrakt I International Scintific & Practical Internet Conference (May 13. 2014) / edit by L.V. Zasyekina, A.V. Kulchytska. – Lutsk Vezha-Druk, 2014. – PP. 146–148.

5. The increase in discrimination against disabled children in education. Ways to change the situation : [Electronic resource]. – 2010. – Access mode: www.osoboedetstvo.ru/fs/archives/38-..htm l – Access Date: 25/11/2013.
6. Psychological Service and PMPC of education (2012-2013) / [Berezina N.A., Lunchenko N.V., Obukhov A.G. and others] – K.: Nika-Center, 2013. – 60 p.
7. Ostrovska K. Intellectual development features of children with autistic spectrum disorders. / K.O.Ostrovska– Problems of modern psychology: Collected Works of Kamyans-Podilsk National University of Ivan Ohyenko, Institute of Psychology named after H.S.Kostyuk NAPS Ukraine / za red. S.D.Maksymenko, L.A.Onufrijevoi'. – Issue 20. – Kamyans-Podilsk «Aksioma», 2013. – P. 498–511.

N.K. Vichalkovska, O.Y. Ivanashko. Harmonization of relations between the subjects of integrated education. The article deals with the value of inclusive education model in secondary schools, which provides equality in education and self-realization of children with special needs on the one hand, and on the other – will promote a positive image of disabled persons, capable of independent life implementation.

Sociometric method used in the research proved that children with special needs are in the status of «neglected», «rejected» and «isolated»; it means that children with special needs have disturbed social contacts with peers.

Analyzing other problems in the process of integrated education, we should mention a lack of training for professionals working in integrated classes (groups), lack of methodological support for teachers, insufficient information about the children's disease and low qualification of specialists, in parents' opinion, for work in these classes (groups). Parents also pointed out the special relationship of teachers to integrated education.

Thus, we cleared out that among subjects of integrated education there can be negative relationship. One should observe intolerance to children with special needs from the kids developing normally, their parents and some of the teachers. In conclusion we may say that education is the most universal means of socialization of the children, their integration in the educational process of secondary schools and further integration in society. Children with special educational needs can receive the same social experience as their healthy friends. In the context of increasing public awareness the urgent problem is to remove barriers and harmonize relations between the subjects of integrated education.

Key words: integration, socialization, inclusive education, quality of education, children with special needs, harmonization, subjects of integrated education, self-realization, positive image.

*Received October 14, 2014
Revised November 18, 2014
Accepted December 05, 2014*

Ефективність впровадження програми розвитку творчої активності особистості людей похилого віку

Honcharova L.A. The effectiveness of implementation of the program of 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. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 128–137.

Л.А.Гончарова. Ефективність впровадження програми розвитку творчої активності особистості людей похилого віку. Статтю присвячено розгляду ефективності програми оптимізації творчої активності особистості людей похилого віку. Нагальність дослідження визначається тим, що питання розвитку творчої активності є актуальним та недостатньо розкритим, а творча активність людей похилого віку являється одним із найменш визначених понять психологічної науки. В результаті проведеного дослідження нами визначено рівні творчої активності людей похилого віку та етапи її розвитку. Результатом нашого дослідження стала розвиваюча програма 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. У результаті проведеного дослідження нами визначено рівень прояву творчої активності людей похилого віку, як середньо-низький докладно описано їх якісні показники та зроблено висновок, що творча активність людей похилого віку як творчоактивне благополуччя розвивається у результаті психолого-педагогічного впливу до середньо-високого рівня, що відповідає динаміці прояву творчої активності. За допомогою проведеного кількісного і якісного аналізу нами виявлено, що 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, є збереженість творчоактивного психологічного ресурсу, адаптація та рефлексія.

Ключові слова: творча активність, етапи, рівні, механізми, рефлексія, адаптація, творчоактивний психологічний ресурс, самоактуалізація, похилий вік, психологічні чинники.

Л.А. Гончарова. Эффективность внедрения программы развития творческой активности личности людей пожилого возраста. Статья посвящена анализу эффективности внедрения программы развития творческой активности людей 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. В результате проведённого исследования нами определены уровни творческой активности людей пожилого возраста и этапы её развития. Результатом нашего исследования стала развивающая программа оптимизации развития творческой активности людей пожилого возраста в рамках субъектного подхода, с учетом познавательных, эмоционально-волевых и физических возможностей личности, использования их для участия в процессе творческой деятельности. В результате проведенного исследования нами определён уровень проявления творческой активности людей пожилого возраста, как средне-низкий, детально описаны ее качественные показатели и сделан вывод, что творческая активность людей пожилого возраста, как творчески активное благополучие, развивается в результате психолого-педагогического влияния до средне-высокого уровня, что отвечает динамике проявления творческой активности, как творчески активного благополучия людей пожилого возраста. С помощью проведённого количественного и качественного анализа нами выявлено, что внутренними психологическими факторами развития творческой активности людей пожилого возраста, согласно этапа обозначенной динамики причин развития творческой активности людей пожилого возраста в условиях целеустремлённого психолого-педагогического влияния есть сохранность творчески активного психологического ресурса, адаптация и рефлексия.

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

Постановка проблеми. Різні аспекти дослідження проблеми розвитку творчої активності особистості розглядаються у працях Б. Ананьєва, 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 невирішених проблем психології творчості залишається в межах вікової та педагогічної психології, серед них питання походження, струк-

тури творчої активності, діагностики особливостей креативності особистості на різних етапах онтогенезу, педагогічного керування творчим процесом, індивідуального 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. Підвищений інтерес до даної проблеми обумовлений збільшенням тривалості життя і демографічного старіння населення, яке привело світове співтовариство до пошуків глобальних світових стратегій оптимізації свого шляху 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 літньої людини та її життєвих ресурсів, але питання психологічних чинників творчої активності розкрито лише опосередковано.

Постановка завдання. Завданням нашого дослідження є розгляд питання аналізу ефективності впровадження програми розвитку творчої активності людей похилого віку. *Метою* даної статті є аналіз ефективності впровадження програми 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 безперервності навчання протягом життя [3; 6], потреби в творчій реалізації особистісного досвіду відносин зі світом, придбаного на попередніх етапах особистісного розвитку, де дослідники розглядають такий досвід як особистісний ресурс (Л. Анциферова, М. Єрмолаєва; Е. Еріксон) [1; 4; 6] або особистісний потенціал (Д. Леонт'єв) [1; 6]. При цьому, на етапі похилого віку «використання набутого особистісного ресурсу [6, с.56] ускладнено переживанням наростаючої безпорадності, невизначеності та зниженням рівня рефлексивності», а через уповільнення фізіологічних та психічних процесів існує нагальна потреба збереження повноцінного функціонування загального механізму психіки, виокремленого С. Максименком, «опредметнення, яке являє собою форму власне творчої активності» [5, с.17].

Дизайн дослідження відповідав плану формульовального експерименту з контрольною вибіркою [8]. Було розроблено психологічну програму, що включає три етапи психологічної роботи, в

кінці циклу занять проводилося повторне емпіричне дослідження з використанням тих же методів. Результат емпіричного дослідження динаміки індивідуальної міри рефлексивності, що дозволяє суб'єкту свідомо вибудовувати свою життєдіяльність (А. Карпов; В. Наумова) [6], в Е-групі після експериментального дослідження встановив достовірно значимі відмінності рівня рефлексивності від показників до початку участі в програмі, де характер розподілу показників рефлексії в Е-групі свідчить, що у респондентів після застосування терапевтичних методів відмічається зміщення показників в зону високих значень. Виявлено достовірні розбіжності за параметрами творчої активності і захопленості творчою діяльністю в Е-групі після терапії і зближення груп Е і К. Порівняльний аналіз розподілу вибору переваг видів творчої захопленості дозволив виявити у респондентів Е групи кількісні і якісні зміни, де в Е-групі за результатами експериментального дослідження відмічено переважання імпресивної складової творчої активності, що свідчить про актуалізацію механізмів осмислення свого життя. Значиме збільшення показників шкали експресивної складової ($p \leq 0,01$) можна розглядати в якості способу активізації індивідуальної творчої активності в атмосфері міжособистісного спілкування респондентів в групі, де дані дослідження параметра «ступінь захопленості творчої діяльності» вказують, що до участі в групі значна частина респондентів (70%) не займалась якоюсь осмисленою й цілеспрямованою творчою діяльністю. Інші досліджувані (30%) актуалізували досить обмежений перелік творчих захоплень (підшивати, оформлювати фотоальбом, слухати музику, читати книги, плести) з низьким ступенем захопленості цією діяльністю (сер. бал 3,92). Також було виявлено, що ці заняття не завжди приносили задоволення, а у частини досліджуваних (10%) викликали напруження й роздратування. Більшість учасників (60%) акцентували увагу на відсутності підтримки і наявності осуду з боку оточуючих. Частіше «творча діяльність» зводилася до рішення вимушених побутових проблем (підшити, сплести, і т.д.). Після проходження психологічної розвиваючої підтримки у респондентів Е-групи виявлено значне розширення спектру творчих занять («систематичне заняття малювання маслом та аквареллю», «занурення в джазову музику», «опанував техніку різьблення, готуюся до мистецької виставки», «ходжу на хор»), з'явилися якісні зміни в емоційному супроводі творчої діяльності, де наявність даних дозволяє стверджувати, що у респондентів – людей похилого віку після проходження розвиваючої програми підвищили-

ся соціальна і творча активність як творчоактивне благополуччя, що свідчить про те, що респонденти стали більш позитивно оцінювати прожиті, усвідомлювати його продуктивність, благополуччя та повноту.

Розгляд рівня прояву показників критеріїв творчої активності за методикою М. Рожкова «Визначення рівня розвитку творчої активності» [4] на етапі формувального експерименту показав зміни до і після впливу. Порівняльний аналіз результатів діагностики рівня прояву творчої активності людей похилого віку в ході формувального експерименту дозволяє встановити якісні відмінності в Е і К групах. Порівнюючи кількісний приріст (наскільки зросли експериментальні дані, порівняно з контрольними) всередині кожного показника, відмічаємо, що в учасників експериментальної групи цей показник варіює від 1,8 до 2,8 раз. В контрольній групі ступінь приросту не виражена. У експериментальній групі ми спостерігаємо максимальний приріст за показником «направленість на творчість», далі в сторону зменшення прямує «почуття новизни», «критичність» і «здатність перетворювати структуру об'єкта». Це дає підстави нам вважати, що найбільш значимою умовою розвитку творчої активності людей похилого віку є саме направленість особистості на творчість, оскільки ця якість базується на мотивах творчої діяльності і здатності організувати власну творчу діяльність. Характер змін показників, що відображують розвиток творчої активності в експериментальній групі, підтверджує виявлену закономірність. Основний перехід в експериментальній групі спостерігався з середнього рівня на високий. Для контрольної групи характерна відносна рівнева стабільність. Достовірність отриманих результатів доведено порівнянням за t -критерієм Стьюдента. Обчислення показали, що $t_{emp.} = 5,5$. По таблиці для $p \leq 0,05$ і $f = 345$: $t_{кр.} = 1,96$. Оскільки $t_{emp.} > t_{кр.}$, виявлена розбіжність є статистично достовірною і має вірогідність 0,95, тобто рівень розвитку складових компонентів творчої активності людей похилого віку в експериментальній групі суттєво вищий, ніж в контрольній групі. Тож, психотерапевтичні розвивальні заняття дійсно є ефективним засобом розвитку творчої активності людей похилого віку. Аналіз даних дозволяє стверджувати, що у респондентів – людей похилого віку після проходження арт-терапевтичної програми підвищилася соціальна і творча активність, як творчоактивне благополуччя. Порівняння назв фотоколлажів початкового етапу занять («Все не так», «Зупинка», «Минуле», «Осінній день, осінній...», «Ніщо», «Жив не так»,

«Жив ніяк», «Все проходить та на завершальному етапі («Подивись на світ, що є прекрасним», «Широко розкритими очима», «Веселий день», «Інший погляд», «Посміхайся», «Живи радісно», «Не бійся», «Весна душі», «Мрія», «І вічний бій... Нам спокій тільки сниться») свідчать про те, що респонденти стали позитивніше оцінювати пройдений шлях, усвідомлювати його продуктивність, творчоактивне благополуччя та повноту.

З метою розгляду динаміки взаємозв'язків змінних творчоактивного особистісного ресурсу зі змінними складових творчоактивного благополуччя та нової соціальної ситуації після експериментального дослідження було проведено кореляційний аналіз Е та К груп. В Е-групі рефлексивність після експериментального дослідження позитивно корелює зі змінними: 1) ($p \leq 0,01$) шкали «гнучкість поведінки» та ($p \leq 0,05$) шкали, 2) творчої активності «направленість на творчість» та 3) шкали «компетентність у часі», негативні кореляції ($p \leq 0,05$) по шкалі «інтернальність по відношенню до здоров'я». В К-групі рефлексивність після експериментального дослідження позитивно корелює зі змінними: 1) ($p \leq 0,01$) шкали «компетентність у часі» та ($p \leq 0,05$) шкал 2) «гнучкість поведінки» й 3) «направленість на творчість» та негативно корелює ($p \leq 0,01$) з 1) «самокерівництвом», 2) «опорою на себе», 3) «самовідношенням», 4) «самокерівництвом», 5) «самоповагою», 6) «ціннісними орієнтаціями», та ($p \leq 0,05$) з 7) «творчою активністю», 8) «інтернальністю здоров'я». В Е-групі шкала творчоактивного благополуччя «самокерівництво» негативно корелює ($p \leq 0,05$) зі шкалами толерантності до невизначеності 1) «новизни» та копінг-стратегій, як показника адаптації 2) «дозволеність» й негативно корелює ($p \leq 0,05$) зі шкалою копінг-стратегії «соціальної підтримки». У К-групі для шкали «самокерівництво» відмічається позитивна кореляція ($p \leq 0,01$) зі шкалою «толерантності до невизначеності» 1) «складність» та негативна з 2) «соціальною підтримкою». Для складової творчоактивного благополуччя «творчої активності» в Е-групі позитивна кореляція ($p \leq 0,05$) відмічається з 1) «невирішимістю», для «інтернальності до здоров'я» та «емпатії» позитивною є кореляція з «загальною толерантністю». Для К-групи позитивна кореляція «творчої активності» ($p \leq 0,01$) з «складністю». Для Е-групи з ($p \leq 0,01$) «самовідношення» позитивно корелює з «художньо-естетичною потребою» та «креативністю», складова «ціннісні орієнтації» позитивно корелює з «загальною толерантністю» та ($p \leq 0,05$) з «художньо-естетичною потребою», для К-групи позитивна кореляція ($p \leq 0,01$) з «складністю» і «до-

зволенистю». В Е-групі «захопленість творчістю» та «почуття новизни» позитивно корелює ($p \leq 0,05$) з «креативністю». Для К-групи «захопленість творчістю» позитивно корелює ($p \leq 0,05$) з «креативністю» та ($p \leq 0,01$) «соціальної підтримки», «почуття новизни» позитивно корелює ($p \leq 0,05$) з «пізнавальною потребою». «Направленість на творчість» для К-групи має негативну кореляцію ($p \leq 0,05$) зі шкалою «розрішення» та ($p \leq 0,01$) «соціальної підтримки». Для Е та К-груп критерій «вміння перетворювати структуру» як складова творчоактивного благополуччя позитивно корелює ($p \leq 0,05$) з «уникненням». Для Е та К-групи складова творчоактивного благополуччя «самооцінка» позитивно корелює ($p \leq 0,05$) з «творчим потенціалом» та для К-групи ($p \leq 0,01$) зі «соціальною підтримкою» й негативно корелює з «складністю».

Спеціально організоване середовище впливу, обмежене фокусування уваги на цілеспрямований творчий процес і взаємодії в закритій тематичній групі, детермінує вираженість компонентів творчоактивного благополуччя та самоорганізації. У ході творчого процесу розкривається творчий потенціал особистості, опосередковано викликаючи впевненість людини похилого віку, що включеність у процес творення «дає максимальний шанс знайти цінне і цікаве» [6, с.179], отримати задоволення від власної діяльності, розвинути власне творче начало. Активація рефлексії, виступаючи «смісловим центром внутрішньої реальності людини» [6, с.22], сприяла переоцінці особистістю відносин з оточуючим світом в усвідомленні своєї життєтворчості. Дані дослідження свідчать про компенсаторні творчоактивні можливості особистості людей похилого віку, коли, приймаючи соціально-психологічну розвиваючу підтримку, формується нова система творчоактивних соціально-психологічних відносин, в котрій особистість у похилому віці відчуває творчу спільність з оточуючими, свою значимість для суспільства і готовність робити власний унікальний творчий внесок в життя соціального цілого.

Висновки. Аналіз результатів дослідження вказує, що спеціально організоване середовище стимулює адаптивну, рефлексивну й творчу активність, мобілізуючи життєві психологічні ресурси саморегуляції і творчої активності особистості як особистісні психологічні творчоактивні ресурси, створюючи умови актуалізації нових смисложиттєвих орієнтацій, що змінює благополучне творчоактивне функціонування і сприяє адекватному прийняттю реальної дійсності, соціальної і творчої активності. Наявність життєвих творчих цілей і перспектив, включеність

в процес творчості життя, орієнтація на теперішнє, здатність цілісного й позитивного прийняття свого життя і себе в новому статусі, прийняття відповідальності за своє життя, прагнення до саморозвитку, самореалізації, творчої самоорганізації забезпечують нову творчу організацію життєдіяльності і розвиток творчої активності. Доведено, що творча активність в похилому віці розвивається, де до чинників та аспектів динаміки творчого прояву особистості літніх відносимо знаходження оптимальних можливостей реалізації життєвих задач віку; досягнення високого ступеня особистісної адаптивності, рефлексії, прагнення до самодетермінації і самовдосконалення; розкриття індивідуальності та стимулювання особистісної і творчої активності сприяють досягненню нової ситуації творчоактивного благополуччя.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. До перспективних напрямів подальших досліджень відносимо програму впровадження розвитку творчої активності літніх людей.

Список використаних джерел

1. Александрова Н. Х. Субъектность людей пожилого и старческого возраста : дис....д-ра психол. наук: 19.00.13 / Александрова Наталия Христова. – 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-Уде, 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. Практическая психология для менеджеров / под ред. М. К. Тутушкиной. – М. : Филинъ, 1996. – 368 с.
8. Экспериментальная психология / под ред. В. Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2003. – 319 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aleksandrova N. H. Sub'ektnost' ljudej pozhilogo i starchyh vozrasta : dis....d-ra psihol. nauk: 19.00.13 / Aleksandrova Natalija Hristova. – M., 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 issledovaniya supruzheskih otnoshenij. – M. : Izd. – vo Mosk. un-ta, 1987 – S.91–114.
3. Kopytin A. I. Sistemnaja art-terapija: teoreticheskoe obosnovanie, metodologija primenenija, lechebno-reabilitacionnye 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 psihologichnoi nauki v Ukraïni. – Ch.1. – K. : 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. Practica Psychologia razvitija menedzerov / red. M. K. Tutushkynoy. – M. : Fylynъ, 1996. – 368 s.
8. Experimentalnaja Psychologia / red. V. N. Druzhynyna. – St. Peterburg : Peter, 2003. – 319 p.

L.A. Honcharova. The effectiveness of implementation of the program of creative activity development of old age people's personalities. The article is devoted to the analysis of the effectiveness of the program of creative activity development of old age people. The need for research is determined by the fact that the creative activity of the old age people is one of the least understood concepts of psychological science. As a result of the research we distinguished the levels of old age people's creative activity and stages of its development. The result of our study was the developing program to improve the development of old age people's creative activity within the subject approach, taking into account the cognitive, emotional and volitional and physical abilities of the personali-

ty and their usages to participate in the process of creative activity. In the result of the study we have determined the level of manifestation of old age people's creative activity as medium-low, there are described in detail its quality indicators and concluded that the old age people's creative activity, creative activity welfare, is developed in the result of psychological and pedagogical influence till medium-high level, that corresponds to the dynamics of creative activity manifestation as creative activity welfare of old age people. Using quantitative and qualitative analysis, we found that internal psychological factors in the development of old age people's creative activity, according to the stages of dynamics of the reasons of creative activity development at old age people in conditions of purposeful psychological and pedagogical influence, are keeping the creative activity psychological resource, adaptation and reflection.

Key words: creative activity, stages, levels, mechanisms, reflection, adaptation, creative activity psychological resource, self-actualization, old age people, psychological factors, creative activity welfare.

Received October 14, 2014

Revised November 17, 2014

Accepted December 03, 2014

УДК 159.947.5

Б.Я. Дмитришин

i_dmtr@ukr.net

Психологічні особливості формування позитивної навчальної мотивації студентів

Dmytryshyn B.Y. Psychological features of forming students' positive educational motivation / B.Y. Dmytryshyn // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 137–150.

Б.Я. Дмитришин. Психологічні особливості формування позитивної навчальної мотивації студентів. У статті проведено аналіз наукових досліджень з питань пошуку та відбору пріоритетних мотивів, визначення оптимальної структури мотиваційної сфери студента та викладача; мотивів вступу до вищого навчального закладу, джерел мотивації, стійкості навчальної мотивації студента, мотивації педагогічної діяльності викладача.

Детально розглянуто проблему недостатньої мотивації студентів медичної психології до навчання. Проаналізовано структуру мотивів, охарактеризовано різні рівні навчальної мотивації студентів. Доведено, що в основі формування позитивної мотивації до отримання фахових знань студентів лежать дві основні мотиваційні складові – мотивація студента до оволодіння знаннями та мотивація педагогічної діяльності викладача. Встановлено, що деякі студенти медико-психологічного факультету мають недостатню мотивацію на оволодіння фаховими знаннями та вміннями, готові ігнорувати непрофільні предмети. Подано шляхи підвищення навчальної мотивації студентів до вивчення «непрофільної» дисципліни педіатрії.

Доведено, що система підвищення мотивації до навчання ґрунтується на систематичній роботі викладачів кафедри з покращення рівня фахової та педагогічної кваліфікації, ширшого залучення студентів до наукової роботи з подальшою презентацією своїх результатів, а також роботи і навчання в позаурочний час під контролем викладача з об'єктивним оцінюванням набутих знань та умінь. Саме тісна співпраця викладача і студента в аудиторній та позааудиторній роботі, високий фаховий рівень викладання з використанням інноваційних методів навчання складають резерв для підвищення мотивації студентів до навчання.

Ключові слова: навчальна мотивація, рівні навчальної мотивації, мотиви, предмет, класифікація, дисципліни.

Б.Я. Дмитришин. Психологические особенности формирования положительной учебной мотивации студентов. В статье проведен анализ научных исследований по вопросам поиска и отбора приоритетных мотивов, определения оптимальной структуры мотивационной сферы студента и преподавателя; мотивов поступления в высшее учебное заведение, источников мотивации, стойкости учебной мотивации студента, мотивации педагогической деятельности преподавателя.

Детально розглянуто проблема недостаточной учебной мотивации студентов. Проанализирована структура мотивов, охарактеризованы различные уровни учебной мотивации. Доказано, что в основе формирования положительной мотивации к получению профессиональных знаний лежат две основные мотивационные составные – мотивация студента к овладению знаниями и мотивация педагогической деятельности преподавателя. Установлено, что некоторые студенты медико-психологического факультета имеют недостаточную мотивацию к освоению профессиональных знаний и умений, готовы игнорировать непрофильные предметы. Представлены пути повышения учебной мотивации студентов к изучению «непрофильной» дисциплины педиатрии.

Доказано, что система повышения мотивации к учебе базируется на систематической работе преподавателей кафедры по улучшению уровня профессиональной и педагогической квалификации, более широкого

привлечения студентов к научной работе с дальнейшей презентацией своих результатов, а также работы и учебы во внеурочное время под контролем преподавателя с объективным оцениванием приобретённых знаний и умений. Тесное сотрудничество преподавателя и студента в аудиторной и внеаудиторной работе, высокий профессиональный уровень преподавания с использованием инновационных методов обучения составляет резерв для повышения мотивации студентов к учебе.

Ключевые слова: учебная мотивация, уровни учебной мотивации, мотивы, предмет, классификация, дисциплины.

Актуальність. Інтеграція української медичної освіти в європейський простір пов'язана з потребою забезпечення більшої мобільності студентів та викладачів, підвищення конкурентоспроможності випускників на світовому ринку праці.

Приєднання України в 2005 році до Болонської декларації та інтеграція в загальноєвропейський освітній простір вимагає корінних змін у підходах до підготовки фахівців, зокрема медиків, психологів. Впровадження принципів доказової медицини, застосування нових технологій, використання фахівцем не тільки медичних, психологічних але й економічних, юридичних, страхових знань і умінь у своїй повсякденній діяльності диктують нові умови навчання. Збільшення обсягу необхідної інформації при достатньо стислих рамках термінів переддипломної підготовки спеціалістів нагально вимагає від викладачів якісного формування навиків самостійної роботи у студентів.

Одним із факторів забезпечення конкурентоспроможності спеціалістів на світовому рівні є підвищення якості підготовки фахівців, формування в них позитивної мотивації до майбутньої професії, а, отже, до навчально-пізнавальної діяльності, пов'язаної з цією професією, впродовж усього життя [9].

При формуванні мотивації на перше місце постає питання пошуку та відбору пріоритетних мотивів, а також визначення оптимальної структури мотиваційної сфери студента [2, 5].

Тому, незважаючи на наявність у сучасній науці значної кількості науково-педагогічних праць, присвячених проблемі формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів, це питання все ще залишається актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукових джерел засвідчило значну увагу науковців до проблеми формування навчальної мотивації студентів різних вузів та спеціальностей.

Так, здатність кожної особистості до самореалізації та особистісного зростання розглядалися А. Маслоу, К. Роджерсом,

С. Кожушко, О. Б. Тарнопольський. Учені також досліджували формування мотивації у навчанні студентів ВНЗ.

Проведено аналіз мотивів вступу до вищого навчального закладу (С. В. Бобровицька, О. В. Гилюн, Г. А. Мухіна, А. Н. Мечніков, Ф. М. Рахматуліна та ін.); виявлено динаміку змін мотивів на різних курсах (С. В. Бобровицька, Н. В. Бордовська, Р. С. Вайсман, А. О. Реан, П. М. Якобсон, Т. Дубовицька, Н. Токар та ін.); виділено умови, які сприяють формуванню у студентів позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності (Н. П. Волкова, С. С. Занюк, В. Я. Кикоть, В. Є. Михайличенко, В. В. Полянська, О. Б. Тарнопольський, В. А. Якунін та ін.).

Загальну картину вікової динаміки мотивів навчання розглядали також Л. Божович, О. Леонтьєв, А. Маркова, Г. Щукіна; мотиваційну складову навчальної діяльності студентів досліджували Т. Дубовицька, Н. Токар, Н. Яковлева; особистісні особливості викладачів та студентів – В. Кан-Калик, Н. Лейтес, В. Мерлін; джерела мотивації досліджували Л. Ігельсон, А. Петровський. Стійкість навчальної мотивації вивчалася в межах концепції А. Маркової Л. Золотих, Т. Платоною, Е. Савонько.

У науковій теорії та практиці прийнято розрізняти такі поняття, як «мотив» та «мотивація». Різні види мотивів та їх формування (мотивацію) у ВНЗ вивчали А. М. Алексюк, С. С. Архангельський, В. К. Вілюнас, І. В. Зайцева, Є. П. Ільїн, С. С. Канюк, О. М. Леонтьєв, П. Г. Лузан та ін.

За О. М. Леонтьєвим, мотив – це опредмечена потреба, тобто прагнення, бажання володіти чимось конкретним (дипломом вищої освіти, професією, іноземною мовою тощо) [1].

«Мотивація», за С. У. Гончаренко, інтерпретується як система мотивів або стимулів, чинників, що детермінують конкретну діяльність, поведінку особистості [1]. Це поняття охоплює мотиви, потреби, цілі, наміри, переживання тощо. У наукових дослідженнях мотивацію розглядають переважно як сукупність причин психологічного характеру, що визначають поведінку людини, її спрямованість й активність.

Відповідно до сучасних психологічних уявлень, категорія мотивації – це система мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини. Класичний закон Йеркса-Додсона, сформульований кілька десятиліть тому, вже встановив залежність активності людини, її ефективної діяльності від сили мотивації. За цим законом, чим вища сила мотивації, тим вища результативність діяльності [10].

Мотиви навчальної діяльності класифікують за: спрямованістю – соціальні та пізнавальні (М. Вовчик-Блакитна, А. Маркова); модальністю – позитивні та негативні (Б. Додонов, П. Якобсон); локалізацією стимулів поведінки – зовнішні та внутрішні (М. Рогов); процесуально-результативною орієнтацією – дискретні та процесуальні (І. Зимня). Результати численних досліджень свідчать, що ефективність навчальної діяльності студентів залежить від співвідношення зазначених типів мотивів у їхній мотиваційній сфері (Р. Борківська, В. Моргун та ін.).

Отже, якщо мотив – це складова мотиваційної сфери людини і є спрямованим на її потреби, спонукає її до дії, а навчання – окремий випадок діяльності, то і навчальна мотивація є окремим випадком мотивації особистості. Як і будь-який інший вид мотивації, навчальна мотивація визначається низкою специфічних для цієї діяльності чинників: освітньою системою, навчальним закладом освіти, організацією навчально-виховного процесу, суб'єктними особливостями того, хто навчається, а також того, хто навчає, специфікою навчальних предметів [10].

Крім мотивації тієї чи іншої діяльності, розрізняють мотивацію поведінки, зокрема мотивацію успіху (позитивну, спрямовану на досягнення чогось конструктивного) і мотивацію остраху невдачі (негативну, спрямована на уникнення зриву, осуду, покарання).

На нашу думку, вирішальне значення у формуванні фахівця має стійка позитивна мотивація, яка заснована на потребах та інтересах людини і не вимагає додаткових стимулів, зовнішнього впливу. А. О. Реан стверджує, що висока позитивна мотивація може відіграти роль компенсуючого чинника у випадку недостатньо високих здібностей; однак у протилежному напрямі цей фактор не спрацьовує – ніякий високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність навчального мотиву або його низьку вираженість, не може привести до значних успіхів у навчанні.

Отже, мотиваційна складова навчальної діяльності охоплює пізнавальні потреби, мотиви і сенс навчання.

Найбільш адекватними навчальній діяльності окремі дослідники вважають пізнавальні мотиви (широкі пізнавальні, навчально-пізнавальні, мотиви самоосвіти) [11].

У дослідженні Н. Б. Бондаренко виділяється наступний перелік мотивів навчальної діяльності: широкі соціальні мотиви; пізнавальні мотиви, що породжуються самою навчальною діяльністю; комунікативні мотиви, мотив участі в навчальному про-

цесі; мотиви соціальної ідентифікації (з батьками, однолітками, педагогами); мотиви особистісного розвитку (професійного самовизначення, матеріального благополуччя); мотиви успіху (самоствердження, самовираження); мотиви уникнення неприємностей.

На думку В. М. Тимошенко, провідними в структурі навчальної мотивації є комунікативні, пізнавальні та соціальні мотиви, найбільш дієвим серед яких є мотив досягнення – прагнення до успіху в професійній діяльності.

О. О. Леонтьєв підкреслює, що педагог має право самостійно вирішувати, на який вид мотивації студентів слід покладатися в першу чергу – на комунікативну, пізнавальну, естетичну чи ігрову [1].

Окремо слід сказати про мотивацію педагогічної діяльності викладача. На думку Л. А. Онуфрієвої, основними типами мотивації педагогічної діяльності є зовнішня, в основі якої лежать мотиви, що перебувають за межами самої праці (заробіток, острах осуду, прагнення до престижу), та внутрішня (розуміння суспільної корисності, задоволення від праці).

Мотиви педагогічної діяльності можуть бути розділені на дві групи залежно від предмета потреби: внутрішньо орієнтовані мотиви, в основі яких лежить власна зацікавленість педагога предметом викладання, та зовні орієнтовані мотиви, зосереджені на отримання результату поза межами педагогічної діяльності, зокрема винагороди, уникнення санкцій тощо.

Умовами мотивації педагогічної діяльності можуть бути: зовнішні фактори – соціальна ситуація, професійна діяльність, основні способи педагогічної діяльності; внутрішні фактори – усвідомлення провідних мотивів власного поведіння, діяльності та необхідності їх зміни; властивості особистості як основа формування мотивації педагогічної діяльності; знаходження педагогом адекватного особистісного змісту професійної діяльності [7].

Отже, на підставі психолого-педагогічних досліджень можна виділити низку зовнішніх і внутрішніх мотивів, які забезпечують успішну навчальну діяльність студентів [1]. Під зовнішніми мотивами ми розуміємо спонукання, що тематично не пов'язані з процесом і безпосередніми результатами навчальної діяльності студентів, але відіграють важливу стимулюючу роль: професійний мотив, мотив досягнення, мотив обов'язку, комунікативний мотив, мотив самоствердження, прагматичний мотив.

Під внутрішніми мотивами навчальної діяльності ми розуміємо спонукання, в основі яких лежить задоволення від процесу й безпосередніх результатів навчально-пізнавальної діяльності. До цього типу мотивації належать: пізнавальний мотив, мотив самодетермінації, мотив самовдосконалення.

Сукупність, кількість, співвідношення зазначених мотивів визначає рівень навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати загальні аспекти формування мотивації до навчання у студентів спеціальності «Медична психологія», встановити особливості впливу мотивації на якість навчання студентів та визначити деякі шляхи її підвищення.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою вивчення навчальних мотивів та рівня мотивації до навчання студентів медико-психологічного факультету Національного медичного університету імені О. О. Богомольця впродовж 2010-2012 рр. на кафедрі педіатрії №5 було проведено дослідження, під час якого застосовано наступні методи: спостереження, бесіди, анкетування. У дослідженні взяли участь 156 студентів 4 – 6 курсів медико-психологічного факультету.

Спеціальне анкетування дало можливість визначити рівень сформованості основних типів мотивів навчальної діяльності. Опитувальник містив 20 запитань. В ньому, крім тверджень, що дозволяли визначити рівень сформованості основних типів мотивів навчальної діяльності, пропонувалися запитання, які стосувалися мотивів вступу, бажання при можливості змінити факультет, вуз, співвідношення навчальних дисциплін (блоки медичних і психологічних), бачення власного місця у майбутньому фаху, подальшої спеціалізації (лікар-психолог, лікар загальної практики, лікар-психіатр).

На основі результатів спостереження за навчально-пізнавальною діяльністю студентів медико-психологічного факультету Національного медичного університету імені О. О. Богомольця нами виділено три основні типи мотиваційних профілів, які одночасно характеризують рівень сформованості мотивації навчальної діяльності майбутніх фахівців – медичних психологів: високий рівень (1-а група студентів), середній рівень (2-а група) і низький рівень (3-я група). 1-а група – 54% – характеризується високим гармонійним рівнем сформованості внутрішніх і зовнішніх мотивів, які забезпечують оптимальну мотиваційну основу навчальної діяльності студентів і спрямовані на досягнення кінцевої мети – праці за

обраним фахом. Чільне місце в структурі їхньої мотивації посідають стійкі зовнішні мотиви, зокрема: професійний, мотив обов'язку, комунікативний, мотив самоутвердження, прагматичний мотив.

2-а група (студенти з середнім рівнем навчальної мотивації) – 31% – характеризується диспропорційним співвідношенням зовнішніх і внутрішніх мотивів у структурі мотивації навчальної діяльності студентів. У таких студентів переважають вибіркове ставлення до навчальних предметів, поділ їх на «потрібні» та «непотрібні»; надавання переваги вузькофаховим дисциплінам з різким дисбалансом оцінок. Власне дана група студентів є найціннішим резервом для стимулювання навчальної мотивації і потребує підтримки викладача.

Студенти 3-ї групи (15%) з низьким рівнем навчальної мотивації характеризуються слабкою вираженістю внутрішніх і зовнішніх мотивів навчальної діяльності. Їм притаманне байдуже ставлення до навчання, низький рівень пізнавальної активності та успішності. Саме серед них найвищий відсоток тих, що потрапили до вузу випадково і мають низький загальноосвітній рівень підготовки.

Отже, дві третини студентів медико-психологічного факультету мають недостатню мотивацію на оволодіння фаховими знаннями та вміннями, з них майже половина готова ігнорувати непрофільні предмети, вивчаючи їх поверхнево, «щоб скласти іспит». Так, педіатрія, одна з найважливіших дисциплін, які вивчаються в медичному вузі і виносяться на державну атестацію на майже всіх спеціальностях, в тому числі медичній психології, потрапляє в категорію «неосновних».

Причин такого стану речей є декілька.

Перший блок причин охоплює особливості навчальних планів та програм для спеціальності «Медична психологія». По-перше, поєднання всіх предметів психологічного профілю з повним переліком дисциплін медичного факультету при збереженні загальної кількості аудиторних годин створює додаткове навантаження для студента. По-друге, сучасні навчальні плани передбачають виділення великої кількості годин для самостійної роботи, що потребує певних навичок у студентів (робота з технічними засобами, з літературою, розподіл робочого часу тощо). Важливе значення, на нашу думку, має «стрічковий» метод навчання на 2 – 3-х курсах, що, окрім затрат часу на переїзди на кафедри, створює додаткове навчальне навантаження і не дає можливості зосередитися на одному предметі.

Інший блок причин визначається недостатньо високим рівнем загальноосвітньої підготовки, високими вимогами до знань у вузі, особливостями навчання на клінічних кафедрах і при роботі з дітьми, соціально-економічні чинники, зокрема низька оплата праці майбутніх лікарів-психологів, що спонукають студентів зосередити увагу на вузькопрофільному вивченні основних фахових дисциплін, необхідних у подальшій діяльності.

Тому проблема підвищення мотивації студентів до вивчення предметів педіатричного циклу на кафедрі має важливе значення і потребує постійного вирішення.

Відомо, що методи, які стимулюють навчально-пізнавальну діяльність, педагоги та психологи поділяють на дві групи: методи формування пізнавального інтересу та методи стимулювання обов'язку й відповідальності в навчанні [4, 8].

Методи формування пізнавального інтересу – це, насамперед, методи активізації навчання: робота у малих групах, дискусія, «мозкова атака», аналіз конкретних ситуацій, інсценізація, презентація, проектні роботи, метод випереджаючого навчання, навчальних проектів, дискусій та інших видів навчальної діяльності, пов'язаної із пошуком інформації.

Методи стимулювання обов'язку і відповідальності – це методи, при яких застосовується вимога, оцінка, контроль знань і умінь. З цією метою на нашій кафедрі ведеться постійний контроль за відвідуванням лекцій і практичних занять з обов'язковим відпрацюванням пропущених; контроль виконання самостійної аудиторної та позааудиторної робіт; оцінювання індивідуальної самостійної роботи студента; обов'язкове поетапне оцінювання знань на практичних заняттях з коментуванням етапів роботи; оцінка виконання практичних навичок з модулів дисципліни, а також теоретичної та практичної частин підсумкового модульного контролю.

Для реалізації ж першої групи методів на нашій кафедрі педіатрії значна увага приділяється питанням становлення української педіатричної школи, розвитку провідних кафедр дитячих хвороб та внеску видатних вчених-педіатрів, а також здобуткам Київської педіатричної школи.

При підготовці до лекцій, семінарів, конференцій викладачі використовують матеріали університетської та кафедральної бібліотек, міжкафедрального навчально-методичного забезпечення, затверджені на цикловій методичній комісії педіатричних дисциплін, інтернет-ресурси, що підвищує мотивацію до навчання, заохочує до вивчення педіатрії студентами 2 – 3 курсів. Учін-

ня спрямоване на засвоєння опрацьованого матеріалу за темою кожного практичного заняття, на вміння структурувати тему при підготовці до заняття.

Суттєвим чинником підвищення мотивації до навчання, інтересу до професії має фахова майстерність викладача, особливо педагогічна майстерність. Урізноманітнення форм і методів викладання, зокрема лекційного курсу, зворотній зв'язок зі студентами, викликає зацікавлення предметом, а ведення практичних занять безпосередньо в клініці з хворими дітьми, участь у лікувально-діагностичному процесі, зокрема у клінічних розборах складних випадків, мотивує студентів до вивчення педіатрії.

Значний внесок у підвищення мотивації студентів до вивчення власне педіатрії здійснює літня виробнича практика студентів, керівниками якої щороку працюють викладачі нашої кафедри. Тісне спілкування з педіатрами-практиками, дітьми, батьками, методичне керівництво та наставництво викладачів кафедри дає можливість студентам краще зрозуміти тонкощі педіатричної роботи.

На кафедрі широко практикуються науково-практичні мініконференції викладачів і студентів на теми, що пов'язані з інформацією про науково-практичні досягнення в окремих напрямках педіатрії. Так, студенти створюють мультимедійну презентацію за обраною або запропонованою викладачем тематикою та пропонують її для обговорення. Особливим успіхом користуються семінари та міні-конференції з питань міжпредметної інтеграції психології та педіатрії. На третьому курсі розглядаються проблеми періодизації дитячого віку, нервово-психічного розвитку дітей; на 4-у і 5-у курсах – внутрішня картина хвороби, психологічні особливості дітей з соматичною, гематологічною та ендокринною патологією. Студенти 6-го курсу дискутують про можливість медико-психологічного супроводу в педіатрії.

Не останнє місце у формуванні мотивації до навчання має робота студентського педіатричного наукового гуртка та виступи на конференціях молодих учених.

Значне підвищення мотивації до навчання створює можливість участі у вечірніх та нічних чергуваннях у педіатричній клініці під контролем чергового викладача, під час яких студенти безпосередньо зіштовхуються з майбутньою практичною діяльністю лікаря-психолога, що особливо важливо в час реформування всієї системи надання медичної допомоги.

Висновки. В основі формування позитивної мотивації до отримання фахових знань студентів лежать дві основні мотиваційні складові – мотивація студента до оволодіння знаннями та мотивація педагогічної діяльності викладача. Власне у гармонійному поєднанні всіх мотивів і умов кожної з зазначених мотивацій можливий позитивний результат.

Зближення мотивації до навчання студентів та педагогічної мотивації задля досягнення спільного позитивного результату, на нашу думку, становить психологічну проблему. Одним із шляхів її вирішення може стати створення середовища взаємопорозуміння, емоційного комфорту у стосунках студента і викладача. В нашому випадку це може бути поглиблення інтеграції психології та педіатрії, розгляд суто психологічних проблем в дитячій патології, аргументування важливості праці медичного психолога в педіатричній клініці.

Перспективи подальшого дослідження можуть полягати в психологічному обґрунтуванні зустрічної спільної дії мотивацій студента та викладача, визначення механізмів їх реалізації.

Система підвищення мотивації до навчання ґрунтується на систематичній роботі викладачів кафедри з покращення рівня фахової та педагогічної кваліфікації, ширшого залучення студентів до наукової роботи з подальшою презентацією своїх результатів, а також роботи і навчання в позааудиторний час під контролем викладача з об'єктивним оцінюванням набутих знань та умінь. Саме тісна співпраця викладача і студента в аудиторній та позааудиторній роботі, високий фаховий рівень викладання з використанням інноваційних методів навчання складає резерв для підвищення мотивації студентів до навчання.

Список використаних джерел

1. Вершинська О. Б. Проблеми формування навчальної мотивації студентів ВНЗ / О. Б. Вершинська. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/1_2010/VERSHYNSKA.pdf.
2. Гавриленко О. Формування мотивації до професійної діяльності з застосуванням ІКТ / О. Гавриленко // Витоки педагогічної майстерності. – Вип. 10 – Полтава, 2012. – 370 с.
3. Гилюн О. В. Освітні мотивації студентської молоді / О. В. Гилюн // Грані: наук.-теорет. і громад.-політ. альманах / Дніпропетр. нац. ун-т ім. О. Гончара; Центр соц.-політ. досл. – Д., – 2012. – № 1 (81). – С. 102–104.

4. Дзюбко Л. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема / Л. Дзюбко, Л. Гриценюк // Психолінгвістика. – 2009. – Вип. 4. – С. 33–43 : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/psling_2009_4_5.pdf.
5. Колесник Ю. М. Якість підготовки фахівців – головна складова Болонського процесу / Ю. М. Колесник, Ю. М. Нерянов, В. М. Компанієць // Медична освіта. – 2011. – № 2. – С. 71–74.
6. Михайличенко В. Є. Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів / В. Є. Михайличенко, В. В. Полянська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, – 2011. – Вип.17 (70). – С. 320–327.
7. Онуфрієва Л. А. Дослідження теоретичних основ мотивації професійної діяльності педагога / Л. А. Онуфрієва, С. О. Ренке // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 13. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, – 2011. – С. 196–208.
8. Пантелеймоненко Ю. А. Педагогічні умови розвитку у студентів мотивації навчання / Ю. А. Пантелеймоненко, І. С. Тодорова. – 2012. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://dspace.uccu.org.ua/handle/123456789/531>.
9. Панчишин С. Конкурентоспроможність робочої сили у відкритій господарській системі України / С. Панчишин, О. Сахарська // Вісник Львівського університету. Серія екон. – 2009. – Вип. 41. – С. 3–7.
10. Підгородецька В. М. Проблема формування мотивації навчальної діяльності студентів / В. М. Підгородецька // Научный прогресс на рубеже тысячелетий: материалы II международной научно-практической конференции, 1-15 июня 2007 г. – Днепропетровск : Наука и образование. – 2007. – Т. 9. – С. 23–26.
11. Черняк Н. О. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ / Н. О. Черняк. – 2013. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2618/1/Черняк.pdf>.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vershyns'ka O. B. Problemy formuvannja navchal'noi' motyvacii' studentiv VNZ / O. B. Vershyns'ka. – http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/1_2010/VERSHYNSKA.pdf.
2. Gavrylenko O. Formuvannja motyvacii' do profesijnoi' dijial'nosti z zastosuvannjam IKT / O. Gavrylenko // Vytoky pedagogichnoi' majsternosti. – Vyp. 10 – Poltava, – 2012. – 370 s.
3. Gyljun O. V. Osvitni motyvacii' students'koi' molodi / O. V. Gyljun // Grani: nauk.- teoret. i gromad.-polit. al'manah / Dnipropetr. nac. un-t im. O. Gonchara; Centr soc.-polit. dosl. – D., – 2012. – № 1 (81). – S. 102–104.
4. Dzubko L. Motyvacija navchal'noi' dijial'nosti jak psihologo-pedagogichna problema / L. Dzubko, L. Grycenjuk // Psiholingvistyka. – 2009. – Vyp. 4. – s. 33–43. – http://nbuv.gov.ua/j-pdf/psling_2009_4_5.pdf.
5. Kolesnyk Ju. M. Jakist' pidgotovky fahivciv – golovna skladova Bolons'kogo procesu / Ju. M. Kolesnyk, Ju. M. Nerjanov, V. M. Kompanijec' // Medychna osvita. – 2011. – № 2. – S. 71–74.
6. Myhajlychenko V. Je. Rol' motyvacii' navchal'no-piznaval'noi' dijial'nosti u formuvanni profesijnoi' sprjamovanosti studentiv / V. Je. Myhajlychenko, V. V. Poljans'ka // Pedagogika formuvannja tvorchoi' osobystosti u vyshnij i zagal'noosvitnij shkolah: zb. nauk. pr. / Klasych. pryvat. un-t. – Zaporizhzhja, – 2011. – Vyp.17 (70). – S. 320–327.
7. Onufrijeva L. A. Doslidzhennja teoretychnyh osnov motyvacii' profesijnoi' dijial'nosti pedagoga / L. A. Onufrijeva, S. O. Renke // Problemy suchasnoi' psihologii' : zb. nauk. prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' im. G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / Za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufrijevoi'. – Vyp. 13. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, – 2011. – S. 196–208.
8. Pantelejmonenko Ju. A. Pedagogichni umovy rozvytku u studentiv motyvacii' navchannja / Ju. A. Pantelejmonenko, I. S. Todorova. – 2012. <http://dspace.uccu.org.ua/handle/123456789/531>.
9. Panchyshyn S. Konkurentospromozhnist' robochoi' syly u vidkrytij gospodars'kij systemi Ukrai'ny / S. Panchyshyn, O. Sahars'ka // Visnyk L'vivs'kogo universytetu. Serija ekon. – 2009. – Vyp. 41. – S. 3–7.

10. Pidgorodec'ka V. M. Problema formuvannja motyvacii' navchal'noi' dij'al'nosti studentiv / V. M. Pidgorodec'ka // Nauchnyj progress na rubezhe tysjacheletij : materialy II mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 1-15 ijunja 2007 g. – Dnepropetrovsk: Nauka i obrazovanie. – 2007. – V. 9. – S. 23–26.
11. Chernjak N. O. Formuvannja motyvacii' studentiv do navchannja u VNZ / N. O. Chernjak. – 2013. <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2618/1/Chernjak.pdf>.

B.Y. Dmytryshyn. Psychological features of forming students' positive educational motivation. The article represents analysis of science research in fields of searching and selection of priority motives, determining optimal structure of student and teacher's motivational sphere; motives to enter the university, sources of motivation, stability of student's educational motivation and motivation of teacher's pedagogical activity.

The problem of insufficient motivation of medical psychology students was described in details. The article considers the problem of students' low learning motivation. The structure of educational motives and the level of educational motivation were analyzed. It was proved that the forming students' positive motivation to obtain professional skills is based on two main motivational components – student's motivation to master knowledge and motivation of teacher's pedagogical activities. It was established that some students of medical and psychology faculty which have leak of motivation to master professional knowledge and skills, are ready to ignore non-core subjects. Ways to improve students' learning motivation are given for studying a non-core discipline pediatrics.

It is proved that the system of improving motivation for learning is based on a systematic work of teachers of the department of improving the level of professional and educational qualifications, wider students' involvement in scientific work, followed by a presentation of their results, as well as work and study after school controlled by supervisors with objective assessment of acquired knowledge and skills. This close cooperation of teacher and student in the class and after class work, high professional level of teaching using innovative teaching methods is provision for increasing students' motivation to study.

Key words: educational motivation, levels of educational motivation, motives, subject, classification, discipline.

Received October 12, 2014

Revised November 07, 2014

Accepted December 02, 2014

Металінгвістичні здібності викладача вищої школи

Dotsevych T.I. Metalinguistic abilities of the teacher of higher school / 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 / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 151–160.

Т.І. Доцевич. Металінгвістичні здібності викладача вищої школи. Металінгвістичні здібності викладача вишу можуть розглядатись як інтеграція здатності до розуміння наукових текстів та металінгвістичної обізнаності. У статті показано, що метакогнітивні знання як обізнаність у стратегіях і техніках метапізнання і абнотивність, як здатність до організації творчої спільної діяльності зі студентом, пов'язані зі здатністю до розуміння складного вербального матеріалу наукового характеру. Доведено, що активне застосування метакогнітивних стратегій управління власною пізнавальною діяльністю, усвідомленість процесу застосування цих стратегій позитивно пов'язані зі здатністю до розуміння наукових текстів і може розглядатися як детермінанти такої здатності. Зазначено, що обізнаність у власних метапізнавальних можливостях, оволодіння різними метакогнітивними стратегіями, їх варіативність передбачає знання і розуміння структури тексту, його різновидів, високу здатність до розуміння тексту і варіативність різних метакогнітивних операцій при роботі з текстовим матеріалом.

Емпірично перевірено, що активність викладача в реалізації власного метакогнітивного досвіду, який дозволяє опановувати різними текстами професійної спрямованості швидко й ефективно, пов'язана з металінгвістичною обізнаністю, тобто сукупністю знань про текст і вмінням працювати з текстом.

Встановлено, що металінгвістична обізнаність взаємообумовлена педагогічною рефлексивністю, а здатність педагога до рефлексії власної професійної діяльності позитивно пов'язана зі здатністю до ефективного роботи з текстовим матеріалом і з умінням обробляти складні наукові тексти.

Ключові слова: металінгвістичні здібності, металінгвістична обізнаність, метакогнітивна компетентність викладача вишу, розуміння наукових текстів, абнотивність, педагогічна рефлексивність.

Т.И. Доцевич. Металингвистические способности преподавателя высшей школы. Металингвистические способности преподавателя вуза могут рассматриваться как интеграция способности к пониманию

научных текстов и металингвистической осведомлённости. В статье показано, что метакогнитивные знания как осведомлённость в стратегиях и техниках метапознания и абнотивность как способность к организации творческой совместной деятельности со студентом связаны со способностью к пониманию сложного вербального материала научного характера. Доказано, что активное применение метакогнитивных стратегий управления собственной познавательной деятельностью, осознанность процесса применения этих стратегий положительно связано со способностью к пониманию научных текстов и может рассматриваться как детерминанты такой способности. Отмечено, что осведомленность в собственных метапознавательных возможностях, овладение различными метакогнитивными стратегиями, их вариативность предполагает знание и понимание структуры текста, его разновидностей, высокую способность к пониманию текста и вариативность различных метакогнитивных операций при работе с текстовым материалом.

Эмпирически проверено, что активность преподавателя в реализации собственного метакогнитивного опыта, позволяющего овладевать различными текстами профессиональной направленности быстро и эффективно, связанная с металингвистической осведомлённостью, то есть совокупностью знаний о тексте и умением работать с текстом.

Установлено, что металингвистическая осведомлённость взаимословлена педагогической рефлексивностью, а способность педагога к рефлексии собственной профессиональной деятельности положительно связана со способностью к эффективной работе с текстовым материалом и с умением обрабатывать сложные научные тексты.

Ключевые слова: металингвистические способности, металингвистическая осведомленность, метакогнитивная компетентность преподавателя вуза, понимание научных текстов, абнотивность, педагогическая рефлексивность.

Постановка проблеми дослідження. Сучасні вимоги вищої освіти до компетентності викладача передбачають високий рівень його метакогнітивного досвіду, який включає металингвістичну обізнаність педагога. У цьому контексті успішність діяльності викладача визначається металингвістичними здібностями, зокрема умінням читати і розуміти наукові тексти.

Металингвістичні здібності є здатністю особистості до рефлексії процесів маніпуляції структурних особливостей мови, використання мови як об'єкта мислення, на противагу використанню мовленнєвої системи для розуміння та вироблення фраз [11].

У дослідженнях Ю.А. Гусак, І-ю Чен, Шан-Мао Чан, Шен-Ху Хуанг, К. Кейн подані особливості стратегій ефективного читання і структурі метакогнітивних здатностей. Проблема розуміння наукових і навчальних текстів була розглянута Я.А. Мікком. Вивченню метакогнітивної регуляції розуміння наукових тек-

стів присвячено дослідження О.В. Лазаревої. Особливості метакогнітивної компетентності розглядали такі вчені, як А.В. Карпов, М.М. Кашапов, Ю.В. Скворцова.

Розуміння прочитаного тексту є результатом процесу читання. У психологічній науці «розуміння» розглядається як опосередкований аналітико-синтетичний процес, який включає в себе виділення «сміслових віх» і об'єднання їх в єдине ціле (А.А. Смирнов, А. Н. Соколов), як «процес мислення, спрямований на вирішення особистістю завдань (Г.С. Костюк), розуміння як осмислення продуктів опосередкованого й узагальненого відображення зв'язків, процес і ефект пізнавальних процесів (Л.П. Добраев). В.І. Нароліною відзначено, що в результаті розумової переробки текстової інформації у читача відбувається утворення деякої моделі тексту, яка являє собою спробу скоротити до «тематичних сміслових точок» тематичне утворення або сенс сприйнятого [9].

О.В. Лазаревою було виділено функції метакогнітивних стратегій у процесі розуміння наукового тексту, а саме:

1) на етапі «передчитання» реалізується метакогнітивна стратегія планування, яка передбачає реалізацію таких функцій, як визначення етапів, тривалості роботи з текстом, прогнозування можливих труднощів, вибір релевантних стратегій розуміння, залучення фонових знань, визначення цілей розуміння тексту і показників, на основі яких згодом здійснюється спостереження за результативними і процесуальними характеристиками розуміння тексту, за просуванням в засвоєнні і розумінні інформації;

2) на етапі читання реалізуються метакогнітивні стратегії управління інформацією, моніторингу, виправлення помилок, які виконують такі функції, як поточна оцінка правильності розуміння, виявлення суперечливої інформації та помилкових висновків, контроль, активізація пізнавальних процесів і когнітивних стратегій, поточний контроль досягнення мети і результату розуміння, оцінка ефективності застосовуваних стратегій, прийняття рішення про необхідність зміни плану роботи;

3) на етапі «постчитання» здійснюється метакогнітивна стратегія оцінки, яка виконує функції визначення необхідності корекції результату, виправлення помилок у розумінні тексту після виконання завдання, активізації та залучення фонових знань, включення нових знань у досвід, оцінки ефективності використаних когнітивних стратегій, винесення судження про доцільність їх використання в майбутньому, вираження ставлення до себе як до суб'єкта розуміння [4].

Ю.А. Гусак під стратегіями читання розуміє модель поведінки, яку індивід вибирає відповідно до комунікативної мети читання. Автор підкреслює, що стратегіями читання виступають мовні засоби (техніки, які використовує читач для успішного читання) здійснення комунікативного завдання читання. Автор визначає когнітивні, метакогнітивні та соціально-афективні стратегії читання, які функціонують завдяки процесу рефлексії, що включає процес саморозуміння і сприяє зміні моделей поведінки в ході думки. Ю.А. Гусаком визначені також метакогнітивні стратегії, які реалізуються в процесі читання:

- стратегія планування та організації навчання, яка передбачає вгадування ключових положень досліджуваного матеріалу, і визначення організаційних цілей (складання списку завдань на наступний день, складання графіка читання на наступний день, а постановка організаційних цілей може супроводжуватися розмірковуванням вголос);
- стратегія функціонального планування (планування системи дій для здійснення певного завдання читання);
- стратегія вибіркової або спрямованої уваги (використання текстових сигналів, наприклад: ключові слова, написання слів з великої літери, знаків, виділених курсивом);
- стратегія самокерування (забезпечує створення умов для ефективного виконання завдання);
- моніторинг та самоконтроль (відстеження правильності виконання діяльності читання за допомогою передтекстових питань і контрольних листків після читання, допомагає налаштуватися на моніторинг своєї діяльності);
- ідентифікація проблеми допомагає визначити ті труднощі, які потрібно вирішити, щоб досягти успішного виконання завдання (до таких труднощів відносяться незнайомі слова, нова наукова проблема, нерозуміння основної думки тексту, неприйняття думки автора і т.д.);
- оцінка досягнень та самооцінка, метою якої є перевірка правильності виконання завдання за визначеним параметром (ведення щоденника прогресу, самооцінка роботи з книгою);
- самоусвідомлення (допомагає усвідомлювати і визначити свій стиль читання, слабкі і сильні сторони в процесі читання);
- стратегія усвідомлення предмета як об'єкта вивчення (пов'язана зі знанням мови, лінгвістикою, психолінгвістикою);

- усвідомлення мови як об'єкта вивчення – формування уявлення про мову як про систему, її форми (усну та письмову), мовленнєві уміння.

Г. І. Богін [1] розглядає рефлексію як діяльність над власним досвідом, яка є джерелом нового досвіду. У процесі читання завдяки рефлексії читач через мовленнєвий досвід, уявлення і категорії предметно-практичної діяльності проникає в зміст тексту, досягає його розуміння. На думку Г.А. Кузнецової [7], в процесі формування металінгвістичної стратегії читання беруть участь компенсаційні, метакогнітивні і когнітивні стратегії читання, екстралінгвістичні засоби, візуальні опори, слова-сигнали, стиль автентичного тексту, а також дії антиципації та процесу рефлексії. Антиципація, в свою чергу, є основоположним при відборі текстового матеріалу для формування стратегічної компетенції в читанні.

Металінгвістична обізнаність входить у структуру метакогнітивної компетентності особистості викладача, поряд з абнотивністю, метакогнітивною усвідомленістю, активністю, знаннями.

Мета дослідження – визначити роль металінгвістичних здібностей у функціонуванні метакогнітивної компетентності особистості викладача.

Методики дослідження.

1. Для вивчення здатності до розуміння наукового тексту нами була використана *методика доповнення, запропонована Я.А. Мікком*. Процедура дослідження передбачає те, щодосліджуваній повинен вписати пропущене слово в тексті наукового характеру, відповідно до професійного спрямування викладача. За Я.А. Мікком, найбільш доцільною для оцінки рівня розуміння тексту досліджуваними виявляється така організація стимульного матеріалу, яка передбачає пропуски в тексті кожного сьомого слова. За результатами виконання даної процедури підраховується коефіцієнт правильно вписаних слів [8].

3. Методика діагностики металінгвістичної обізнаності Т.Б. Хомуленко [10].

Для оцінки метакогнітивної компетентності викладача були використані наступні методики:

3. Методики діагностики абнотивності М.М. Кашапова [5];
4. Методика діагностики метакогнітивної включеності у діяльність Дж. Шроу Р.С. Деннісона в адаптації А.В. Карпова [4];
5. Методика діагностики самооцінки метакогнітивних знань і метакогнітивної активності М.М.Кашапова і Ю.В. Скворцової [6];

6. Авторська методика діагностики педагогічної рефлексивності викладача вищої школи [2].

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 метакогнітивної компетентності та металінгвістичних здібностей у досліджуваних викладачів (табл.1). Встановлено зв'язок між показниками абнотивності, метакогнітивних знань і здатності до розуміння наукових тестів ($p < 0,0001$). Обізнаність у стратегіях та техніках метапізнання, здатність до організації творчої сумісної діяльності зі студентом пов'язані зі здатністю до розуміння складного вербального матеріалу наукового характеру. Існує зв'язок між показниками метакогнітивної активності, усвідомленості, педагогічної рефлексивності та здатності до розуміння наукових тестів ($p < 0,001$). Отже, активне застосування метакогнітивних стратегій управління власною пізнавальною діяльністю, усвідомленість процесу застосування цих стратегій значною мірою пов'язано зі здатністю до розуміння наукових текстів і може розглядатись як детермінанта такої здатності. Здатність до рефлексії власної педагогічної діяльності педагога вишу також пов'язана з його вмінням опрацювати складні наукові тексти.

Таблиця 1

Зв'язок показників метакогнітивної компетентності та металінгвістичних здібностей педагогів вишу

Показники метакогнітивної компетентності	Здатність до розуміння наукових текстів	Металінгвістична обізнаність
Абнотивність	0,41***	0,10
Метакогнітивні знання	0,43***	0,45***
Метакогнітивна активність	0,33**	0,22*
Метакогнітивна усвідомленість	0,30**	0,24*
Педагогічна рефлексивність	0,28**	0,25**

*** – $p < 0,0001$, ** – $p < 0,001$, * – $p < 0,01$

Металінгвістична обізнаність пов'язана з метакогнітивними знаннями ($p < 0,0001$). Обізнаність у власних метапізнавальних можливостях, оволодіння різними метакогнітивними стратегіями, їх варіативність передбачає знання та розуміння структури тексту, його різновидів, високу здатність до розуміння тексту та

варіативність різних метакогнітивних операцій під час роботи з текстовим матеріалом.

У значній мірі металінгвістична обізнаність взаємообумовлена педагогічною рефлексивністю ($p < 0,001$). Здатність педагога до рефлексії власної професійної діяльності позитивно пов'язана із здатністю до ефективної роботи з текстовим матеріалом.

Метакогнітивна активність та усвідомленість також пов'язані з металінгвістичною обізнаністю ($p < 0,01$). Активність викладача у реалізації власного метакогнітивного досвіду, що дозволяє оволодівати різними текстами професійного спрямування швидко та ефективно, пов'язана із металінгвістичною обізнаністю, тобто сукупністю знань про текст та вмінням працювати з текстом.

Висновки. Металінгвістичні здібності викладача вищу можуть розглядатись як інтеграція здатності до розуміння наукових текстів та металінгвістичної обізнаності.

Метакогнітивні знання як обізнаність у стратегіях та техніках метапізнання та абнотивність як здатність до організації творчої сумісної діяльності з студентом пов'язані зі здатністю до розуміння складного вербального матеріалу наукового характеру. Активне застосування метакогнітивних стратегій управління власною пізнавальною діяльністю, усвідомленість процесу застосування цих стратегій позитивно пов'язано із здатністю до розуміння наукових текстів і може розглядатись як детермінанта такої здатності. Обізнаність у власних метапізнавальних можливостях, оволодіння різними метакогнітивними стратегіями, їх варіативність передбачає знання та розуміння структури тексту, його різновидів, високу здатність до розуміння тексту та варіативність різних метакогнітивних операцій під час роботи з текстовим матеріалом. Активність викладача у реалізації власного метакогнітивного досвіду, що дозволяє оволодівати різними текстами професійного спрямування швидко та ефективно, пов'язана із металінгвістичною обізнаністю, тобто сукупністю знань про текст та вмінням працювати з текстом. Здатність педагога до рефлексії власної професійної діяльності позитивно пов'язана зі здатністю до ефективної роботи з текстовим матеріалом та з умінням опрацювати складні наукові тексти.

Список використаних джерел

1. Богин Г. И. Схема действий читателя при понимании текста : учеб. пособие / Г. И. Богин. – Калинин, 1989. – 69 с.
2. Доцевич Т.І. Розроблення й апробація опитувальника педагогічної рефлексивності викладача вищої школи / Т.І. До-

- цевич // Психологічні перспективи. Випуск 23. – Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2014. – С. 99–112.
3. Лазарева О.В. Формирование метакогнитивной регуляции понимания научного текста : [Электронный журнал]. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1843.htm>
 4. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности: монография / А.В.Карпов, И.М.Скитяева. – М. : Изд-во ИП РАН, 2005. – 335 с.
 5. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления: монография / М.М. Кашапов. – СПб. : Алетейя, 2000. – 463 с.
 6. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала: монография / М.М. Кашапов. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 688 с.
 7. Кузнецова Г. А. Формирование стратегической компетенции в процессе обучения чтению в лицеях и гимназиях : дис. ... канд. пед. наук; 13.00.02/ Г.А. Кузнецова. – Москва, 2004. – 243 с.
 8. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста / Я.А. Микк. – М. : Просвещение, 1981. – 106 с.
 9. Наролина В. И. К проблеме уровней понимания / В.И. Наролина // Вопросы психологии. – 1982. – №6. – С. 125–127.
 10. Хомуленко Т. Б. Когнітивний стиль і пам'ять : парадокси дослідження: [монографія] / Т. Б. Хомуленко, О. В. Скориніна. – Х. : ІНЖЕК, 2003. – 232 с.
 11. Tunmer W.E., Metalinguistic awareness in children. Theory, Research, and Implications / W.E. Tunmer, C. Pratt, M.L. Herriman. – Berlin; Heidelberg; New York; Tokyo, 1984. – P. 148.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Bohyn H. Y. Skhema deystvyy chytatelya pry ponymanny teksta : ucheb.posobyе / H. Y. Bohyn. – Kalynyn, 1989. – 69 s.
2. Dotsevych T.I. Rozroblennya y aprobatsiya opytuvalnyka pedahohichnoyi refleksyvnosti vykladacha vyshchoyi shkoly / T.I. Dotsevych // Psykholohichni perspektyvy. Vypusk 23. – Luts'k : Skhidnoyevropeyskyy natsionalnyy universytet imeni Lesi Ukrayinky, 2014. – S. 99–112.
3. Lazareva O.V. Formyrovanye metakohnytyvnoy rehulyatsyy ponymanyya nauchnoho teksta : [elektoronnyy zhurnal]. – Rezhym dostupa: <http://www.emissia.org/offline/2012/1843.htm>

4. Karpov A. V. Psykholohyya metakohnytyvnykh protsessov lychnosty. Monohrafiyya / A.V.Karpov, Y.M.Skytyaeva. – M. : Yzd-vo YP RAN, 2005. – 335 s.
5. Kashapov M.M. Psykholohyya pedahohycheskoho myshlenyya. Monohrafiyya/M.M. Kashapov. – SPb. : Aleteyya, 2000. – 463 s.
6. Kashapov M.M. Psykholohyya tvorcheskoho myshlenyya professyonalna. Monohrafiyya/M.M. Kashapov. – M. : PER SE, 2006. – 688 s.
7. Kuznetsova H.A. Formyrovanyestrategyehycheskoy kompetentsyy v protsesse obuchenyya chtenyuu v lytseyakh y hymnazyakh : dys. ... kand. ped. nauk; 13.00.02/ H.A. Kuznetsova. – Moskva, 2004. – 243 s.
8. Mykk Ya. A. Optymyzatsyya slozhnomy uchebnomy teksta / Ya.A. Mykk. – M. : Prosveshchenye, 1981. – 106 s.
9. Narolyna V. Y. K probleme urovney ponymanyaa / V.Y. Narolyna // Voprosy psykholohyy. – 1982. – №6. – S. 125–127.
10. Khomulenko T. B. Kohnytyvnyy style i pameyate: paradoksy doslidzhennyya: [monohrafiya] / T. B. Khomulenko, O. V. Skorynina. – KH. : INZHEK, 2003. – 232 s.
11. Tunmer W.E., Metalinguistic awareness in children. Theory, Research, and Implications / W.E. Tunmer, C. Pratt, M.L. Herriman. – Berlin; Heidelberg; New York; Tokyo, 1984. – P. 148.

T.I. Dotsevych. Metalinguistic abilities of the teacher of higher school. Metalinguistic abilities of the teacher of higher school can be considered as the integration of capacity of understanding the scientific texts and metalinguistic awareness.

The article shows that metacognitive knowledge as the awareness of strategies and techniques, metacognition and the abnotivity as the ability to organize creative joint activities with the student are linked with the ability of understanding the complex of verbal scientific material. It is proved that the active applying of metacognitive strategies for managing their own learning activities, the awareness of the application of these strategies are positively correlated with the ability of understanding scientific texts and can be considered as determinants of this ability. The awareness of their own metacognitive opportunities, mastering various metacognitive strategies, their variability are noted to require knowledge and understanding of the structure of the text, its varieties, high ability of understanding the text, and the variability of different metacognitive operations during the work with the text material.

It was empirically verified that the activity of the teachers in the implementation of their own metacognitive experience, allowing to master the various texts with the professional orientation quickly and effectively, is

connected with metalinguistic awareness, that is the totality of knowledge about the text and the ability to work with the text.

It is established that metalinguistic awareness is related to educational reflexivity. The ability of a teacher to reflexion of his own professional activity is positively correlated with the ability to work effectively with text material and the ability to handle complex scientific texts.

Key words: metalinguistic abilities, metalinguistic knowledge, metacognitive competence of the teacher of higher school, understanding of scientific texts, abnotivity, pedagogical reflexivity.

Received October 17, 2014

Revised November 12, 2014

Accepted December 03, 2014

УДК 159.9.07

Т.Г. Здоровець
tzdorovets@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ НАРАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Zdorovets T.H. Features of narrative competence of future practical psychologists / T.H. Zdorovets // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 160–169.

Т.Г. Здоровець. Особливості наративної компетентності майбутніх практичних психологів. У статті проаналізовано проблему наративної компетентності практичного психолога як основну складову його професійної компетентності. Показано, що професійна компетентність психолога є складним психологічним утворенням, яке забезпечує успішність його професійної діяльності й включає в себе систему діяльнісно-рольових (знання, уміння і навички) та особистісних (професійно важливих якостей) характеристик, важливе місце серед яких займає наративна компетентність. Наративна компетентність передбачає сформованість в особистості наративу як структурної рамки та наявність «набору» базових наративів, що мають соціокультурну природу, вмінь розгортати наративні структури у зв'язу розповідь або історію. Націленість психологічної допомоги на роботу з запитами клієнтів, що будуються на наративі, як історії життя людини, яка звернулася за допомогою, робить надзвичайно важливим вивчення наративної компетентності, що реалізується в процесах розуміння та самопізнання, осмислення та

переосмислення активним суб'єктом інформації про навколишній світ і себе в ньому. Виявлено, що нарративна компетентність є складовою професійної компетентності практичного психолога і засобом усвідомлення ним власного досвіду та власної особистості, що виражається в умінні побачити за історією особистості в ході надання психологічної допомоги її індивідуальний нарратив. Зроблено висновок про те, що несуперечлива Я-концепція, рефлексивність, діалогічна спрямованість у спілкуванні, керування почуттями й емоціями інших (складова емоційного інтелекту), чутливість – раціональність (складова комунікативної компетентності) є комплементарними до особистості практичного психолога якостями, наявність яких обумовить забезпечення особистісного зростання клієнта в процесі індивідуальної та групової роботи.

Ключові слова: нарративна компетентність, нарратив, соціальний інтелект, емоційний інтелект, діалогізм, комунікативна компетентність, рефлексія, несуперечлива Я-концепція.

Т.Г. Здоровець. Особенности нарративной компетентности будущих практических психологов. В статье проанализировано проблему нарративной компетентности будущего практического психолога как основную составляющую его профессиональной компетентности. Показано, что профессиональная компетентность психолога есть сложным психологическим образованием, которое обеспечивает успешность его профессиональной деятельности и включает в себя систему деятельно-ролевых (знания, умения и навыки), личностных (профессионально важных качеств) характеристик, важное место среди которых занимает нарративная компетентность. Нарративная компетентность предусматривает сформированность у личности нарратива как структурной рамки и наличие «набора» базовых нарративов, что имеют социокультурную природу, умения развертывать нарративные структуры в связный рассказ или историю. Нацеленность психологической помощи на работу с запросами клиентов, что строится на нарративе, как истории жизни человека, который обратился за помощью, делает чрезмерно важным изучение нарративной компетентности, что реализуется в процессах понимания и самопознания, осмысление и переосмысление активным субъектом информации об окружающей среде и себя в ней. Обнаружено, что нарративная компетентность есть составляющей профессиональной компетентности практического психолога и средством осознания им собственного опыта и собственной личности, что выражается в умении увидеть за историей личности, в процессе психологической помощи, её индивидуальный нарратив. Сделан вывод о том, что непротиворечивая Я-концепция, рефлексивность, диалогическая направленность в общении, управление чувствами и эмоциями других (составляющая эмоционального интеллекта), чувствительность – рациональность (составляющая коммуникативной компетентности) есть комплементарными к личности практического психолога качествами, наличие которых обусловит обеспечение личностного роста клиента в процессе индивидуальной и групповой работы.

Ключевые слова: нарративная компетентность, нарратив, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, диалогизм, коммуникативная компетентность, рефлексия, непротиворечивая Я-концепция.

Постановка проблеми. Соціальний запит ставить високі вимоги до професійної підготовки психолога та визначає професійну компетентність майбутнього фахівця як одну з актуальних проблем сучасної психологічної освіти. Актуальність дослідження проблеми формування нарративної компетентності як основної складової професійної компетентності у майбутніх практичних психологів протягом їх навчання та становлення основ професіоналізму суттєво зростає у зв'язку з перебудовою системи освіти у сучасній Україні. Нарративна компетентність практичного психолога передбачає, по-перше, володіння усіма елементами нарративної структури, тобто, сформованість в особистості нарративу як структурного утворення, фрейма, а також наявність «набору» базових соціокультурних нарративів, або метанаративів, вміння розгорнути нарративні структури у зв'язну розповідь або історію, яка великою мірою базується на культурно зумовлених метанаративах. По-друге, нарративна компетентність передбачає вміння побачити за оповіддю, історією іншого (клієнта) у ході надання психологічної допомоги його індивідуальний нарратив, тобто нарративну, а потім і особистісну ідентичність.

Мета статті полягає у розгляді психологічних особливостей нарративної компетентності майбутнього практичного психолога як засобу реалізації їх професійної компетентності.

Основний матеріал і результати дослідження. Експериментальне дослідження нарративної компетентності як складової професійної компетентності практичного психолога передбачає верифікацію наступних гіпотез:

нарративна компетентність є складовою професійної компетентності практичного психолога, що виражається в умінні побачити за історією особистості, у ході надання психологічної допомоги, її індивідуальний нарратив, як засіб усвідомлення нею власного досвіду та власної особистості;

комплементарними до особистості практичного психолога якостями, наявність яких обумовлює забезпечення особистісного зростання клієнта в процесі індивідуальної і групової роботи, є соціальний інтелект, емоційний інтелект, діалогізм, комунікативна компетентність, рефлексія, несуперечлива Я-концепція.

Для перевірки гіпотез доцільно використати наступні методи: методику діагностики соціального інтелекту Н.Ф. Каліної, методику діагностики емоційного інтелекту, методику діагнос-

тики інтерактивної спрямованості особистості Н.Є. Щукова, модифікація Н.П. Фетіскіна, методику діагностики спрямованості особистісного спілкування С.Л. Братченка, методику діагностики комунікативної соціальної компетентності, психометричну методику діагностики індивідуальної міри розвитку, індивідуальної рефлексивності А.В. Карпова, методику визначення ясності Я-концепції.

У дослідженні взяли участь студенти I (42 чоловік) та V (46 чоловік) курсів Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя, що навчаються за спеціальністю «Психологія» та «Практична психологія» на денній формі навчання.

Застосування методики діагностики соціального інтелекту Н.Ф. Каліної сприятиме визначенню рівня розвитку соціального інтелекту як когнітивної основи комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі практичної психології.

Когнітивною основою комунікативної компетентності особистості Н.Ф. Каліна називає соціальний інтелект, який виступає специфічним когнітивним утворенням, що забезпечує ефективність соціальної активності особистості. Серед конструктів, що втілюють функціональну структуру соціального інтелекту – уміння шукати необхідну інформацію, відсутність імпліцитних уявлень, рефлексія на кінцеву мету, інтерес до людей, розуміння достатності результату в груповій діяльності, здатність до асиміляції нетрадиційного досвіду.

Під час кількісного аналізу методики діагностики соціального інтелекту Н.Ф. Каліної виявлено, що студенти I курсу мають низький рівень розвитку соціального інтелекту (70%), як когнітивної основи комунікативної компетентності. 20% мають показники середнього рівня та 10% високого, а п'ятикурсники діагностували 37,5% середній рівень, 22,5% – високий, 40% – низький рівень розвитку.

Емоційний інтелект є здатністю людини усвідомлювати, приймати та регулювати емоційні стани та почуття інших людей та власні. В структурі емоційного інтелекту є два аспекти: внутрішньоособистісний і міжособистісний, тобто здатність управляти собою та стосунками з іншими людьми.

В ході надання психологічної допомоги емоційний інтелект здійснює регуляцію внутрішньої та зовнішньої діяльності фахівця, забезпечує здатність емоційного розуміння та пізнання власного стану та і психологічного стану партнера по спілкуванню (клієнта); управління власними діями відповідно до свідомо поставленої мети, регулюючи внутрішні стани (бажання та потре-

би); надання значущості явищам та ситуаціям, що визначають переживання партнерів по спілкуванню.

Конструктами емоційного інтелекту, на думку М.А. Манайлової, є усвідомлення власних почуттів та емоцій, керування власними почуттями й емоціями, усвідомлення почуттів та емоцій інших людей керування почуттями та емоціями інших людей.

Діалогічність як суттєва ознака інституту психологічної допомоги – невід’ємна риса професіоналізму взаємодії психолога з психологічною реальністю клієнта незалежно від парадигми психологічної допомоги, у якій працює фахівець. Діалогічність передбачає рівноцінну, паритетну взаємодію смислів у процесі інтерсуб’єктної інтерпретації фахівцем і клієнтом травмуючих подій життя останнього, що констатують породження, синтез нового смислу психологічної ситуації і досягнення психічного гомеостазу клієнта, його особистісний ріст. Отже, діалогічність взаємодії передбачає створення єдності цілей і смислів суб’єктів, що визначає співробітництво як важливу ознаку реальної взаємодії. Методика, створена Н.С. Щуковим та модифікована Н.П. Фетіскіним, призначена для визначення інтерактивної спрямованості особистості, де визначена спрямованість орієнтована на взаємодію і співробітництво. Співробітництво, як спрямованість особистості, характеризується виявленням інтересів, потреб обох сторін, обговорення їх, пошук взаємоприйнятної рішення, формуванням альтернатив у вирішенні проблеми, і не може бути реалізована інакше, як на підставі актуалізації діалогічних інтенцій усіх партнерів по спілкуванню.

Методика діагностики спрямованості особистісного спілкування С.Л. Братченко орієнтована на виявлення проявів діалогічної комунікативної спрямованості. Позиція В.Н. Панфьорова з приводу специфіки проявів діалогу передбачає логічне, смислове та психологічне єднання партнерів, їх включеність у співробітництво, узгодження позицій. С.Л. Братченко розглядає діалог як комунікативне співробітництво, як взаємодію різних логік, точок зору.

Отже, виявлення рівня спрямованості особистості на співробітництво за методикою «Діагностика інтерактивної спрямованості особистості» Н.С. Щукова, модифікація Н.П. Фетіскіна та проявів діалогічної комунікативної спрямованості за методикою «Діагностика спрямованості особистісного спілкування» С.Л. Братченко можна розглядати як виявлення рівня діалогічної спрямованості суб’єкта (психолога) на співробітництво у взаємодії з іншими (клієнтом).

Під час дослідження виявлено, що досліджуванним властивий низький рівень розвитку інтерактивних орієнтацій.

С.Л. Братченко виділяє у спілкуванні його діалогічну та монологічну спрямованість. В свою чергу, монологічна поділяється на авторитарну, альтероцентристську, маніпулятивну, конформну та індиферентну.

М.Я. Амінов, М.В. Молоканов зазначають, що професія психолога в комунікативному плані виступає прикладом спеціальних здібностей, які вимагають інтерперсональних умінь, тобто таких якостей особистості, що забезпечують успішну взаємодію між людьми, взаєморозуміння, організацію спільної діяльності. Складовими системи інтерперсональних умінь науковці називають готовність до контактів, вміння їх підтримувати, вміння зберігати емоційну рівновагу в процесі спілкування, високу чутливість, емоційну привабливість для інших людей.

Отже, однією з найголовніших серед професійних спонук практичного психолога має бути орієнтація на людину, її прийняття. Тому використання методики «Діагностика комунікативної соціальної компетентності» спрямоване на отримання більш цілісного уявлення про особистість психолога-фахівця, створення імовірнісного прогнозу успішності його професійної діяльності.

Комунікативна компетентність студентів як I, так і V курсів характеризується відкритістю, легкістю, комунікативністю, середнім рівнем розвитку логічного мислення та кмітливості, емоційною стійкістю та спокоєм, середнім рівнем безпечності, життєрадісності, веселості, середнім рівнем чутливості, незалежністю, орієнтацією на себе, середнім рівнем самоконтролю та вміння підкорятися правилам та відсутністю особистісних проблем.

У дослідженнях І.М. Семенова та С.Ю. Степанова рефлексія виступає як переосмислення і перебудова суб'єктом змісту своєї свідомості, що розгортається в 5 етапів: актуалізація смислових структур «Я»; вичерпання цих актуалізованих смислів при апробації стереотипів досвіду; їх дискредитація у контексті виявлених суперечностей; інновація принципів конструктивного переборення цих суперечностей; реалізація через реорганізацію змісту особистого досвіду.

Розглядаючи особливості професійної рефлексії практичного психолога, Н.І. Пов'якель відзначає її здвоєність, дзеркальність взаємного відображення суб'єктів спілкування і взаємодії, самопізнання і пізнання, змістом яких виступає відтворення особистісних особливостей. Дослідниця підкреслює особливе значення когнітивного компонента професійної рефлексії психо-

лога-практика, який спрямований на усвідомлення себе реального і себе як особистості, як професіонала, своїх дій, поведінки та прогнозування їх наслідків.

Психометрична методика діагностики індивідуальної міри розвитку індивідуальної рефлексивності А.В. Карпова має на меті вивчення рівня розвитку рефлексивності як психологічної властивості, рефлексії як процесу та рефлексивності як результату для забезпечення професійної компетентності практичного психолога.

Студентам I курсу властивий низький рівень рефлексивності (52,5%) як інтегрованого показника, що передбачає рівень розвитку рефлексивності як психологічної властивості, рефлексії як процесу і рефлексування як результату; 45% – середній рівень; 2,5 – високий.

Студенти V курсу мають середній (80%) та низький (20%) рівень рефлексивності.

Р. Бернс визначив Я-концепцію як динамічну систему уявлень людини про саму себе, що включає в себе: усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, самооцінку, суб'єктивне сприймання зовнішніх чинників впливу на особистість. Будучи важливим регулятором поведінки, Я-концепція виконує потрібну функцію:

1) сприяє досягненню внутрішньої інтерпретації набутого досвіду;

2) визначає характер і особливості інтерпретації набутого досвіду;

3) слугує джерелом очікувань стосовно власної поведінки і самого себе.

Я-концепція створює відчуття своєї постійної визначеності, самототожності та адекватності. Тому наявність несуперечливої, позитивної Я-концепції – одна з найважливіших умов ефективності професійної діяльності практичного психолога, особистості якого виступає основним знаряддям, інструментом надання психологічної допомоги (Ю. Альошина, О.Бондаренко, Р. Мей та ін.)

Студентам I курсу властивий середній (70 %) та низький (30 %) рівень ясності Я-концепції.

Студенти V курсу мають середній (60%) та високий (40%) рівень ясності.

Мовна форма ставлення до світу виражається у висловлюваннях та їх переплетіннях – текстах. Відповідно свідомість людини, що розкриває сенси через тексти, виступає мовним началом. Людина лінгвізує світ і безперервно трансформує його за допомогою

власної мови. Проживаючи життя, вона конструює його історію. Її зміст залежить від багатьох умов і чинників, що склалися ще до народження, сформувалися в дитинстві чи зрілому віці.

Згідно з Ф. Джеймсом, усвідомлення досвіду є можливим завдяки оповідній функції, тобто, світ є доступним людині лише як історія про неї. Будучи невід'ємною частиною людської реальності наратив володіє низьким порогом чуттєвості щодо різноманітних особистісних змін. Структурувальна функція наративу уможлиблює впорядкування внутрішньої реальності залежно від змін в усвідомленні й осмисленні досвіду. Ефективність посередницької функції наративу між культурою й особистістю визначається його подвійною природою: наративи є водночас картами світу й особистості, що дозволяє конструювати себе за допомогою історії як частини нашого світу. Осмислення життя відбувається через оповідь як через загальнокультурні та національно-родові наративи, що конструюються на підставі інтеріоризованих культурних взірців. Особистість розглядається оповідачем історії, а отже, у фокусі її уваги є проблеми «Я».

Н.В. Чепелева [1,2] пропонує психологічний підхід до вивчення тексту як моделі взаємодії автора та реципієнта, що передбачає розкриття текстових рамок, вихід у позатекстову реальність: діяльність, у яку він включений, ситуацію, на яку він орієнтований, представленість автора у тексті, роль реципієнта, на якого розрахований текст.

Аналізуючи автонаративи досліджуваних за допомогою запропонованих О.М. Назарук [1] маркерів наративу, виявлено, що в студентів I курсу мінімально розвинена здатність до формування наративу (83% досліджуваних). Лише у 17 % здатність до формування наративу констатується на стадії розвитку. Здатність до формування наративу в студентів V курсу виявлена в наступному співвідношенні: 48 % мають мінімально розвинену здатність до формування наративу, у 25 % здатність до формування наративу – на стадії розвитку, 27 % мають сформовану здатність до формування наративу.

Обчислюючи кореляційні зв'язки за допомогою пакета статистичних програм SPSS 11.5, нами встановлено, що на високому рівні значимості за r-критерієм Спірмена знаходяться: ясність Я-концепції та наративу ($r = 0,618$; $p = 0,000$), рефлексивність та наратив ($r = 0,406$; $p = 0,000$), діалогічна спрямованість у спілкуванні та наратив ($r = 0,336$; $p = 0,002$), керування почуттями й емоціями інших і наратив ($r = 0,334$; $p = 0,002$), чутливість – раціональність і наратив ($r = 0,302$; $p = 0,005$).

Висновки. Отже, наративна компетентність є складовою професійної компетентності практичного психолога і засобом усвідомлення ним власного досвіду та власної особистості, що виражається у вмінні побачити за історією особистості у ході надання психологічної допомоги її індивідуальний наратив.

Несуперечлива Я-концепція, рефлексивність, діалогічна спрямованість у спілкуванні, керування почуттями й емоціями інших (складова емоційного інтелекту), чутливість – раціональність (складова комунікативної компетентності) є комплементарними до особистості практичного психолога якостями, наявність яких обумовить забезпечення особистісного зростання клієнта в процесі індивідуальної і групової роботи.

Список використаних джерел

1. Назарук О. М. Вікові особливості розуміння особистого досвіду : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004. – 188 с.
2. Основи психосемантики (за наративними технологіями) / Н.В. Чепелева, М.Л. Смульсон, О.М. Шиловська, С.Ю. Гуцол; за заг. ред. Н.В. Чепелевої. – К. : Главник, 2008. – С. 192.
3. Проблеми психологічної герменевтики : монографія / за ред. Н.В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2004. – 276 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Nazaruk O. M. Vikovi osoblyvosti rozuminnja osobystogo dosvidu : dys. kand. psyhol. nauk : 19.00.07 / In-t psykologii' im. G.S.Kostjuka APN Ukrai'ny. – K., 2004. – 188 s.
2. Osnovi psihosemantiki (za narativnimi tehnologijami) / N.V. Chepeleva, M.L. Smul'son, O.M. Shilovs'ka, S.Ju. Gucol; za zag. red. N.V. Chepelevoi. – K.: Glavnik, 2008. – S. 192.
3. Problemy psychologichnoi' germenevtyky : monografija / za red. N.V. Chepeljevoi'. – K. : Milenium, 2004. – 276 s.

T.H. Zdorovets. Features of narrative competence of future practical psychologists. The paper analyzes the problem of narrative competence of a practical psychologist as a major component of his professional competence. Professional psychologists' competence is shown here as a complex psychological derivation which provides the performance of their professional activities and includes a system action-role (knowledge, proficiency and skills) and personal (professionally important qualities) characteristics, the most prominent of which is the narrative competence. Narrative competence involves the formation of narrative identity as a structural framework and the presence of «a set of» basic narratives that

have a socio-cultural nature, the skills of deploying narrative structure in a coherent narrative or story. The focus of psychological help on work with the needs of customers that are based on the narrative, as the history of the human's life who asked for help makes the study of narrative competence very important, that is realized in the process of understanding and self-reflection and reconsideration of an active subject of information about the world and themselves in it. The narrative competence is revealed as a component of professional competence of a practical psychologist and by means of understanding their experience and their own personality, which is reflected in the ability to see behind the story of the individual, during providing psychological help her personal narrative. Consistent self-concept, reflexivity, dialogic orientation in communication, management of feelings and emotions of others (the component of emotional intelligence), sensitivity – rationality (the component of communicative competence) is concluded to be complementary to the qualities of a practical psychologist, which presence should cause the implementation of personal customer's growth during the individual and group work.

Key words: narrative competence, narrative, social intelligence, emotional intelligence, dialogism, communicative competence, reflection, consistent self-concept.

Received October 19, 2014

Revised November 11, 2014

Accepted December 05, 2014

УДК 159.923

С.В. Камінська

skaminskav@gmail.com

Наукові підходи до дослідження маргінальності у суспільних науках

Kaminska S.V. Scientific approaches to the study of marginality in the social sciences / S.V. Kaminska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 169–182.

С.В. Камінська. Наукові підходи до дослідження маргінальності у суспільних науках. У статті аналізуються підходи до дослідження феномена «маргінальності» та «маргінальної особистості» у вітчизняній та зарубіжній філософії, соціології, соціальної психології. З'ясовано, що

поняття «маргінальності» застосовується у соціальній психології для позначення особливого стану особистості, коли вона перебуває на межі двох культур або двох соціумів. Крім того, це дослідження цілого комплексу соціально-психологічних наслідків, що викликані цим станом «порубіжжя», а саме, дисгармонія, втрата самоідентифікації, пошук себе.

У статті міститься історичний огляд розвитку уявлень про маргінальну людину. Відмічається, що спочатку поняття «маргінальності» застосовано у «культурологічному підході» Р. Парка та Е. Стоунквіста у контексті міжкультурної комунікації у середовищі мігрантів, вони зауважували на тому, що маргінальна людина перебуває у стані гострого внутрішнього конфлікту або кризи, що призводить до формування певних рис особистості, а саме, сумніви в своїй особистій цінності, самотність, тривога.

Показано, що у подальших дослідженнях маргінальність розглядається як наслідок соціальної мобільності, тобто вона може існувати всюди, де мають місце соціальні зміни. Визначено, що у дослідженнях американської та західноєвропейської науки акцент переважно зроблено на структурній маргінальності.

З'ясовано, що у вітчизняній суспільній науці специфіка досліджень маргінальної проблематики пов'язана з перехідним періодом розвитку суспільства, вивчається маргінальна особистість, національно-етнічні та професійні процеси маргіналізації соціальних груп, наслідки маргінального стану для людини.

Ключові слова: маргінальність, культурна та структурна маргінальність, маргінальна особистість, самоідентифікація, конфлікт, криза, соціальна мобільність.

С.В. Каминская. Научные подходы к исследованию маргинальности в общественных науках. В статье анализируются подходы к исследованию феномена «маргинальности» и «маргинальной личности» в отечественной и зарубежной философии, социологии, социальной психологии. Показано, что понятие «маргинальности» используется в социальной психологии для обозначения особого положения личности, находящейся на границе двух культур или двух социумов. Кроме того, это исследование целого комплекса социально-психологических последствий, вызванных состоянием «пограничья», а именно, дисгармония, потеря самоидентификации, поиск себя.

В статье представлен исторический обзор развития представлений о маргинальном человеке. Отмечено, что сначала понятие «маргинальности» было использовано в «культурологическом подходе» Р. Парка и Э. Стоунквіста в контексте межкультурной коммуникации в среде мигрантов, они подчёркивали, что маргинальный человек находится в состоянии острого внутреннего конфликта или кризиса, что приводит к формированию определённых черт личности – сомнения в своей личностной ценности, одиночество, тревога.

Показано, что в дальнейших исследованиях маргинальность рассматривается как следствие социальной мобильности, т.е. она может су-

ществовать везде, где происходят социальные изменения. Определено, что в исследованиях американской и западноевропейской науки акцент преимущественно сделан на структурной маргинальности.

Установлено, что в отечественных общественных науках специфика исследований маргинальной проблематики связана с переходным периодом развития общества, изучается маргинальная личность, национально-этнические и профессиональные процессы маргинализации социальных групп, последствия маргинального положения для человека.

Ключевые слова: маргинальность, культурная и структурная маргинальность, маргинальная личность, самоидентификация, конфликт, кризис, социальная мобильность.

Постановка проблеми. Поняття «маргінальності» застосовується у соціальній психології порівняно недавно для позначення особливого стану особистості, коли вона перебуває на межі двох культур або двох соціумів. Крім того, це дослідження цілого комплексу соціально-психологічних наслідків, що викликані цим станом «порубіжжя», а саме, дисгармонія, втрата самоідентифікації, пошук себе.

Мета статті: проаналізувати наукові підходи до дослідження феномена маргінальності у вітчизняній та зарубіжній філософії, соціології, соціальній психології.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття маргінальності вперше живив американський соціолог, засновник чиказької школи Роберт Парк у своїй роботі «Людська міграція та маргінальна людина» (1928 р.). Маргінальність розглядалася у контексті міжкультурної комунікації у середовищі іммігрантів. Р. Парк дійшов висновку, що існує певний «порубіжний» тип людини в умовах інтенсивних міграційних процесів в американському суспільстві. Міграція виступає колективною поведінкою, що пов'язана з фізичною, просторовою та соціальною мобільністю. Дослідження культурної мобільності і дозволили Р. Парку сформулювати поняття маргінальної людини. Головне, що визначає природу маргінальної людини – це почуття внутрішнього «роздвоєння» та конфлікту, це людина, що перебуває «на межі двох культур». «Без сумніву, – відзначає Р. Парк, – періоди переходу й кризи в житті більшості з нас порівнюються з тими, які переживає іммігрант, коли він залишає батьківщину, щоб шукати фортуни в чужій країні. Але у випадку маргінальної людини період кризи відносно безперервний. У результаті він має тенденцію перетворюватися в тип особистості» [17, с. 33].

Виходячи з цього, автором пропонуються певні риси особистості маргінальної людини, яка переживає кризу: серйозні сум-

ніви у своїй особистій цінності, невизначеність зв'язків із друзями та постійний острах бути відкинутою, схильність уникати невизначених ситуацій, щоб не ризикувати приниженням, самотність, зайве занепокоєння про майбутнє, нездатність насолоджуватися та впевненість у тому, що оточуючі люди несправедливо з нею поведуться. Водночас акценти переважно зроблено не на особистісних характеристиках, а на соціальній ситуації, що призводить людину до маргінального стану. Він вважає, що маргінальність – це «побічний продукт» процесу акультурації, тобто «вростання» однієї культури в іншу, або це процес взаємовпливу двох культур, відтак, маргінальна особистість перебуває на межі двох культур та є своєрідною частиною суспільства, до якого належить.

Проте, слід особливо зазначити, що маргінальна людина може втілювати у собі новий тип культурних взаємин, що складаються на новому рівні цивілізації в результаті глобальних етносоціальних процесів. Р. Парк підкреслює, що оскільки ця людина існує у «двох світах» одночасно, то вона неминуче набуває більш широкого світогляду, має більш високий рівень інтелекту, більш незалежні та раціональні погляди [18].

Отже, розгляд Р. Парком проблеми маргінальності, пов'язаний з «культурологічним підходом», виявився джерелом плідних ідей для багатьох його наступників.

Відомими є погляди на проблему маргінальності американського психолога і соціолога Е. Стоунквіста, які він представив у монографії «Маргінальна людина» [19]. Він описує маргінальне положення соціального суб'єкта, що бере участь в культурному конфлікті, перебуваючи «між двох вогнів». Тобто такий індивід знаходиться на краю кожної із культур, але повністю не належить жодній. Е. Стоунквіст присвятив свої дослідження вивченню типових рис маргінальної особистості, які пов'язані з адаптованістю та неадаптованістю, та, крім того, розглядає маргінальну людину як ключову особистість у контактах культур. Маргінальна людина психологічно балансує між двома світами, один з яких, як правило, домінує над іншим. Е. Стоунквіст виокремив психологічні характеристики такої людини для відображення гостроти культурного конфлікту:

- дезорганізованість, нездатність визначити джерело конфлікту;
- відчуття «непреступної стіни», непристосованості;
- занепокоєння, тривожність, внутрішнє напруження;
- ізольованість, відчуженість, непричетність, скрутність;

- розчарованість, розпач;
- руйнування «життєвої організації», психічна дезорганізація, безглуздість існування;
- егоцентричність, честолюбство та агресивність [19].

Треба відзначити важливий момент: якщо Р. Парк розглядав маргінальну особистість як людину на межі двох культур, яка ніколи не буде прийнятою у нове суспільство, тому вона залишається у стані гострого внутрішнього конфлікту, то Е. Стоунквіст вважав, що процес адаптації може призвести до формування особистості з новими властивостями.

Отже, спочатку концепції маргінальності були представлені як концепції маргінальної людини. Р. Парк і Е. Стоунквіст є засновниками цієї традиції у розумінні маргінальності.

У 60-ті роки концепція маргінальної особистості розроблялася в американській соціальній психології та соціології, що акцентує увагу на культурному конфлікті при переході від однієї соціальної групи до іншої, вважаючи це джерелом формування маргінальності особистості. Традиції Р. Парка та Е. Стоунквіста у дослідженні «культурної маргінальності» продовжили американські вчені Антоновські, Гласс, Гордон, Вудс, Херрик, Харман [5], які зосередили увагу на психосоціальному впливі на особистість двозначності статусу та ролі, що виникають при зіткненні (конфлікті) культур.

Новим підходом були погляди Е. Хьюза, який на основі власних спостережень показав, що маргінальність слід розглядати не тільки як продукт культурних змішань, а як наслідок соціальної мобільності. Тобто маргінальність може мати місце всюди, де відбуваються соціальні зміни, що обумовлюють появу людей з невизначеною соціальною ідентифікацією, яку супроводжують розчарування із-за конфліктів особистісних або групових прагнень [8, с.98].

Тобто Е. Хьюз розширив концепцію маргінальності, вважаючи можливим розглядати будь-яку ситуацію, в якій особистість частково ідентифікується з двома статусами або референтними групами, але повністю не приймається в жодній з них. Феномен маргінальності з'являється, коли багато людей безпосередньо живуть у гетергенному та високомобільному суспільстві, тобто різноманітні соціальні зміни та вертикальна мобільність є причиною маргінальності для членів будь-якої групи.

Цікаво розглянути думку Р. Мертона, який визначав маргінальність через теорію референтної групи. Він зауважував, що стан маргінальності виникає тоді, коли індивід у процесі соціалі-

зації готується до членства в позитивній референтній групі, яка не схильна його приймати, тобто мова йде про подвійну ідентифікацію, неповну або незавершену соціалізацію, про відсутність соціальної приналежності.

Американський дослідник Дікі-Кларк, розвиваючи теорію Р. Мертона щодо маргінальної ситуації, підкреслював, що розуміння маргінальності тільки як культурного конфлікту є спрощенням, оскільки «підлеглі групи» часто засвоюють культурні стандарти «домінуючих груп» [2].

Групи та індивіди займають певні позиції у суспільстві, тобто вони включені в загальну систему соціальних відносин, з одного боку, а з другого – вони належать до певної культурної групи. Між цими двома позиціями має бути відповідність, але часто вона відсутня (наприклад, етнічна меншість активно засвоює культурні цінності домінуючої групи, водночас виключається нею із системи соціальних відносин). На думку Дікі-Кларка, це надає можливість говорити про те, що індивід (або група) перебувають у маргінальній ситуації. Отже, цей підхід вніс в описання маргінальної ситуації нові чинники та виміри [14].

Значним є внесок у розробку проблеми маргінальності А.С. Керкхоффа та Мак-Кормик, які визначили поняття маргінального статусу, розуміючи його через відмінності між позицією в соціальній структурі та набором психологічних характеристик, що розвивають у людини, яка займає цю позицію [15].

У соціальній психології найбільш ґрунтовним є досліджений Т. Шибутані механізм маргінальності. Він розглядає маргінальність в контексті соціалізації особистості у нестабільному суспільстві, у ситуації домінування соціальних змін, значної трансформації соціальної структури, що призводять до тимчасового руйнування суспільної згоди. Внаслідок чого поведінка людини має задовольняти вимогам декількох еталонних груп, причому вимоги цих груп часто суперечать одна одній. Ця суперечність є відмінною рисою нестабільного суспільства, що і є джерелом маргінальності особистості [13].

Водночас Т. Шибутані вважає поняття маргінального статусу ключовим у розумінні маргінальності, це дозволяє розглядати маргінальність не тільки як особистість, яка має певний набір соціально-психологічних характеристик, а як «маргінальність за визначенням». Т. Шибутані вважає, що описаний Р. Парком і Е. Стоунквістом комплекс психологічних рис маргінальної людини можна застосовувати тільки до обмеженої кількості осіб, тобто немає прямої відповідності між маргінальним статусом та

особистісними рисами. Маргінальні групи можуть сформувати свою власну спільноту зі своїми цінностями, хоча, безумовно, залишається ризик виникнення невротичних симптомів у тих, хто потрапив до маргінальної ситуації. Проте, Т. Шибутані теж відмічає, що із маргінальної ситуації може бути позитивний вихід – це висока творча активність [13].

Західноєвропейська наука підкреслює зв'язок маргінальності з об'єктивними соціальними умовами та акцентує увагу на вивченні умов і соціальних причин маргінальності. Цей тип маргінальності отримав назву структурної (соціальної) маргінальності, оскільки головним об'єктом дослідження маргінальності стали соціально-ізолювані групи у структурі суспільства. Дж. Б. Манчіні вважає, що цей тип маргінальності відноситься до тієї частини населення, яка позбавлена громадянських прав, є бідною і безвладною. Крім того, автор зазначає, що міра маргінальності залежить від того, чи є соціальна ситуація, в якій опинилася людина, постійною і центральною частиною її життя [16].

Отже, аналіз основних напрямків американської та західноєвропейської науки свідчить про те, що маргінальність переважно описується як структурна, що враховує специфіку і своєрідність певних соціальних умов.

Специфіка радянських досліджень маргінальної проблематики пов'язана з перехідним періодом розвитку суспільства й проміжним положенням людини в цьому суспільстві. Починає вивчатися проблема маргінальної особистості (Н.О. Навджавонов, Ю.Н. Плюснин, І.В. Прибиткова), А.І. Атоян запропоновано міждисциплінарний підхід – соціомаргіналістика, досліджуються національно-етнічні процеси маргіналізації соціальних груп (В.В. Браницький, Н.А. Фролова).

В роботах вітчизняного соціолога Є.М. Старікова поняття «маргінальність» застосовується для позначення межового положення людини або групи стосовно певних соціальних спільнот. Маргінал – це «проміжна» людина, тобто, яка повністю не належить до цих спільнот. Він наводить приклад людини, яка приїжджає із села до міста: «уже не селянин, ще не робітник; норми сільської субкультури вже підірвані, міська субкультура ще не засвоєна [9, с.133]».

Є.М. Старіков виокремлює два варіанти послідовності формування та розвитку маргінальності: по-перше, це втрата об'єктивної приналежності до даної соціальної спільноти без наступного входження в іншу спільність; по-друге, втрата суб'єктивної ідентифікації себе з певною групою, розмивання

норм і цінностей вихідної субкультури без відповідного залучення до нової субкультури [10, с.180].

В подальших роботах, присвячених аналізу соціальної структури, дослідник доходить висновку, що головним критерієм маргінальності є розмитий, невизначений стан його соціальної структури. Він вказує, що маргіналізація сама по собі – і не погано, і не добре, це термін аксіологічно нейтральний [10]. маргінальність лише відображає перехід людей із однієї групи в іншу. У дослідженні соціолога Е.Б. Рашковського представлено статусно-рольову концепцію маргінальності, яка, за своїм змістом є близькою до позицій американських дослідників. Він застосовує поняття «маргінальність» для визначення «особистостей або груп, що перебувають на «окраїнах», на «узбіччях» або просто за рамками характерних для даного суспільства основних структурних підрозділів або пануючих соціокультурних норм і традицій [7, с.146]».

Маргінал визначається як людина, яка тривалий час перебуває в маргінальній ситуації, тобто на рубежі двох несхожих між собою культур. Ця ситуація, на думку дослідника, завжди є напруженою, вона призводить до виникнення неврозів, індивідуальних і групових форм протесту. Однак слід особливо підкреслити, що Е. Рашковський теж зауважує на тому, що вихід із маргінальної ситуації може бути і позитивним (ця думка простежується у працях Т. Шибутані) – мова йде про творчість, про нове сприйняття себе, світу та себе в цьому світі.

Також дослідник пов'язує проблему маргінальності з активним процесом становлення неформальних громадських рухів, які мають захищати інтереси маргінальних груп, відтак маргінали це ті, хто «шукає нових шляхів морального і суспільного служіння своїй країні, ті, хто прагне поєднати новітню суспільну проблематику з методами соціальної дії [7, с.148]».

Російський соціолог К.А. Фефанов зробив спробу систематизувати напрямки дослідження проблеми маргінальності, основні підходи до маргінальної людини у західній та вітчизняній філософії та соціології [11].

Сучасний український соціолог І.М. Прибиткова дійшла висновку, що у вітчизняній науці, на відміну від західної, маргінальність розглядається або як «ситуація, яка виникає у взаємодії різних соціальних груп, що нерідко конфліктують; або як статус, обумовлений належністю до двох або більше таких груп; або як субкультури, що створюються в сфері їх взаємодії [6, с.76]».

Тобто у дослідженні маргінальності виокремлюється два напрямки: культурологічний та соціологічний. Представники культурологічного підходу вважають маргінальність культурним феноменом, наприклад, російський вчений В.А. Шапінський вказує на те, що людина або соціальна група є членом соціальної структури суспільства, включена в політичні інститути, економічні механізми, водночас перебуваючи у «порубіжному» стані стосовно культурних цінностей даного суспільства. Дослідник вважає, що розгляд маргінальності тільки як проблеми існування людини або групи на межі двох соціальних структур суспільства, є спрощеним підходом до цього феномена [12].

Соціологічний напрямок являє собою дослідження взаємозв'язку маргінальності та соціальних структур. Сучасний соціолог І.П. Попова [5] вважає за потрібне розглядати маргінальність в контексті тих соціальних умов, в яких виникає необхідність дослідження перехідних, прикордонних явищ. З цією думкою погоджуються І.В. Могдалева: «Маргінальність – одна з характеристик стану будь-якого суспільства. Це поняття служить для позначення стійких соціальних явищ, що виникають на межі взаємодії різних культур, соціальних спільностей, внаслідок чого певна частина соціальних суб'єктів виявляється за їхніми межами» [3, с.234].

І.П. Попова аналізує проблему маргіналізації економічно активного населення, для якого вводиться поняття «нові маргінальні групи». Виникнення цих груп пов'язане із кризою зайнятості в результаті глибокої структурної перебудови виробництва в постіндустріальних суспільствах. Їх характерними рисами виступають висока освіченість, високі соціальні потреби, суспільна активність.

Нове бачення проблеми маргінальності запропонував український дослідник А.І. Атоян. Він започаткував новий міждисциплінарний підхід до дослідження всього комплексу щодо маргінальності – соціальну маргіналістику, оскільки це явище є багатовекторним і виходить за рамки будь-якої окремої дисципліни [1, с.29].

Під маргінальністю розуміється розрив соціальних зв'язків між людиною, групою, з одного боку, та суспільством з його законами, нормами, цінностями, з іншого. Тобто А.І. Атоян підкреслює, що маргінальними є не люди, а їх зв'язки або відносини, саме ослаблення чи деформація цих зв'язків і викликає феномен маргінальності. Таким чином, це яскравий приклад поглядів на маргінальність як на соціальну проблему.

Український філософ В.І. Муляр намагається розглянути проблему маргінальності в єдності з проблемою самореалізації особистості. Маргінальність, на його думку, може визначатися не тільки як негативне явище для особистості чи соціальної групи, вона може бути пов'язана з потребою самореалізації, бажанням ствердитися як особистість, виявити свої здібності, виробити власний життєвий стиль. В.І. Муляр виокремлює три стадії процесу самореалізації в умовах маргіналізації суспільства. На першій стадії людина не усвідомлює, що її життя охоплене культурним конфліктом. Вона намагається у новій групі засвоїти її норми і правила, тобто поведінка є адаптаційною. Другу стадію можна охарактеризувати як маргінальну, саме на цій стадії людина усвідомлює, що вона має відповідати вимогам одночасно двох груп, тобто це стадія внутрішнього конфлікту. Третя стадія – це наслідки цього конфлікту «від глибокого песимізму та вкрай деформованої самореалізації до високого оптимізму й нових соціальних норм, об'єктів, які тільки згодом будуть сприйняті соціумом [4, с.181]».

Висновки. У дослідженні маргінальності у філософії, соціології, соціальній психології виокремлюються два основних напрямки – культурологічний і соціологічний. Незважаючи на різноманітність наукових підходів до вивчення феномена «маргінальності», у зарубіжній та вітчизняній науці складається загальне уявлення про зміст поняття «маргінальність» – це стан переходу, проміжності, «порубіжжя» людини або групи стосовно суспільства.

Список використаних джерел

1. Атоян А.И. Социальная маргиналистика. Об предпосылках нового междисциплинарного и культурно-исторического синтеза / А.И. Атоян // Политические исследования. – 1993. – № 6. – С. 29–38.
2. Макаренко О. Н. Исследование маргинальной личности в западной психологии / О.Н. Макаренко // Юриспруденція. Соціологія. Наукові праці. – Випуск 171. Том 183. – С. 63–69.
3. Могдалева И.В. Маргинальность в современной российской и украинской философии / И.В. Могдалева // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. – Том 21 (60). № 1 (2008). – С.231–239. (Серия «Философия. Социология»)
4. Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз) / В.І. Муляр. – Житомир : ЖІТІ, 1997. – 214 с.

5. Попова И.П. Новые маргинальные группы в российском обществе (теоретические аспекты исследования) / И.П. Попова // Социологические исследования. – 1999. – № 7 (19). – С.62–71.
6. Прибиткова І. Ми – не маргінали, маргінали – не ми? / І. Прибиткова // Філософська і соціологічна думка. – 1988. – №11/12. – С. 70–86.
7. Рашковский Е. Маргиналы / Е. Рашковский // 50/50: Опыт словаря нового мышления. – М. : Прогресс, 1989. – С. 146–149.
8. Слюсаревський М.М. Психологія міграції: навчальний посібник / М.М. Слюсаревський, О.Є. Блинова; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : ТОВ «Імекс ЛТД», 2013. – 244 с.
9. Стариков Е. Маргиналы, или размышления на старую тему: «Что с нами происходит?» / Е. Стариков // Знамя. – 1989. – № 10. – С. 133–162.
10. Стариков Е. Н. Маргиналы / Е.Н. Стариков // В человеческом измерении. – М. : Прогресс, 1989. – С. 180–200.
11. Феофанов К.А. Социальная маргинальность: характеристика основных концепций и подходов в современной социологии. (Обзор) / К.А. Феофанов // Общественные науки за рубежом. Серия 11. Социология. – М. – 1992. – №2. – С. 70–83.
12. Шапинский В.А. К вопросу о маргинальных источниках развития культуры / В.А. Шапинский // Альтернативность общественного развития. (Сб. работ) РАН Ин-т философии / Отв. ред. В.В. Власова. – М. : ИФАН, 1992. – С. 14–22.
13. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани / [Пер. с англ. В. В. Ольшанского; общ. ред. и послесловие профессора Г. В. Осипова]. – М. : Прогресс, 1969. – 534 с.
14. Dickie-Clark H. F. The marginal situation: A contribution to marginal theory / H. F. Dickie-Clark // Social forces. – Chapel Hill. – 1966. – Vol. 44. – P. 363–370.
15. Kerckhoff A.C., McCormick T.C. Marginal status and marginal personality // Social forces. – Vol. 34. – № 1. – 1955. – P. 55.
16. Mancini B.J. No owner of soil: The concept of marginality revisited on its sixtieth birthday / B.J. Mancini // Intern. rev. of mod. sociology. – New Delhi, 1988. – Vol 18. – № 2. – P. 183.
17. Park R.E. Human migration and the marginal man /R.E. Park // Amerikan Journal of Sociology. – Chicago, 1928. – Vol. 33.

18. Park R.E. Cultural conflict and the Marginal Man // R.E. Park. – Race and culture. – Glencoe, 1950.
19. Stonequist E.V. A Study in personality and culture conflict/ E.V. Stonequist. – New York: Russel & Russel, 1961.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Atojan A.I. Social'naja marginalistika. Ob predposylkah novogo mezhdisciplinarnogo i kul'turno-istoricheskogo sinteza / A.I. Atojan // Politicheskie issledovanija. – 1993. – № 6. – S. 29–38.
2. Makarenko O. N. Issledovanie marginal'noj lichnosti v zapadnoj psihologii / O.N. Makarenko // Jurisprudencija. Sociologija. Naukovi praci. – Vipusk 171. Tom 183. – S. 63–69.
3. Mogdaleva I.V. Marginal'nost' v sovremennoj rossijskoj i ukrainskoj filosofii / I.V. Mogdaleva // Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. – Tom 21 (60). № 1 (2008). – S.231-239. (Serija «Filosofija. Sociologija»)
4. Muljar V.I. Samorealizacija osobystosti jak social'na problema (filosofs'ko-kul'turologichnyj analiz) / V.I. Muljar. – Zhytomyr: ZhITI, 1997. – 214 s.
5. Popova I.P. Novye marginal'nye grupy v rossijskom obshchestve (teoreticheskie aspekty issledovanija) / I.P. Popova // Sociologicheskie issledovanija. – 1999. – № 7 (19). – S.62–71.
6. Prybytkova I. My – ne marginaly, marginaly – ne my? / I. Prybytkova // Filosof's'ka i sociologichna dumka. – 1988. – №11/12. – S. 70–86.
7. Rashkovskij E. Marginaly / E. Rashkovskij // 50/50: Opyt slovarja novogo myshlenija. – M.: Progress, 1989. – S. 146–149.
8. Sljusarevs'kyj M.M. Psihologija migracii': navchal'nyj posibnyk / M.M. Sljusarevs'kyj, O. Je. Blynova; Nacional'na akademija pedagogichnyh nauk Ukrainy, Instytut social'noi' ta politychnoi' psihologii'. – Kirovograd : TOV «Imeks LTD», 2013. – 244 s.
9. Starikov E. Marginaly, ili razmyshlenija na staruju temu: «Chto s nami proishodit?» / E. Starikov // Znamja. – 1989. – № 10. – S. 133–162.
10. Starikov E. N. Marginaly / E.N. Starikov // V chelovecheskom izmerenii. – M. : Progress, 1989. – S. 180–200.

11. Feofanov K.A. Social'naja marginal'nost': harakteristika osnovnyh koncepcij i podhodov v sovremennoj sociologii. (Obzor) / K.A. Feofanov // Obshhestvennye nauki za rubezhom. Serija 11. Sociologija. – M. – 1992. – №2. – S. 70–83.
12. Shapinskij V.A. K voprosu o marginal'nyh istochnikah razvitija kul'tury / V.A. Shapinskij // Al'ternativnost' obshhestvennogo razvitija. (Sb. rabot) RAN In-t filosofii / Otv. red. V.V. Vlasova. – M. : IFAN, 1992. – S. 14–22.
13. Shibutani T. Social'naja psihologija / T. Shibutani / [Per. s angl. V.V. Ol'shanskogo; obshh. red. i posleslovie professora G. V. Osipova]. – M. : Progress, 1969. – 534 s.
14. Dickie-Clark H. F. The marginal sitation: A cjontribution to marginal theory / H. F. Dickie-Clark// Social forces. – Chapel Hill. – 1966. – Vol. 44. – P. 363–370.
15. Kerckhoff A.C., McCormick T.C. Marginal status and marginal personality // Social forces. – Vol. 34. – № 1. – 1955. – P. 55.
16. Mancini B.J. No owner of soil: The concept of marginality revisited on its sixtieth birthday / B.J. Mancini// Intern. rev. of mod. sociology. – New Delhi, 1988. – Vol 18. – № 2. – P. 183.
17. Park R.E. Human migration and the marginal man /R.E. Park // Amerikan Journal of Sociology. – Chicago, 1928. – Vol. 33.
18. Park R.E. Cultural conflict and the Marginal Man // R.E. Park. – Race and culture. – Glencoe, 1950.
19. Stonequist E.V. A Study in personality and culture conflict/ E.V. Stonequist. – New Jork: Russel & Russel, 1961.

S.V. Kaminska. Scientific approaches to the study of marginality in the social sciences. The article analyzes the approaches to the study of the phenomenon of «marginality» and «marginal personality» in domestic and foreign philosophy, sociology, social psychology. It was found that the concept of «marginality» is used in social psychology to denote a special status of the personality, when the personality is on the edge of two cultures or two societies. In addition, it is the study of a complex social and psychological effects caused by this condition «borderlands», namely, disharmony, loss of identity, search for yourself.

The article provides a historical overview of the development of ideas about the marginal man. It is noted that the original concept of «marginality» used in «cultural approach» of R. Park and E. Stonequist in the context of cross-cultural communication among migrants, they noticed that the marginal person is in a state of acute internal conflict or crisis, leading to the formation of certain personality traits, namely doubts in their individual values, loneliness, anxiety.

It is shown that further researches of marginality are seen as a consequence of social mobility, that it can exist wherever there are social chan-

ges. It is determined that in the studies of American and Western science the focus is mainly put on structural marginality. It is concluded that the study of marginality in philosophy, sociology, social psychology distinguishes two main trends – cultural and sociological. Despite the variety of scientific approaches to the study of the phenomenon of «marginality», in foreign and domestic science there is a basic notion of the concept of «marginality» – it is a state of transition, interspace, «borderlands» of a person or group concerning society.

It was found out that in domestic social science the specifics of research of marginal issues is associated with transition period of society development, a marginal person, ethnic and professional processes of marginalization of social groups, marginal effects for the human condition are studied.

Key words: marginality, cultural and structural marginality, marginal personality, self-identity, conflict, crisis, social mobility.

Received October 19, 2014

Revised November 14, 2014

Accepted December 02, 2014

УДК 159. 923.33:378.046-021.68-051

Т.В. Карамушка
tkarama90@gmail.com

Типи професійної кар'єри аспірантів

Karamushka T.V. Types of post-graduate students' professional career / T.V. Karamushka // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 182–197.

Т.В.Карамушка. Типи професійної кар'єри аспірантів. У статті на основі аналізу літератури та власного теоретичного осмислення проблеми виділено основні критерії аналізу можливих типів професійної кар'єри аспірантів: «соціально-галузевий»; «вітчизняно-міжнародний»; «професійно-посадовий»; «стабільно-динамічний». Підкреслено, що перший і другий критерії стосуються переважно соціальних аспектів аналізу професійної кар'єри, а третій і четвертий – внутрішньо-організаційних. Згідно з «соціально-галузевим» критерієм розкрито зміст можливих типів професійної кар'єри аспірантів в різних соціальних галузях: професійна кар'єра в освітньо-науковій галузі («профільна» кар'єра); професійна кар'єра в освітньо-науковій галузі та в сфері бізне-

су («профільна комбінована» кар'єра); професійна кар'єра в інших соціальних галузях (державна служба, промисловість та ін.), без поєднання з освітньо-науковою діяльністю («непрофільна кар'єра»). На основі «вітчизняно-міжнародного» критерію висвітлено особливості професійної кар'єри аспірантів стосовно діяльності у вітчизняному та міжнародному контексті та охарактеризовано такі можливі типи професійної кар'єри: професійна кар'єра в Україні у вітчизняних організаціях; професійна кар'єра в Україні в зарубіжних організаціях; професійна кар'єра за кордоном. З урахуванням «професійно-посадового» критерію, виділено особливості професійної кар'єри аспірантів, які стосуються напрямків її здійснення в організації, обґрунтовано такі можливі типи професійної кар'єри: змістовну («горизонтальну»); посадову («вертикальну»). І, відповідно до «стабільно-динамічного» критерію, який стосується, насамперед, мобільності в діяльності аспірантів, проаналізовано такі можливі типи професійної кар'єри: в одній організації (у рамках однієї спеціальності або зі зміною спеціальності); в різних організаціях (у рамках однієї спеціальності або зі зміною спеціальності).

Ключові слова: вищі навчальні заклади; аспіранти; кар'єра; професійна кар'єра; критерії аналізу типів професійної кар'єри аспірантів; соціальні аспекти аналізу професійної кар'єри; внутрішньо-організаційні аспекти аналізу професійної кар'єри; типи професійної кар'єри аспірантів.

Т.В.Карамушка. Типы профессиональной карьеры аспирантов.

В статье на основе анализа литературы и собственного теоретического осмысления проблемы выделены основные критерии анализа возможных типов профессиональной карьеры аспирантов: «социально-отраслевой»; «отечественно-международный»; «профессионально-должностной»; «стабильно-динамический». Подчёркнуто, что первый и второй критерии касаются преимущественно социальных аспектов анализа профессиональной карьеры, а третий и четвёртый – внутренне-организационных. Согласно «социально-отраслевому» критерию раскрыто содержание возможных типов профессиональной карьеры аспирантов в разных социальных отраслях: профессиональная карьера в образовательно-научной отрасли («профильная» карьера); профессиональная карьера в образовательно-научной отрасли и в сфере бизнеса («профильная комбинированная» карьера); профессиональная карьера в других социальных отраслях (государственная служба, промышленность и др.), без сочетания с образовательно-научной деятельностью («непрофильная карьера»). На основе «отечественно-международного» критерия отражены особенности профессиональной карьеры аспирантов относительно деятельности в отечественном и международном контексте и охарактеризованы такие возможные типы профессиональной карьеры: профессиональная карьера в Украине в отечественных организациях; профессиональная карьера в Украине в зарубежных организациях; профессиональная карьера за рубежом.

С учётом «профессионально-должностного» критерия, выделены особенности профессиональной карьеры аспирантов, которые касаются направлений её осуществления в организации, и обоснованы такие возможные типы профессиональной карьеры: содержательная («горизонтальная»); должностная («вертикальная»). И, в соответствии с «стабильно-динамическим» критерием, который касается мобильности деятельности аспирантов, проанализированы такие возможные типы профессиональной карьеры: в одной организации (в рамках одной специальности или с изменением специальности); в разных организациях (в рамках одной специальности или с изменением специальности).

Ключевые слова: высшие учебные заведения; аспиранты; карьера; профессиональная карьера; критерии анализа типов профессиональной карьеры аспирантов; социальные аспекты анализа профессиональной карьеры; внутренне-организационные аспекты анализа профессиональной карьеры; типы профессиональной карьеры аспирантов.

Постановка проблеми. Важливою складовою професійного становлення та професійного розвитку сучасних фахівців є їх підготовка до професійної кар'єри [10; 11; 18]. Дана проблема є особливо значущою, на наш погляд, для фахівців вищої кваліфікації, підготовка яких здійснюється, насамперед, у вищих навчальних закладах в рамках навчання в аспірантурі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури показав, що наукове вивчення проблеми професійної кар'єри особистості знайшло певне відображення в роботах низки зарубіжних авторів (А. Кібанов [6], А. Маркова [10], Є. Могильовкін [11], Д.Сьюпер [23], Д.Хал [21], Е. Шейн [22] та ін.) та українських авторів (О. Бондарчук [2], Т. Канівець [5], А. Поплавська [14], М.Сурякова [20], Н. Шевченко [20] та ін.). У даних роботах розкрито зміст професійної кар'єри, основні етапи та умови її успішного здійснення тощо. Розкрито особливості професійної кар'єри у різних професійних групах: державних службовців [3], працівників органів внутрішніх справ України [15], офіцерів Збройних Сил України [17], менеджерів [9], психологів [19] та ін.

Разом з тим, як свідчить література, психологічні особливості професійної кар'єри аспірантів раніше спеціально не вивчались. Одним із важливих аспектів її вивчення є, зокрема, визначення основних можливих типів професійної кар'єри аспірантів.

Мета статті – виділити та проаналізувати основні типи професійної кар'єри аспірантів .

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу літератури [10; 11; 21; 22; 23] та власного теоретичного аналізу проблеми нами виділено такі основні критерії аналізу типів професійної

кар'єри аспірантів: 1) соціально-галузевий; 2) вітчизняно-міжнародний; 3) професійно-посадовий; 4) стабільно-динамічний.

Слід зазначити, що перший та другий критерії аспірантів дають можливість проаналізувати *соціальні аспекти* здійснення професійної кар'єри, а третій та четвертий – *внутрішні аспекти* (рис. 1).

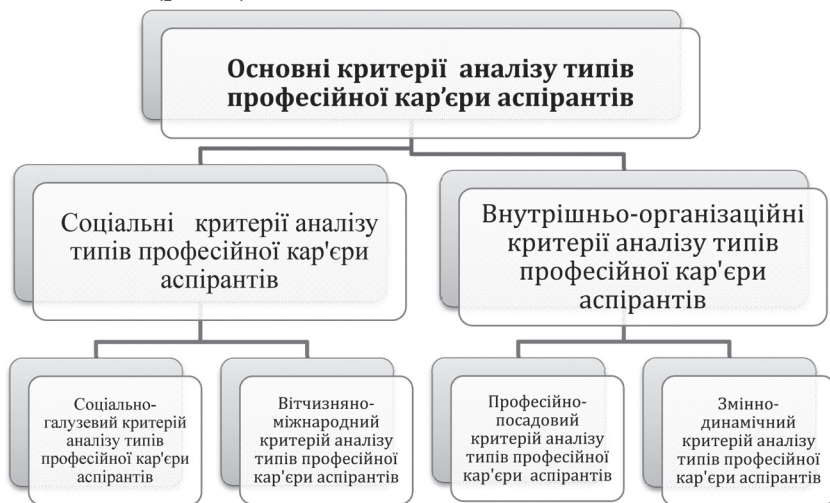


Рис. 1. Основні критерії аналізу типів професійної кар'єри аспірантів

Проаналізуємо основні типи професійної кар'єри аспірантів, виділені за названими критеріями.

Розпочнемо з аналізу типів професійної кар'єри аспірантів, виділених за **соціальними критеріями**.

Стосовно **основних типів професійної кар'єри аспірантів в різних соціальних галузях** («соціально-галузевий критерій» аналізу), то тут можна, на наш погляд, говорити про три основні типи: а) професійну кар'єру в освітньо-науковій галузі («профільну» кар'єру); б) професійну кар'єру в освітньо-науковій галузі та в сфері бізнесу («профільну комбіновану» кар'єра); в) професійну кар'єру в інших соціальних галузях (державну службу, промисловість, бізнес та ін.), без поєднання з освітньо-науковою діяльністю («непрофільну» кар'єру).

Слід зазначити, що здійснення аспірантами майбутньої професійної кар'єри в освітньо-науковій сфері слід розглядати, як «профільну» кар'єру. Підготовка аспірантів до даного типу кар'єри є, на наш погляд, пріоритетним, оскільки першочергове

завдання аспірантури, як відомо, полягає, у підготовці фахівців вищої кваліфікації саме для цієї сфери.

Разом з тим, суттєвим є той факт, що ще одним із можливих напрямків професійної кар'єри аспірантів є поєднання *професійної кар'єри в освітньо-науковій сфері та в сфері бізнесу* (як на рівні найманих працівників, так і на рівні власного бізнесу).

Даний напрям кар'єри можна назвати, на наш погляд, як *«профільну комбіновану» кар'єру*. Її виокремлення відображає тенденції сучасного соціального і професійного життя в Україні, коли бізнес, підприємництво стає все більш «реальним» фрагментом нашого життя [7; 8], а, з іншого боку, враховуючи те, що багато аспірантів, наприклад, технічних спеціальностей, мають відношення до розробки сучасних інформаційних технологій, свідчить про прагнення опитуваних втілювати свої власні ідеї, бути самостійними як щодо професійної діяльності, так і щодо вирішення матеріальних проблем, а також сприяти зближенню науки і бізнесу.

Також робота на рівні найманих працівників (консультантів, експертів тощо) в сучасних бізнес-структурах, яка поєднується з основною науковою або викладацькою роботою, дає можливість бути сучасним працівникам вищих навчальних закладів на рівні сучасних професійних тенденцій, а також сприяти розвитку вищих навчальних закладів (підготовці спільних проєктів, організації практики для студентів, пошуку для студентів майбутніх місць роботи тощо).

Отже, можна говорити про те, що поєднання «основної» (освітньо-наукової професійної кар'єри) з «додатковою» (роботою в бізнес-структурах та створення власного бізнесу, близького до основного напрямку науково-освітньої діяльності) є одним із суттєвим напрямків можливої професійної кар'єри аспірантів.

І ще одним можливим напрямком *професійної кар'єри аспірантів є професійна кар'єра в інших соціальних сферах* (державна служба, промисловість, бізнес та ін.), без поєднання з освітньо-науковою діяльністю. Даний тип професійної кар'єри, на наш погляд, можна назвати *«непрофільна» кар'єра*, оскільки мова йде роботу в інших сферах, які не мають прямого відношення до освіти та науки, і де фахівці, як правило, не здійснюють наукової та освітньої діяльності. І, разом з тим, отримання наукового ступеня після завершення аспірантури та захисту дисертації дає можливість фахівцям підвищити свій професійний і соціальний статус та здійснювати свою професійну діяльність на більш високому рівні.

Отже, можна говорити про те, що навчання в аспірантурі має враховувати сучасні тенденції в соціально-економічному житті та готувати аспірантів до різних типів професійної кар'єри, надаючи перевагу, все ж таки, «профільним» та «профільних комбінованим» типам професійної кар'єри.

Щодо *вітчизняного та міжнародного контексту* («вітчизняно-міжнародний критерій» аналізу професійної кар'єри аспірантів), то тут, з урахуванням сучасних реалій [7; 8; 17], можна виділити такі можливі типи професійної кар'єри: а) професійна кар'єра в Україні у вітчизняних організаціях; б) професійна кар'єра в Україні у зарубіжних вітчизняних організаціях; в) професійна кар'єра за кордоном.

Стосовно здійснення *професійної кар'єри аспірантів в Україні у вітчизняних організаціях*, яку можна назвати, як «*вітчизняну*» кар'єру, то мова йде про те, випускники аспірантури працюють у вітчизняних організаціях, реалізуючи різні типи професійної кар'єри, які описані вище, та докладають свої зусилля для вирішення актуальних соціально-економічних завдань, з урахуванням як вітчизняних, так і міжнародних тенденцій розвитку суспільства і тих викликів, які виникають в ньому. Думаємо, що даний тип професійної кар'єри аспірантів є достатньо бажаним для України, оскільки він сприяє її прогресивному розвитку, адже саме вітчизняна еліта, до якої відносяться аспіранти, сприятиме визначенню та реалізації основних напрямків освітньо-наукової та інших видів діяльності.

Щодо здійснення *професійної кар'єри аспірантів в Україні у міжнародних організаціях*, яку можна назвати «*вітчизняно-зарубіжна*» кар'єра, то йдеться про те, що аспіранти, працюючи в міжнародних компаніях в Україні, здійснюють свою професійну кар'єру в реальному міжнародному контексті, при цьому перебуваючи на території України (працюючи за стандартами міжнародних компаній, спілкуючись із зарубіжним колегами в процесі регулярних зарубіжних відряджень та їх приїзду в Україну, беручи участь в різних спільних семінарах, тренінгах як на території України, так і за кордоном тощо). Думається, що даний вид професійної кар'єри є, з одного боку, найбільш сприятливим для аспірантів, які знають мову та орієнтуються на міжнародні стандарти діяльності та високі матеріально-економічні стандарти свого життя, але прагнуть залишатися в Україні. Разом з тим, він є достатньо важливим і для України, оскільки робота в Україні міжнародних компаній сприяє більш швидкому становленню в Україні міжнародного

бізнесового простору, розвитку міжнародних підходів. Однак, підкреслимо, що даний тип професійної кар'єри аспірантів є більш складним, порівняно з попереднім типом, оскільки він вимагає, на наш погляд, більш високого рівня професійної підготовки аспірантів та психологічної готовності аспірантів та ін.

Стосовно *професійної кар'єри аспірантів за кордоном*, яку можна назвати «зарубіжна» професійна кар'єра, то тут мається на увазі те, що аспіранти після закінчення аспірантури їдуть працювати за кордон (працюючи в університетах, науково-виробничих комплексах або в інших видах організацій). Така можливість з'являється в аспірантів в результаті або ж попередніх міжнародних контактів (стажування за кордоном, реалізації спільних наукових проектів тощо), або ж в результаті спеціальних пошуків можливих вакансій в зарубіжних організаціях, яка в силу інформаційної відкритості сьогоденного суспільства та знання англійської мови багатьма молодими людьми, стає достатньо доступною для аспірантів.

Позитивно оцінюючи той факт, що можливість виникнення такого типу професійної кар'єри для вітчизняних аспірантів свідчить про їх конкурентоздатність на міжнародному ринку праці, зазначимо, що він є, на наш погляд, не дуже бажаним для вітчизняної науки й освіти, оскільки, як свідчить досвід, веде до втрати наших висококваліфікованих фахівців, на які потрачені зусилля української держави. Адже, як правило, дані фахівці, пройшовши певні етапи професійної кар'єри за кордоном, не повертаються додому і дуже рідко сприяють встановленню та підтриманню контактів своїх університетів та інших організацій із зарубіжними організаціями.

Разом з тим, з урахуванням сучасних глобалізаційних тенденцій [1], де мобільність фахівців є суттєвою ознакою професійної діяльності, сприяння вітчизняними фахівцями, які працюють за кордоном, встановленню та реалізації міжнародних контактів забезпечило б більш швидке входження вітчизняних організацій в міжнародний контекст. Цього можна, на нашу думку, досягти, зокрема, в результаті формування у аспірантів більш вираженої патріотичної позиції, до чого сьогодні мають докладати більше зусиль вищі навчальні заклади. Окрім того, можливим підходом до вирішення цієї проблеми може бути, на наш погляд, укладання, так званих, певних «психологічних контрактів» [21] з фахівцями, які починають включатись в міжнародну активність, які спрямовані, зокрема, на визна-

чення певних зобов'язань та винагород для всіх учасників цієї діяльності (як аспірантів, так і організації).

В цілому можна зробити висновок, що підготовка аспірантів до професійної кар'єри повинна обов'язково включати підготовку до роботи в міжнародному контексті (знання мови, знання міжнародних стандартів діяльності, отримання досвіду міжнародного спілкування та ін.).

Далі проаналізуємо типи професійної кар'єри аспірантів, виділених за **внутріорганізаційними критеріями**.

Що стосується **змістовно-посадового контексту** професійної кар'єри аспірантів («професійно-посадовий» критерій аналізу), то, згідно з літературними джерелами [1; 10; 11], можна говорити про такі основні типи професійної кар'єри аспірантів: а) змістовну («горизонтальну»); б) посадову («вертикальну»).

Коли мова йде про **«горизонтальну» кар'єру** аспірантів, то відповідно до існуючих підходів до аналізу даного типу професійної кар'єри [1], варто говорити про професійне просування, професійний ріст і розвиток аспірантів. Це може проявлятися, на наш погляд, насамперед, в таких основних видах активності аспірантів під час навчання в аспірантурі: 1) засвоєння необхідних знань у процесі вивчення з іноземної мови, філософії, спецдисципліни та ін.; 2) оволодіння різними вміннями та навичками, необхідними для здійснення різних напрямків науково-педагогічної діяльності: а) аналізу літературних джерел, виокремлення недосліджених аспектів певної наукової проблеми, постановка наукових завдань та ін.; б) написання тез, статей та ін.; в) підготовка виступів на конференціях (семінарах), участь в обговоренні наукових доповідей та ін.; г) підготовка тексту дисертації (аналіз загальної структури роботи, аналіз та підбір матеріалу для окремих розділів дисертації, написання та редагування тексту, проходження обговорення дисертації на кафедрі та ін.); д) уміння спілкуватися із студентами, вести практичні та семінарські заняття, готувати необхідні методичні розробки для їх проведення та ін.

Зазначені складові професійного зростання аспірантів відповідають, згідно виділених етапів професійного зростання [10; 11], етапу навчання. Разом з тим, вони будуть змінюватися після закінчення аспірантури та активного включення випускників аспірантури, наприклад, в роботу кафедри. Це буде проявлятися у необхідності оволодіння новими функціями, наприклад, такими, як участь в наукових проектах, які здійснюються на кафедрі, підготовка власних навчальних курсів тощо.

Стосовно «вертикальної» професійної кар'єри аспірантів, то слід враховувати, насамперед, зміст даного типу кар'єри, який викладено в літературі [1; 10; 11], і враховувати, що така кар'єра передбачає певний рух фахівця в просторі організаційних позицій, що передбачає послідовну зміну функцій, статусу та соціально-економічного положення, просування фахівця по певним ступеням виробничої, соціальної, адміністративної та іншої ієрархії, зайняття певної посади та ін.

Скоріше за все, ми можемо говорити про те, що можливість здійснення «вертикальної» кар'єри може з'явитись в аспірантів уже після закінчення аспірантури (наприклад, якщо мова йде про «профільну» професійну кар'єру, про що згадувалось вище, яка здійснюється в освітньо-науковій сфері, то йтиметься про послідовне проходження випускником аспірантури посади асистента, старшого викладача, доцента, професора, керівника кафедри тощо, або керівника наукової групи, сектора, відділу тощо).

І ще одним із можливих видів професійної кар'єри, виділених за названим вище критерієм, може стати *поєднання «горизонтальної» та «вертикальної» професійної кар'єри*, як послідовно, так і паралельно. Наприклад, це може проявлятися у тому, що випускник аспірантури, захистивши дисертацію, займе такі посади, наприклад, в освітній сфері, як заступник декана, зав. кафедрою та ін., тобто, адміністративні посади. Разом з тим, випускники можуть продовжувати активну наукову роботу, будучи керівниками наукових проєктів, здійснюючи підготовку докторської дисертації та ін.

В цілому, можна говорити про те, що підготовка аспірантів до професійної кар'єри повинна включати, на нашу думку, розуміння наявності «горизонтальних» та «вертикальних» типів професійної кар'єри та їх поєднання.

І насамкінець, розглянемо такий аспект професійної кар'єри аспірантів, який стосується *мобільності аспірантів* (стабільно-динамічний критерій аналізу типів професійної кар'єри аспірантів).

Слід зазначити, що мобільність фахівців, їх здатність адаптуватися до роботи в різних організаціях, оволодівати новими аспектами професії, а то і новими професіями, виступає сьогодні однією із характеристик їх успішної професійної діяльності [4: 12: 13].

У відповідності з наявними в літературі підходами [11], можна виділити такі можливі типи професійної кар'єри аспірантів:
а) просування по службі в одній організації в рамках однієї спе-

ціальності; б) просування службовими сходами в одній організації зі зміною спеціальності; в) перехід в іншу організацію в рамках однієї спеціальності; г) перехід в іншу організацію зі зміною спеціальності. Тобто, мова йде про орієнтацію аспірантів на професійну кар'єру в одній організації (у рамках однієї спеціальності чи зі зміною спеціальності) або професійну кар'єру в різних організаціях (у рамках однієї спеціальності чи зі зміною спеціальності).

Ураховуючи специфіку освітньо-наукової діяльності, скоріше всього можна говорити про «реальність» змін щодо організації і меншу «реальність» стосовно зміни спеціальності. В останньому випадку мова може йти про оволодіння новими аспектами професійної діяльності або про оволодіння суміжними спеціальностями (наприклад, психолога і менеджера, якщо фахівець планує працювати в сфері психології і займати адміністративну посаду тощо).

Слід наголосити, що готовність до роботи в різних організаціях є особливо суттєвою, коли фахівець планує здійснювати свою кар'єру в міжнародному контексті, працювати в різних проектах тощо. В будь-якому випадку, це вимагає швидкої адаптивності, гнучкості, уміння переключатись з одного виду діяльності на інший, оволодівати новими технологіями, швидко встановлювати міжособистісні контакти тощо. І оволодіння такими вміннями повинно, на наш погляд, складати один із важливих напрямків професійної кар'єри аспірантів.

Загалом, можна говорити про те, що сучасне професійне середовище, в якому будуть працювати випускники аспірантури, вимагає від аспірантів готовності до вибору та здійснення багатьох типів професійної кар'єри.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи викладений вище матеріал, можна зробити такі основні висновки:

1. Аналіз можливих типів професійної кар'єри аспірантів доцільно здійснювати на основі використання спеціальних критеріїв, які відображають основні «вектори» діяльності випускників аспірантури. До основних із них можна віднести: «соціально-галузевий»; «вітчизняно-міжнародний»; «професійно-посадовий»; «стабільно-динамічний».

2. У результаті використання «соціально-галузєвого» та «вітчизняно-міжнародного» критеріїв здійснюється аналіз переважно соціальних аспектів здійснення професійної кар'єри і мова йде про виокремлення таких можливих типів професійної

кар'єри аспірантів: а) «профільну»; «профільну комбіновану», «непрофільну»; б) кар'єру в Україні у вітчизняних організаціях; кар'єру в Україні в зарубіжних організаціях; в) кар'єру за кордоном.

3. Згідно з «професійно-посадовим» та «стабільно-динамічним» критеріями висвітлюються переважно внутріорганізаційні аспекти здійснення професійної кар'єри і йдеться про такі можливі типи професійної кар'єри аспірантів: а) змістовну («горизонтальну»); посадову («вертикальну»); б) кар'єру в одній організації (у рамках однієї спеціальності чи зі зміною спеціальності); кар'єру в різних організаціях (у рамках однієї спеціальності чи зі зміною спеціальності).

4. Урахування особливостей даних типів професійної кар'єри є доцільним, на наш погляд, як вищими навчальними закладами, так і самими аспірантами, для забезпечення більш ефективного здійснення професійного становлення та розвитку аспірантів.

До перспектив подальших досліджень можна віднести вивчення особистісних характеристик аспірантів (мотивація, кар'єрні орієнтації, локус контролю ін.), які впливають на вибір та здійснення ними певних типів професійної кар'єри.

Список використаних джерел

1. Березовская Р.А. Управление профессиональной карьерой / Р.А.Березовская / Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика/ Под ред. Г.С.Никифорова. – Спб. : Речь, 2010. – С.252–288.
2. Бондарчук О.І. Професійна кар'єра керівників шкіл: психологічний аспект / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології. Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Міленіум, 2002. – Част. 6. – С. 86–89.
3. Візіров Б.Й. Кар'єра державного службовця в Україні: теоретичні засади : автореф. дис... канд. наук з держ. упр. : 25.00.03 / Б. Й. Візіров; Ін-т законодавства ВР України. – К., 2009. – 20 с.
4. Іванченко Є.А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Є. А. Іванченко ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 20 с.

5. Канівець Т.М. Основні труднощі у підготовці студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри та роль власної активності студентів для їх подолання / Т.М. Канівець // Теоретичні та прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – №3 (29). – С. 158–168.
6. Кибанов А.Я. Управление деловой карьерой персонала / А.Я. Кибанов // Управление персоналом организации : учебник. – М. : ИНФРА-М., 1997. – С. 298–307.
7. Лесна Н.Партнерська співпраця ХНУРЕ з роботодавцями як запорука успішного професійного старту його випускників / Н. Лесна, Т. Шатовська // Вища шк. – 2009. – № 5. – С. 21–27.
8. Лободинська О.М. Чинники успішного працевлаштування за фахом. Структурно-логічні схеми : навч. посіб. / О. М. Лободинська, І. П. Магазинщикова. – Л. : ЗУКЦ, 2013. – 106 с.
9. Макаренко С.С. Психологічні чинники розвитку професійної кар'єри майбутнього керівника : метод. посіб. / С. С. Макаренко. – Л. : ЛьвДУВС, 2013. – 219 с.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – С. 123–127.
11. Могилевкин Е.А. Карьерный рост: диагностика, технология, тренинг : монография / Е.А. Могилевкин. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.
12. Непочатова И. А. Изменение моделей карьеры в биографиях секретарей в транзитных условиях: гендерный поход / И. А. Непочатова // Психология и социология в бизнесе: актуальные проблемы современности : м-лы Первого междунар. конгр. (16–17 декабря, 2005 г., Минск). – Мн. : Беспринт, 2005. – С. 139–141.
13. Пілецька Л.С.Соціально-психологічні основи професійної мобільності особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Л. С. Пілецька; НАПН України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. – Київ, 2014. – 40 с.
14. Поплавська А.П. Еволюція кар'єрного зростання працівника в організації: огляд матеріалів американських досліджень / А.П. Поплавська // Актуальні проблеми психології. Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. – Ч. 5. – С. 230–236.

15. Стародубцев А.А. Службова кар'єра в органах внутрішніх справ України : монографія / А. А. Стародубцев; Харк. нац. ун-т внутр. справ. – Х. : Золота миля, 2012. – 350 с.
16. Татарінов Є.В. Психологічні особливості розвитку кар'єрних домагань офіцерів Збройних Сил України : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / Є. В. Татарінов ; Нац. ун-т оборони України. – К., 2011. – 20 с.
17. Фелькель Т. Г. Роль аспірантури в розвитку лідерських якостей аспірантів / Т. Г. Фелькель // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Т. I : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2011. – Вип. 34. – С. 316–322.
18. Христюн О. Кар'єрний розвиток особистості як складова її професійного розвитку / О. Христюн // Молодь і ринок. – 2013. – № 8. – С. 84–88.
19. Шеленкова Н.Л. Розвиток у майбутніх психологів психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Н. Л. Шеленкова; ВНЗ «Ун-т економіки та права «Крок». – Київ, 2014. – 20 с.
20. Шевченко Н.Ф. Шлях до професійної кар'єри : наук.-практ. посіб. / Н.Ф. Шевченко, М.В. Сурякова. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2009. – 72 с.
21. Hall D.T. The new «career contract»: Wrong on both counts / D.T. Hall. – Boston : Executive Developmental Roundtable ; Boston Universiting School of management, 1993. – 220 p.
22. Schein E. A critical look at current career development theory and research / E. Schein / In D.T. Hall and Association (Eds.). Career development in organization. – San-Francisco, CA, 1986. – P. 120–145.
23. Super D.E. Toward a comprehensive theory of career development / D.E. Super (Eds). Career development: Theory and practice // D.H. Montrose, S.J. Shinkman. – Springfield, IL : Charles C. Thomas, 1992. – P. 35–64.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Berezovskaja R.A. Upravlenie professional'noj kar'eroj / R.A.Berezovskaja / Psihologicheskoe obespechenie professional'noj dejatel'nosti: teorija i praktika/ Pod red. G.S.Nikiforova. – Spb. : Rech', 2010. – S.252–288.

2. Bondarchuk O.I. Profesijna kar'jera kerivnykiv shkil: psihologichnyj aspekt / O.I. Bondarchuk // Aktual'ni problemy psihologii'. Tom 1: Social'na psihologija. Psihologija upravlinnja. Organizacijna psihologija : zb. nauk. prac' Instytutu psihologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukrai'ny. – K. : Milenium, 2002. – Chast. 6. – S. 86–89.
3. Vizirov B.J. Kar'jera derzhavnogo sluzhbovcja v Ukrai'ni: teoretychni zasady : avtoref. dys... kand. nauk z derzh. upr. : 25.00.03 / B. J. Vizirov; In-t zakonodavstva VR Ukrai'ny. – K., 2009. – 20 c.
4. Ivanchenko Je.A. Formuvannja profesijnoi' mobil'nosti majbutnih ekonomistiv u procesi navchannja u vyshhjih navchal'nyh zakladah : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Je. A. Ivanchenko ; Pivdenoukr. derzh. ped. un-t im. K. D. Ushyns'kogo. – Odesa, 2005. – 20 s.
5. Kanivec' T.M. Osnovni trudnoshhi u pidgotovci studentiv do zdzijsnennja majbutn'oi' profesijnoi' kar'jery ta rol' vlasnoi' aktyvnosti studentiv dlja i'h podolannja / T.M. Kanivec' // Teoretychni ta prykladni problemy psihologii' : zb. nauk. prac' Shidnoukrai'ns'kogo nacional'nogo universytetu im. V. Dalja. – Lugans'k : Vyd-vo SNU im. V. Dalja, 2012. – №3 (29). – S. 158–168.
6. Kibanov A.Ja. Upravlennie delovoj kar'eroj personala / A.Ja. Kibanov // Upravlennie personalom organizacii : uchebnik. – M. : INFRA-M., 1997. – S. 298–307.
7. Ljesna N. Partners'ka spivpracija HNURE z robotodavcjamy jak zaporuka uspishnogo profesijnogo startu jogo vypusknjkykiv / N. Ljesna, T. Shatovs'ka // Vyshha shk. – 2009. – № 5. – S. 21–27.
8. Lobodyns'ka O.M. Chynnyky uspishnogo pracevlashtuvannja za fahom. Strukturno-logichni shemy : navch. posib. / O. M. Lobodyns'ka, I. P. Magazynshhykova. – L. : ZUKC, 2013. – 106 s.
9. Makarenko S.S. Psihologichni chynnyky rozvytku profesijnoi' kar'jery majbutn'ogo kerivnyka : metod. posib. / S. S. Makarenko. – L. : L'vDUVS, 2013. – 219 c.
10. Markova A.K. Psihologija professionalizma / A.K. Markova. – M., 1996. – S. 123–127.
11. Mogilevkin E.A. Kar'ernyj rost: diagnostika, tehnologija, trening : monografija / E.A. Mogilevkin. – SPb. : Rech', 2007. – 336 s.
12. Nepochatova I. A. Izmenenie modelej kar'ery v biografijah sekretarej v tranzitnyh uslovijah: gendernyj pohod /

- I. A. Nepochatova // Psihologija i sociologija v biznese: aktual'nye problemy sovremennosti : m-ly Pervogo mezhd. kongr. (16–17 dekabnja, 2005 g., Minsk). – Mn. : Besprint, 2005. – S. 139–141.
13. Pilec'ka L.S. Social'no-psychologichni osnovy profesijnoi' mobil'nosti osobystosti : avtoref. dys. ... d-ra psychol. nauk : 19.00.05 / L. S. Pilec'ka; NAPN Ukrai'ny, In-t psychologii' im. G.S. Kostjuka. – Kyi'v, 2014. – 40 s.
 14. Poplavs'ka A.P. Evoljucija kar'jernogo zrostannja pracivnyka v organizacii': ogljad materialiv amerykans'kyh doslidzhen' / A.P. Poplavs'ka // Aktual'ni problemy psychologii'. Tom 1: Social'na psychologija. Psychologija upravlinnja. Organizacijna psychologija : zb. nauk. prac' Instytutu psychologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukrai'ny / za red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky. – K. : In-t psychologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukrai'ny, 2002. – Ch. 5. – S. 230–236.
 15. Starodobcev A.A. Sluzhbova kar'jera v organah vnutrishnih sprav Ukrai'ny : monografija / A. A. Starodubcev; Hark. nac. un-t vnutr. sprav. – H. : Zolota mylja, 2012. – 350 s.
 16. Tatarinov Je.V. Psychologichni osoblyvosti rozvytku kar'jernyh domagan' oficeriv Zbrojnyh Syl Ukrai'ny : avtoref. dys. ... kand. psychol. nauk : 19.00.09 / Je. V. Tatarinov ; Nac. un-t oborony Ukrai'ny. – K., 2011. – 20 s.
 17. Fel'kel' T. G. Rol' aspirantury v rozvytku lider's'kyh jakostej aspirantiv / T. G. Fel'kel' // Aktual'ni problemy psychologii' : zb. nauk. pr. In-tu psychologii' im. G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny. – T. I : Organizacijna psychologija. Social'na psychologija. Ekonomichna psychologija / za red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky. – K. : A.S.K., 2011. – Vyp. 34. – S. 316–322.
 18. Hrystun O. Kar'jernyj rozvytok osobystosti jak skladova i'i' profesijnogo rozvytku / O. Hrystun // Molod' i rynek. – 2013. – № 8. – S. 84–88.
 19. Shelenkova N.L. Rozvytok u majbutnih psychologiv psychologichnoi' gotovnosti do zdijsnennja profesijnoi' kar'jery : avtoref. dys. ... kand. psychol. nauk : 19.00.10 / N. L. Shelenkova; VNZ «Un-t ekonomiky ta prava «Krok». – Kyi'v, 2014. – 20 s.
 20. Shevchenko N.F. Shljah do profesijnoi' kar'jery : nauk.-prakt. posib. / N.F. Shevchenko, M.V. Surjakova. – Zaporizhzhja : Zaporiz'kyj nacional'nyj universytet, 2009. – 72 s.

T.V. Karamushka. Types of post-graduate students' professional career. Based on the analysis of the relevant literature and his own theoretical understanding of the problem, the author discusses the key criteria for the analysis of possible types of post-graduate students' professional career which include the social-area-relevant, domestic-international, professional-positional, and static-dynamic criteria. It is emphasized that the first and the second criteria deal primarily with the social aspects of the professional career analysis whereas the third and the fourth criteria – with the intra-organizational criteria. In terms of the social-area-relevant criterion the possible types of post-graduate students' professional career are analyzed in various social areas: educational-and-scientific (majoring) career, educational-and-scientific-and-business (combined majoring) career, social-sector (civil service, industry, business, etc.) career, and non-educational-scientific (non-majoring) career. The domestic-international criterion covers the characteristics of post-graduate students' professional career in the national and international context and describes the following possible professional career types: career in national organizations in Ukraine, career in international organizations in Ukraine, and career abroad. The professional-positional criterion deals with the characteristics of postgraduate students' professional career related to career making in the organization. The possible types of professional career according to this criterion are a content (horizontal) career and a positional (vertical) career. And finally, according to the static-dynamic criterion characterizing post-graduate students' mobility, the following possible types of professional career include a sole-organization (same specialty or specialty-changing) career and a different-organizations (same-specialty or specialty-changing) career.

Key words: institutions of higher education, post-graduate students, career, professional career, criteria for analysis of types of post-graduate students' professional career, social aspects of professional career analysis, intra-organizational aspects of professional career analysis, types of post-graduate students' professional career.

Received October 22, 2014
Revised November 18, 2014
Accepted December 05, 2014

Вплив механізмів психологічного самозахисту на особистісні утворення та поведінкові моделі підлітків

Kyrpenko T.M. Influence of psychological self-defense mechanisms on personal formation and behavior model of teens / T.M. Kyrpenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 198–210.

Т.М. Кирпенко. Вплив механізмів психологічного самозахисту на особистісні утворення та поведінкові моделі підлітків. Проаналізовано наукові джерела, присвячені проблемі захисної поведінки підлітків та особистісній безпеці загалом. Визначено, що психологічний самозахист складається із системи захисних дій особистості, що включає ситуаційні захисні автоматизми, копінг-стратегії, компенсації, які виступають поведінковим проявом адаптації.

Констатовано, що в підлітковому віці труднощі адаптації можуть спричинюватися різними видами акцентуацій, підвищеною емоційністю через спонтанність соматичних, фізіологічних, конституційних змін. Встановлено, що одним із діагностичних критеріїв порушення соціальної адаптації виступають міжособистісні стосунки. Визначено, що на добір способів опанування підлітками впливають індивідуально-психологічні особливості: акцентуації, рівень тривожності, тип мислення, особливості локусу контролю, спрямованість особистості.

Зроблено висновок про те, що для формування адаптивного психологічного самозахисту підлітків необхідно розвивати наступні здібності: гнучкість, толерантність до змін в навколишньому середовищі, творчу активність, адекватно сприймати індивідуальні особливості, здатність до саморегуляції діяльності та емоційних станів, конструктивно вирішувати зовнішні й внутрішні конфлікти.

Встановлено необхідність формування у підлітків психологічних якостей, які забезпечуватимуть особистісну стійкість відносно дії стресогенних чинників (позитивне самоствалення і самооцінка, впевненість у своїх силах, оптимістична життєва позиція, позитивне мислення, тощо); активізацію внутрішніх резервів особистісного розвитку; розвиток адаптивних здібностей та формування життєтворчих здібностей, які передбачають здатність орієнтуватись у різноманітних життєвих ситуаціях і досягати особистісних та навчально-професійних цілей.

Ключові слова: психологічний самозахист, підліток, адаптація, акцентуація, особистість, спілкування, тривожність, конфлікт, копінг-поведінка, комунікації, емоції, стрес.

Т.М. Кирпенко. Влияние механизмов психологической самозащиты на личностные образования и поведенческие модели подростков. Проанализированы научные источники, посвященные проблеме защитного поведения подростков и личностной безопасности в целом. Определено, что психологическая самозащита состоит из системы защитных действий личности, которая включает ситуационные защитные автоматизмы, копинг-стратегии, компенсации, которые выступают поведенческим проявлением адаптации.

Констатировано, что в подростковом возрасте трудности адаптации могут быть вызваны различными видами акцентуаций, повышенной эмоциональностью из-за спонтанности соматических, физиологических, конституционных изменений. Установлено, что одним из диагностических критериев нарушения социальной адаптации выступают межличностные отношения. Определено, что на выбор способов совладания подростками влияют индивидуально-психологические особенности: акцентуации, уровень тревожности, особенности локуса контроля, направленность личности.

Сделан вывод о том, что для формирования адаптивной психологической самозащиты подростков необходимо развивать следующие способности: гибкость, толерантность к изменениям в окружающей среде, творческую активность, способность адекватно воспринимать индивидуальные особенности, саморегуляция деятельности и эмоциональных состояний, способности конструктивно решать внешние и внутренние конфликты.

Установлена необходимость формирования у подростков психологических качеств, обеспечивающих личностную устойчивость относительно воздействия стрессогенных факторов (положительное самотношение и самооценка, уверенность в своих силах, оптимистичная жизненная позиция, позитивное мышление и т. д.); активизацию внутренних резервов личностного развития; развитие адаптивных способностей и формирования жизнотворческих способностей, которые предполагают способность ориентироваться в различных жизненных ситуациях и достигать личных и учебно-профессиональных целей.

Ключевые слова: психологическая самозащита, подросток, адаптация, акцентуация, личность, общение, тревожность, конфликт, копинг-стратегии, коммуникации, эмоции, стресс.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими завданнями. При аналізі досліджень психічних процесів, пов'язаних із психологічним самозахистом, ми спиралися на результати досліджень В. Андрусенко [1], Е. Берна [4], В. Вілюнаса [3], Е. Каструбіна [4], О. Леонтьєва [1], З. Фройда [9], К. Юнга [1] та інших. Виокремлюються такі по-

няття як: фізичний, психічний та правовий самозахист, самозахист у політичній, економічній, соціальній та духовній сферах суспільства. Отже, проблема психологічного самозахисту є актуальною для систем будь-якого рівня організації, включаючи людину та створювані нею соціальні об'єднання. Міждисциплінарний характер проблеми дослідження визначає важливість її для соціальної психології та може слугувати методологічною основою досліджень у суміжних областях науки. Результати досліджень проблеми психологічного самозахисту підлітків дозволяють збагатити також наукові знання в області закономірностей людської діяльності, проблем взаємостосунків людини та середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання взаємозв'язку особистості та суспільства перебуває в полі зору багатьох психологічних шкіл. Проблеми в спілкуванні ґрунтуються на глибинних внутрішньоособистісних проблемах. Проблеми спілкування розглядалися у теорії об'єктних відносин (У. Байон [4], М. Балінт [3], Д. Віннікот [4], О. Кернберг [4], М. Кляйн [4], Р. Спітц [1], В. Фейрнберн [4]); теорії інтерперсонального підходу (Г. Салліван). Б. Ломов [8] підкреслював, що «... психічні явища формуються, розвиваються та проявляються в процесах діяльності та спілкування...» [1, С. 289]. Вивчення опанувальної, захисної поведінки особистості ведеться у віковому діапазоні від дошкільного дитинства до старості (І. Нікольська [2], Р. Грановська [4], 2000; С. Хазова [2], 2002; О. Куфтяк [4], 2002; Т. Крюкова [4], 2004; І. Ветрова [4] 2009).

Різні дослідники виділяють і досліджують різноманітні чинники, зосереджуючи свою увагу або на індивідуальних, або на середовищних чинниках, що визначають розвиток і становлення захисної поведінки. Проблеми саморегуляції поведінки у перехідному віці присвячені роботи М. Боришевського [3], в яких доводиться, що раціональне управління психологічними механізмами саморегуляції поведінки підлітків визначає їхній особистісний розвиток.

Мета статті полягає у визначенні впливу механізмів психологічного захисту на поведінкові стратегії підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічний самозахист характеризує здатність особистості вирішувати протиріччя між вимогами навколишнього середовища та її можливостями. Він визначається ступенем соціальної інтеграції індивіда, що дозволяє задовольняти базові життєві потреби (біологічні, духовні, матеріальні). Феноменологія конкретного механізму

самозахисту проявляється у стереотипній поведінковій моделі. Нормальне функціонування механізмів психологічного самозахисту забезпечує стабільність, упорядкованість індивідуальної картини світу, реальної або викривленої у відповідності з прийнятими суб'єктивними стандартами сприйняття.

Спираючись на аналіз психологічних досліджень, можна констатувати, що феномени свободи, автономії, самодетермінації сьогодні є ключовими при вивченні мотивації поведінки та особистості. Короткий аналіз досліджень проблем онтогенезу підлітка дозволяє зробити висновок про те, що в науці склався стійкий інтерес до динамічних характеристик розвитку фізіології та особистості підлітків. Концепції часом мають досить полярний характер, хоча загальними позиціями у всіх дослідників є розуміння незвичайності, пластичності та проблемності цього віку та тих викликів, які приховуються в ньому.

Відповідно до теорії психоаналізу, рушійною силою поведінки людини є її соціальне оточення. Згідно теорії Е. Фромма [1] людина має двоїсту природу, тобто, одночасно прагне бути незалежною та не в змозі бути одинокою. За Е. Фроммом [1], це фатальна основа міжособистісних стосунків. В сучасних соціально-психологічних дослідженнях зазначається, що прогресивні зміни в механізмах соціально-психологічного відображення, способах поведінки, видах діяльності людини зумовлені єдністю соціальних впливів з природними можливостями індивіда. Одним із діагностичних критеріїв порушення соціальної адаптації виступають міжособистісні відносини. Надання такого статусу цілком допустимо, враховуючи, що в основі міжособистісних відносин лежить емоційний компонент. Народження та розвиток даних відносин безпосередньо залежать від міжособистісної привабливості й обумовлені не стільки об'єктивними умовами, скільки суб'єктивною потребою в спілкуванні та задоволенні цієї потреби.

Одна із головних тенденцій перехідного віку – переорієнтація підлітка з батьків, вчителів і взагалі старших на однолітків, більш або менш рівних собі за статусом. У життєдіяльності старших школярів важлива роль належить їхньому спілкуванню з ровесниками. У розширенні сфери спілкування реалізується потреба переживати нові враження, набувати новий досвід, відчувати себе у новій ролі, а також потреба у його вибірковості, самовиявленні та розумінні з боку інших. Задоволення цих потреб пов'язане з глибокими особистісними переживаннями школярів.

Мотивами неформального спілкування у парі та в групі є пошук найсприятливіших психологічних умов для комунікативної взаємодії, очікування співчуття і співпереживання, потреба у щирості та єдності у поглядах, самовираженні. Однак підліткова комунікація часто буває егоцентричною, оскільки потреба у самовиявленні, розкритті своїх переживань домінує над інтересом до почуттів і переживань іншого, що зумовлює взаємну напруженість у стосунках, незадоволеність ними.

Соціально-психологічною детермінантою становлення й розвитку особистості старшокласника в процесі соціалізації є діяльнісно-опосередкований тип взаємовідносин, який складається в референтно-значущій групі (або групах). У старшокласників поряд з навчанням провідною діяльністю виступає особлива діяльність зі встановлення інтимно-особистісних стосунків — діяльність спілкування.

Вітчизняні психологи відмічають нерозривний зв'язок діяльності та спілкування в якості базових категорій психології (С. Рубінштейн [1], Б. Ломов [8]). Міжособистісна взаємодія, спілкування в підлітковому віці є провідною діяльністю, а криза цього віку пов'язана з комунікативними протиріччями. Емоційні труднощі, пов'язані з труднощами соціальної адаптації, вимагають своєчасної корекції. В науковій літературі відмічається зростання тривожності серед дітей і підлітків (Н. Гаранян [4], Є. Ільїн [4], Ю. Ханін [6], А. Холмогорова [7]). Тривожність негативно впливає на розвиток та соціальну адаптацію особистості. Ці труднощі провокують особистісні проблеми самовизначення та самореалізації в житті, що вказує на необхідність розвитку спеціалізованої психологічної допомоги підліткам. Процес соціалізації зумовлений безліччю різних факторів та формується під впливом як зовнішнього світу, так і внутрішніх імпульсів. Загострюються дитячі фобії та страхи. Переважають соціальні фобії, що можуть призводити до відмови від спілкування, ізоляції.

У якості основного визначення спілкування – це взаємодія людей, зміст якої є взаємний обмін уявленнями, інформацією і т. ін. з ціллю встановлення певних взаємовідносин. Як відомо, потреба в спілкуванні та взаємовідносинах з іншими людьми стає в підлітковому віці більш гострою і напруженою, ніж в попередні періоди дитинства. Потреба в спілкуванні є у кожній нормальної людини. Чим старша дитина, тим більше їй властива потреба в контакті з іншими людьми, в спілкуванні з ними. Відомий психолог О. Бодальов [4] справедливо відзначає, що спілкування є таким видом взаємодії, в якій особи, що беруть участь у вза-

емодії, своїм зовнішнім виглядом і поведінкою завжди мають сильний вплив на думки і відчуття один одного, причому, тоді як один з них, вступаючи в контакти з оточуючими, без жодних зусиль створює хороше ставлення до себе, інші – вносять напругу, провокують розвиток негативних емоцій у контактуючих з ними людей.

Взаємини з однолітками знаходяться в центрі життя підлітка. Переважання у підлітків захисних механізмів, що фальсифікують або спотворюють сприйняття реальності, сприяє формуванню агресивних, дезадаптивних копінг-стратегій та зумовлює розвиток дезадаптивної, іноді делінквентної поведінки, перешкоджають успішній міжособистісній взаємодії; індивідуально-психологічні особливості особистості підлітків (акцентуації, високі показники тривоги, фрустраційної напруги) свідчать про труднощі соціальної та психологічної адаптації підлітків.

Процес соціально-психологічної адаптації можна охарактеризувати наступними поняттями: взаємодія особистості з середовищем, засвоєння норм і цінностей колективу, вироблення зразків поведінки та спілкування, формування позитивного ставлення до соціальних норм. Термін «адаптація» походить від латинського *ad* – «К»; *aptus* – «придатний, зручний»; *aptatio* – «згладжування»; *adaptatio* – «приспособлення». Психологічний словник трактує адаптацію особистості як постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища і як результат цього процесу [4].

На думку В. М'ясищева [5], система взаємовідносин складає ядро особистості. Ця система формується під впливом віддзеркалення свідомістю людини навколишньої дійсності. Негативний нервово-психічний стан людини частіше за все виявляється пов'язаним із соціальними явищами, тобто емоційний стрес є невід'ємною частиною соціальної адаптації людини. Існують характеристики особистості, які визначають успішність адаптації людини в найрізноманітніших умовах. Ці характеристики формуються в процесі всього життя людини, і до їх числа передусім слід віднести такі: рівень нервово-психічної стійкості, самооцінку особистості, відчуття своєї значущості для оточуючих, рівень конфліктності, досвід спілкування, морально-етичну орієнтацію, орієнтацію на вимоги найближчого оточення.

За Д. Ельконіним [1] провідна діяльність підліткового віку – інтимно-особистісне спілкування, за Д. Фельдштейном [1] – суспільнозначуща діяльність. Л. Божович [9] вказує на те, що в підлітковому віці формується новий рівень самосвідомості, праг-

нення до самоствердження, самовираження та самовиховання. Одна із головних тенденцій перехідного віку – переорієнтація спілкування з батьками, вчителями, взагалі зі старшими, на більш-менш рівних за станом.

Підлітковий розум, за Е. Еріксоном [9], – це розум мораторію (відстрочення), психологічної стадії між дитинством та дорослістю, між засвоєною мораллю та етикою, яку ще потрібно розвинути. Це ідеологічний розум. Вони знаходяться у пошуках соціальних цінностей, що є основою ідентичності. Тіло та Его повинні навчитися справлятися з *нуклеарними* конфліктами (конфлікт між базисним відчуттям довіри та недовіри, між ініціативою та відчуттям провини), аби не уникати особистісного досвіду через страх втратити Его. Небезпека цієї стадії – *ізоляція*, уникання контактів, що зобов'язують до близькості.

Емоційно-особистісне благополуччя включає: позитивне самостварення, відсутність тривожності, фрустрації, страхів, досягнення узгодженості з оточуючим середовищем [9]. Емоційна сфера підлітків характеризується підвищеною збудливістю і реактивністю, різкою зміною настрою, що пов'язано з перебудовою гормональних і фізіологічних процесів властивий пубертатному періоду. В цьому віці переважає ситуативна поведінка, яка з дорослішанням змінюється із захисної на більш конструктивну. Адже, захисна поведінка характеризується несвідомістю та пасивністю поведінки, проте емоційно за силою близька до афекту. Щоб навчитися долати складні кризові ситуації, необхідно враховувати три умови: усвідомлювати можливі труднощі, володіти засобами ефективного управління цими труднощами та вчасно їх використовувати. Психологічний захист та копінг-поведінка – це найважливіші форми адаптаційних процесів та реагування особистості на стресові ситуації.

В основі зниження успішності, зміни поведінки, виникнення афективних переживань і т. ін. лежить порушення відносин підлітка з однолітками, як правило, не усвідомлюється ні батьками, ні самими підлітками, або ж порушення спілкування з однолітками бачиться в низці інших порушень і так само не розцінюється як їхнє джерело й причина.

Відносини з людьми лякають через непередбачуваність поведінки, коли суб'єкт не впевнений, що заслуговує на увагу, схвалення та любов. Йому важко відповідати взаємністю та симпатією. В процесі індивідуальної соціалізації людина корегує свої установки, інтереси, потреби, діяльність, формує власне «Я». Формування особистості відбувається як ззовні, так і з середини

за допомогою механізмів самосоціалізації, саморегуляції та самозахисту. В підлітковому віці відбувається зміщення центру регуляції ззовні в середину, формуються механізми саморегуляції та самодетермінації.

А. Мудрик [4] вважає, що потреба в спілкуванні з однолітками, яких не можуть замінити батьки, виникає у дітей рано та з віком посилюється. Вже у дошкільників відсутність суспільства однолітків негативно позначається на розвитку комунікативних здібностей і самопізнання. Аналізуючи емоційну функцію спілкування підлітків, А. Мудрик [4] підкреслює: «Спілкування – найважливіша детермінанта емоційних станів людини. Весь спектр людських емоцій виникає і розвивається в умовах спілкування людей...» [4, С. 12].

І. Кон [1] вважає, що психологія спілкування у підлітковому віці ґрунтується на основі протирічливого переплетіння двох потреб: потреби у відособленні та потреби у приналежності, включеності в якусь групу чи спільноту. Розмови дітей, спілкування один з одним навчають жити в колективі, навчають мовному контакту, цікаво розказувати, висловлювати думку з того або іншого приводу, сперечатися, доводити. Все це надзвичайно важливо для їхнього майбутнього життя.

Однією з головних психологічних труднощів підлітків є схильність пояснювати свої невдачі в спілкуванні не конкретними ситуаціями, а своїми нібито неодмінними особистісними якостями. Така установка паралізує спроби встановлення нових контактів, з урахуванням минулих помилок. Якщо в інших сферах життя, наприклад, в навчанні, вони тверезо оцінюють причини своїх успіхів і переживань, і, навчившись на своїх помилках, можуть досягти високих результатів, то у сфері спілкування вони особливо вразливі. Негативна установка перетворюється на прогноз, що самореалізується: «У мене все одно нічого не вийде».

Психологи Л. Божович [1], І. Кон [1], В. Столін [1] вважають, що важливу роль в спілкуванні підлітка грає самооцінка. Вона викликається необхідністю в об'єктивному знанні себе і своїх якостей трудової діяльності і спілкування. На їхню думку, саме такі підлітки з нерозвиненим самопізнанням, низькою самооцінкою особливо важко переносять значні психологічні труднощі. Підліткам дуже допомагає, коли їм розказують про них, про те, що з ними відбувається, чому вони нерідко випробовують незрозуміле для них роздратування, досаду і т. ін. Їм дуже потрібні доброзичливі, але не нав'язливі поради.

Міжособистісне спілкування підлітка виконує певні психологічні функції. У спілкуванні з дорослими вони засвоюють цілі та мотиви поведінки, суспільно значущі критерії оцінок тощо. Спілкування з однолітками сприяє формуванню навичок соціальної взаємодії, груповій соціалізації, в той же час є певним випробуванням себе в особистісній сфері. Саме спілкування в групі однолітків впливає на емоційну сферу підлітка та становлення особистості загалом. Спілкування в цей період стає самоціллю, коли підлітки можуть реалізувати власні інтереси, власну думку, коли формується уявлення про себе та навколишній світ.

Якщо у підлітка спілкування з оточуючими склалися не зовсім вдало (немає друзів, конфліктні відносини з однолітками або дорослими), то це відображається на пізнанні самого себе. Воно або затримується, або його результат буває невідповідним дійсності. І те й інше негативно позначається на становленні особистості. Самооцінка підлітка формується під впливом тих моральних цінностей і вимог, які прийняті в колі однолітків.

Акцентуації характеру впливають на певні порушення у сфері міжособистісних стосунків. Так, при гіпертимній акцентуації характеру – найпоширенішій серед старшого шкільного віку – виражена реакція емансипації й високий рівень конформності, прояв у системі відносин рис мужності створюють основу для виникнення соціальної дезадаптації, ризику алкоголізації й наркотизації підлітка.

Проблеми в міжособистісних відносинах сприяють появі комплексів, змушують шукати визнання підлітка як особистості в кримінальному середовищі, релігійних сектах, часто є однією з головних причин прийому наркотиків, алкоголю. Акцентуації характеру найчастіше призводять до конфліктів, заважають навчальному процесу й створюють труднощі в міжособистісних стосунках. З точки зору психології спілкування, *психологічний самозахист* – це закономірність міжособистісних відносин, яка виявляється в тому, що людина надає дуже великого значення власній психологічній безпеці та самозахисту від посягань на неї. При цьому людина часто зневажає психологічну безпеку інших. Комбінації механізмів самозахисту можуть бути як ефективними, так і неефективними відносно часу, простору, ситуації та спілкування.

Підліткам взагалі характерний дисбаланс в системі психологічного самозахисту, а саме – дефіцит конструктивних проблемно-орієнтованих стратегій та часте використання неадаптивних захисних механізмів. В залежності від домінування захисних чи копінгових стратегій, а також їхнього напруження, психологіч-

ний самозахист може бути гнучким, адаптивним, адекватним ситуації або незрілим, стереотипним, не адаптивним. Надмірне використання захисних механізмів призводить до нерозвиненості репертуару свідомих стратегій подолання. Це свідчить про необхідність надання превентивних психопрофілактичних заходів, націлених на гармонізацію особистості підлітків, покращення комунікативних функцій та рівня їхнього здоров'я в цілому. Рушійні сили особистісного розвитку підлітка визначаються подоланням протиріч між фізичним, психічним, соціальним та духовним розвитком.

Основними цілями розвитку адаптивного психологічного самозахисту особистості та розвитку стресостійкості мають бути наступні: сформулювати потребу в усвідомленні значущості самопізнання задля успішної життєдіяльності; допомогти усвідомити та сформулювати сенс та цінності власної діяльності на особистісному рівні; навчити прогнозувати власне майбутнє задля успішної адаптації в постійно змінюваному навколишньому світі. Головною метою корекційно-розвивальної роботи з підлітками має бути їхнє особистісне зростання, розвиток позитивних особистісних особливостей, корекція особливостей, що заважають соціальній адаптації.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Констатовано, що в підлітковому віці труднощі адаптації можуть спричинюватися різними типами акцентуацій, підвищеною емоційністю, спонтанністю соматичних, фізіологічних, конституційних змін. Зазначається, що процес спілкування в підлітковому віці є провідною діяльністю, а криза цього віку пов'язана саме з комунікативними протиріччями.

Визначено також, що психологічний самозахист складається із системи захисних дій особистості, який включає ситуаційні захисні автоматизми, копінг-стратегії, компенсації, які виступають поведінковим проявом адаптації. Встановлено, що формування адаптивного психологічного самозахисту підлітків повинно реалізовуватися з урахуванням низки психологічних умов: урахування індивідуально-психологічних особливостей підлітків, створення ситуацій успіху, розвитку позитивного самосприйняття підлітків, формування толерантності до складних життєвих ситуацій, усвідомлення власного особистісного потенціалу, формування когнітивного оцінювання життєвих проблем тощо. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в розробці відповідного методичного апарату діагностичного й формувального впливів для різних вікових груп.

Список використаних джерел

1. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психология социальных ситуаций / сост. Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2001. – С. 155–314.
2. Бодров В. А. Личностная детерминация развития и преодоления психологического стресса / В. А. Бодров // Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлёва, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – Москва : Изд-во ИП РАН, 2008. – С. 235–256.
3. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26–32.
4. Бохонкова Ю. О. Психологічні особливості сприйняття підлітком стресової ситуації та адаптація до неї / Ю. О. Бохонкова // Зб. наук. праць: Філософія. Соціологія. Психологія. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2011. – Вип. 16. – Ч. 1. – С. 121–128.
5. Ващенко І. В. Досвід дослідження зв'язку пізнавальної активності підлітків з особливостями міжособистісного спілкування / І. В. Ващенко; Харків. держ. пед. ін-т. – Харків, 1993. – 66 с.
6. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури школяра : монографія / Ольга Миколаївна Корніяка. – К. : Міленіум, 2006. – 336 с.
7. Ложкін Г. В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика : навч. посібник / Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель. – К. : Професіонал, 2007. – 416 с.
8. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – С. 35–280.
9. Максименко С. Д. Психологія особистості : підручник / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. – К. : ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
10. Lazarus R. S. Stress appraisal and coping/ R. S. Lazarus, S. Folkman. – New York : Springer, 1984. – P. 22–46.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ancyferova L. I. Lichnost' v trudnyh zhiznennyh uslovijah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacij i psihologicheskaja zashhita / L. I. Ancyferova // Psihologija social'nyh situacij / sost. N. V. Grishina. – SPb. : Piter, 2001. – S. 155–314.

2. Bodrov V. A. Lichnostnaja determinacija razvitija i preodolenija psihologicheskogo stressa / V. A. Bodrov // Sovladajushhee povedenie. Sovremennoe sostojanie i perspektivy / pod red. A. L. Zhuravleva, T. L. Krjukovoj, E. Boryshevs'kyy M. Y. Psykholohichni mekhanizmy rozvytku osobystosti / M. Y. Boryshevs'kyy // Pedahohika i psykholohiya. – 1996. – № 3. – S. 26–32.
3. Bokhonkova Yu. O. Psykholohichni osoblyvosti spryynyattya pidlitkom stresovoyi sytuatsiyi ta adaptatsiya do neyi / Yu. O. Bokhonkova // Zb. nauk. prats': Filosofiya. Sotsiolohiya. Psykholohiya. – Ivano-Frankivs'k : VDV TsIT, 2011. – Vyp. 16. – Ch. 1. – S. 121–128.
4. Vashchenko I. V. Dosvid doslidzhennya zv»yazku piznaval'noyi aktyvnosti pidlitkiv z osoblyvostyamy mizhosobystisnoho spilkuvannya / I. V. Vashchenko; Kharkivskiy derzhavnyi pedahohichnyi instytut. – Kharkiv, 1993. – 66 s.
5. Korniyaka O. M. Psykholohiya komunikatyvnoyi kul'tury shkolyara : monohrafiya / Ol'ha Mykolayivna Korniyaka. – K. : Milenium, 2006. – 336 s.
6. Lozhkin H. V. Psykholohiya konfliktu: teoriya i suchasna praktyka : navch. posibnyk / H. V. Lozhkin, N. I. Pov»yakel'. – K. : Profesional, 2007. – 416 s.
7. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii / B. F. Lomov. – M. : Nauka, 1984. – S. 35 – 280.
8. Maksymenko S. D. Psykholohiya osobystosti : pidruchnyk / S. D. Maksymenko, K. S. Maksymenko, M. V. Papucha. – K. : TOV «KMM», 2007. – 296 s.
9. Lazarus R. S. Stress appraisal and coping/ R. S. Lazarus, S. Folkman. – New York : Springer, 1984. – P. 22–46.

T.M. Kyrpenko. Influence of psychological self-defense mechanisms on personal formation and behavior model of teens. The article envisages the current problem of self-regulation of behavior in the transition to adulthood. The scientific resources devoted to the problem of protective behavior of teenagers and personal security as a whole are analysed. The psychological self-defense is defined to consist of a system of protective actions of the personality, which includes situational protective automatisms, coping- strategies, compensations, which serve as the behavioral manifestation of adaptation.

It is stated that the process of communication during teen's age is the leading activity, and the crisis of that age is associated with communication contradictions. It is ascertained there are little constructive behavior strategies and the frequent use of non-adaptive defense mechanisms.

It was stated that teenagers' difficulties of adaptation may be caused by different types of accentuation, heightened emotionality because of spontaneity of somatic, physiological, constitutional changes. The interpersonal relationships are determined to be one of the diagnostic criteria for violations of social adaptation.

It is found that the choice of ways to overcome teenagers is influenced by individual and psychological characteristics: accentuation, the level of anxiety, features the locus of control, orientation of the personality. It was concluded that for the formation of adaptive psychological self-defense of teenagers one need to develop the following abilities: flexibility, tolerance to changes in the environment, creativity, adequate perception of the individual characteristics, self-regulation of emotional states, constructiveness in resolving internal and external conflicts.

The necessity to form the psychological qualities of teenagers is established to provide: stress tolerance, positive self-attitude, self-esteem, self-confidence, positive thinking, development of adaptive abilities. One must also create a need for self-knowledge, the importance of personal activities, the ability to predict the future.

Key words: psychological self-defense, teenager, adaptation, accentuation, personality, intercourse, anxiety, conflict, coping-behavior, communications, emotion, stress.

Received October 15, 2014

Revised November 17, 2014

Accepted December 06, 2014

УДК 616-059+616-05+159.972

I.А. Коваль

irenekoval@bigmir.net

Діагностика і диференційна діагностика гострого стресового розладу та посттравматичного стресового розладу в загальномедичній практиці

Koval I.A. Diagnosis and differential diagnosis of acute stress disorder and posttraumatic stress disorder in general medical practice / I.A. Koval // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 210–219.

І.А. Коваль. Діагностика і диференційна діагностика гострого стресового розладу та посттравматичного стресового розладу в загально-медичній практиці. В статті проаналізовано дані сучасної літератури, що включають у себе інформацію про симптоми і прояви посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та гострого стресового розладу (ГСР). Досліджено медичні літературні джерела, що містять інформацію щодо особливостей симптомів ПТСР, підходів до діагностики особистостей з психологічними травмами, аналіз травматичних подій і особливості психофізіологічних предикторів, що можуть свідчити про більшу вірогідність розвитку травматичного розладу.

Здійснено порівняння основних симптоматичних проявів ГСР і ПТСР для того, щоб полегшити ранню діагностику й оптимізувати алгоритм лікування, що включає в себе індивідуальний підхід.

Дані про соматичні прояви розладів адаптації враховано при складанні психодіагностичного алгоритму діагностики і при розгляді схем психофармакологічного лікування.

Зроблено висновок, що при виконанні кожного пункту, маючи теоретичну підготовку стосовно диференційної діагностики травматичних розладів (ГСР і ПТСР) та практичні навички щодо психодіагностики, можна забезпечити ранню вірну діагностику розладу. Це дозволяє уникнути гіпо- і гіпердіагностики, своєчасно надати допомогу пацієнту, запобігти тривалості симптомів, що призводять до морфофункціональних змін в органах і системах, а також можливість оптимізувати використання часу на діагностику та фіксацію даних.

Обґрунтовано доцільність подальшого вдосконалення алгоритму, що буде базуватися на нових дослідженнях психосоматичних особливостей стресових розладів та розладів адаптації.

Ключові слова: гострий стресовий розлад (ГСР), посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), диференційна діагностика, адаптація, стрес, дистрес, алгоритм лікування, психічна дезадаптація, травма, предиктор травми.

И.А. Коваль. Диагностика и дифференциальная диагностика острого стрессового расстройства и посттравматического стрессового расстройства в общей медицинской практике. В статье проанализированы данные современной литературы, включающие информацию о симптомах и проявлениях посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) и острого стрессового расстройства (ОСР). Были исследованы медицинские литературные источники, которые включают информацию об особенностях симптомов ПТСР, подходов к диагностике личности с психологическими травмами, анализ травматических событий и особенностей психологических предикторов, свидетельствующих о большей вероятности развития травматического расстройства.

Проведено сравнение основных симптоматических проявлений ОСР и ПТСР для того, чтобы облегчить раннюю диагностику и оптимизировать алгоритм лечения, включающий в себя индивидуальный подход.

Данные о соматических проявлениях расстройств адаптации были учтены при составлении психодиагностического алгоритма диагностики и при составлении схем психофармакологического лечения.

Сделан вывод, что при исполнении каждого пункта, имея теоретическую подготовку касательно дифференциальной диагностики травматических расстройств (ОТР и ПТСР) и практические навыки психодиагностики, можно обеспечить раннюю и верную диагностику расстройства. Это дает возможность избежать гипо- и гипердиагностики, своевременно оказать помощь пациенту, предотвратить длительную пролонгацию симптомов, приводящих к морфофункциональным изменениям в органах и системах, а также возможность оптимизировать использование времени на диагностику и фиксацию данных.

Обоснована целесообразность дальнейшего усовершенствования алгоритма, который будет базироваться на новых исследованиях психосоматических особенностей стрессовых расстройств и расстройств адаптации.

Ключевые слова: острое травматическое расстройство, посттравматическое стрессовое расстройство, дифференциальная диагностика, адаптация, стресс, дистресс, алгоритм лечения, психическая дезадаптация, травма, предиктор травмы.

Постановка проблеми. У наш час наявність значної кількості людей з діагнозом ПТСР у всьому світі та в Україні, зокрема, спонукає до детальнішого дослідження критеріїв даного діагнозу, диференційної діагностики ПТСР з ГСР й іншими психічними розладами. Така необхідність виникає і через наявність впливу цих розладів на соціальні процеси і працездатність; великої кількості матеріалів і досліджень, що не систематизовані і не узгоджені між собою, а подекуди й викликають протиріччя у визначенні факторів розладів і алгоритму діагностики. Тому аналіз і систематизація даних по симптомах і критеріях розладів дає можливість створити дієві засоби і методи профілактики та більш прицільні психосоматотерапевтичні методи лікування ГСР і ПТСР.

Вивчення посттравматичного стрессового розладу і гострого стрессового розладу є актуальним завжди і в будь-якій країні, але особливо актуальним стало для українських лікарів упродовж останнього року.

Аналіз останніх досліджень. Травмуючі події мають найбільший вплив на дітей, особливо дошкільного віку. У статті G. Hornor «Posttraumatic Stress Disorder» [7, с.29–38] наведено дані, що відображають проблеми діагностики впливу психотравми, фактори ризику і коморбідність ПТСР, а також рекомендовані методи лікування. Спеціалісти, що працюють з дітьми і з дорослими з ГСР

або ПТСР, відзначають необхідність ранньої діагностики для визначення подальшої вірної тактики надання допомоги.

Американські психіатри зазначають важливість дифдіагностики з психотичними станами та вплив підготовленості оточення (близького та соціуму) на швидкість одужання пацієнта [4, с.15–16].

На пострадянському просторі вивчення механізму стресу відбувалося паралельно на фізіологічному і психічному рівнях, подекуди велися наукові суперечки щодо визначення механізму первинності процесу: чи патофізіологічна основа ПТСР чи ПТСР викликає патофізіологічні зміни. Сьогодні існують прихильники обох теорій, а також і третьої, що за холистичним принципом вважає обидві складові одним цілим [2, с.115–162].

Щодо питання чи є ПТСР нормальною відповіддю на жахливу подію, немає однозначної відповіді. Тривалий час ПТСР вважали нормальною відповіддю на сильний стресор, який діяв протягом тривалого часу після зникнення стресора [5, с.23]. У більшості осіб, що вижили після жахливих травм, таких як війна, Голокост або тортури, тривалий ПТСР не виникав [6, с.37]. В кількох нещодавно проведених дослідженнях було показано, що ПТСР може розвиватися і після дії слабких стресорів, що часто зустрічаються, наприклад таких як автомобільні аварії, медичні маніпуляції чи інфаркт міокарду [8, с.58–62].

Мета статті – на підставі останніх сучасних даних про ГСР і ПТСР створити алгоритм діагностики цих розладів.

Матеріали дослідження. За міжнародною класифікацією хвороб (МКХ-10), класифікація психічних і поведінкових розладів, розділ F4 (Невротичні, пов'язані зі стресом і соматоформні розлади), в якому, підрозділ F43 «Реакція на важкий стрес і порушення адаптації»; F43.0 «Гостра реакція на стрес»; F43.1 «Посттравматичний стресовий розлад».

Розлади завжди виникають як прямий наслідок гострого важкого стресу або пролонгованої травми. Стресова подія або тривалі неприємні обставини є первинним і основним причинним фактором, і розлад би не виник без їхнього впливу. В цю категорію внесено реакцію на важкий стрес і розлади адаптації у всіх вікових групах, включаючи дітей і підлітків. Кожен із окремих симптомів, з яких складається гостра реакція на стрес і розлад адаптації, може зустрічатися і при інших розладах, але наявні деякі особливі ознаки в тому, як проявляються ці симптоми, що виправдовує поєднання цих станів в клінічній одиниці. У ПТСР відносно специфічні і характерні клінічні ознаки. Ці розлади можна розглядати

як порушення адаптаційних реакцій на важкий пролонгований стрес, вони перешкоджають дії механізму адаптації, призводять до порушення соціального функціонування [3, с. 145–151].

ПТСР розвивається в результаті отриманої важкої психічної травми. Психічна травма визначається як невідворотна подія, що руйнує існуючі копінг-механізми індивіда.

Виокремлюють сім основних ознак ПТСР:

1. Травма має містити загрозу для життя й індивід повинен реагувати на неї інтенсивним страхом, відчуттям беззахисності і жахом. Індивід може або переживати особисто, або бути свідком травмуючої події.

2. Травма переживається повторно в таких варіантах:

- Часті нав'язливі спогади про подію (пацієнт скаржиться, що він не може припинити думати про травму).
- Часті нічні жахи, що стосуються даної події.

3. Індивід діє або відчуває себе так, наче подія повторюється, наприклад флеш-беки.

4. Уникає будь-яких нагадувань про подію:

- Уникнення розмов, місць, людей та подій, що нагадують про подію.
- Відчуття відокремленості від оточуючих, емоційного обмеження або почуття вкороченого майбутнього.

5. Пацієнт відчуває стійке й інтенсивне автономне збудження, яке містить неадекватну настороженість і неадекватну реакцію наляканості.

6. Симптоми повинні тривати більше ніж 1 місяць.

7. Симптоми повинні викликати виражений дистрес і порушення основних сфер людської життєдіяльності.

Психофізіологія ПТСР полягає в тому, що ПТСР є соматичним переживанням. Вкрай інтенсивні слухові, зорові, тактильні та смакові стимули, що діють одночасно, першочергово можуть викликати порушення здатності мозку інтегрувати їх в змістовне переживання, тобто, побудова історії травми, яка б інтегрувала травму і «Я» та поєднувала травму з попередньою структурою. Зазвичай беруть участь всі прошарки мозку: стовбур-гіпоталамус, лімбічна система і неокортекс. Важливо, що нейрони здатні до безперервної фізичної зміни [1, с.9].

Існують, як мінімум, чотири психобіологічні відхилення при ПТСР:

1. Психобіологічні ефекти:

- надмірні вегетативні реакції на стимули, що нагадують про травму;

- надмірне збудження у відповідь на сильний, але нейтральний стимул (втрата здатності розмежовувати стимули).
2. Нейрогормональні ефекти:
- підвищення рівня катехоламінів (норадреналін);
 - зниження рівня глюкокортикоїдів;
 - зниження серотонінергічної активності;
 - посилена опіоїдна відповідь на стимули, що нагадують про травму.
3. Нейроанатомічні ефекти:
- зменшення об'єму гіпокампу;
 - активація мигдалевидного тіла (яке бере участь в оцінці емоційного значення отриманих стимулів) і кори зорової ділянки правої півкулі під час флеш-беків;
 - зниження активності поля Брока під час флеш-беків (можливо, це пояснює, чому пацієнтам з ПТСР важко висловитися про переживання);
 - виражена правопівкульна асиметрія.

Існують підтипи ПТСР: гострий (протікає 1-3 місяці); хронічні – симптоми ПТСР наявні більше 3 місяців; з затриманим початком – симптоми з'являються через 6 місяців після травми.

ГСР починається в перші хвилини отримання травми, триває не більше трьох діб (зі зменшенням інтенсивності симптомів до чотирьох тижнів); проявляється гострими афективними реакціями (дезорієнтація або ажитація, гнів, жах, агресія і аутоагресія, психоз, суїцидальні спроби, заперечення події – може бути схожим на «гнівну» депресію).

На підставі цього можна провести диференційну діагностику ПТСР з гострим травматичним розладом, або гострим стресовим розладом (ГСР).

Таблиця 1

Різниця між особливостями прояву ПТСР і ГСР

Гострий стресовий розлад (ГСР)	Посттравматичний стресовий розлад ПТСР
Починається з перших хвилин отримання травми Триває не довше 4 тижнів	Починається через місяць після травматизації і може тривати довше, ніж півроку
Наявність ГСР є тимчасовим зривом адаптаційних систем організму і не обов'язково переходить у ПТСР	Виникнення ПТСР обумовлено предикторами (порушення регуляції між симпатичною та парасимпатичною нервовими системами, що наявні до травми; психологічна схильність до сприйняття стресу як нестерпного відчуття)

ГСР може поєднуватись з реакцією гострого горя; у ГСР включають кризовий стан, гостру кризову реакцію, бойову втому та психічний шок.	ПТСР виникає за наявності постійного, постійно повторюваного переживання травматичної події; включається травматичний невроз.
Лікування ГСР медикаментозне, з психотерапевтичним супроводом	В лікуванні ПТСР більше значення має психотерапія, яку підтримують психофармакотерапією

Для впевненості в діагнозі необхідно провести диференційний діагноз ПТСР з іншими розладами адаптації, або схожими на них розладами.

1. Розлад адаптації. Стресор буває різної важкості. Діагностують, якщо критеріїв для встановлення діагнозу ПТСР недостатньо і стрес не є екстремальним, а симптоми пацієнта включені в критерії ПТСР.

2. Обсесивно-компульсивний розлад. Рекурентні, нав'язливі думки переживаються як невчасні і не пов'язані з конкретною травмою.

3. Флеш-беки при ПТСР слід відрізнити від ілюзій і галюцинацій при психотичних розладах: шизофренії, розладі настрою з психотичними рисами, інших психотичних розладах, делірії, розладах, пов'язаних зі зловживанням психоактивними речовинами, і психотичних розладах внаслідок основного соматичного захворювання.

4. Гострий стресовий розлад триває не довше, ніж 4 тижні і починається в перші хвилини після отримання травми.

Наступний крок – визначення факторів, що призвели до розвитку ПТСР, адже ретельний збір анамнезу незамінний у діагностиці.

На підвищену чутливість (сприйняття) до ПТСР впливають генетичні, біологічні фактори і вплив навколишнього середовища. Наприклад, наявність психічних розладів, особливо алкоголізму, в сімейному анамнезі; пережите насильство в дитинстві; раннє розлучення з батьками; бідність батьків; низький рівень освіти.

Наступний фактор – вік, діти більш схильні до впливу травми.

Значення стресора проявляється в тому, що ризик ПТСР, як правило, зростає при більш інтенсивній і небезпечній травмі (сильне пошкодження або смерть), збільшенні тривалості травматизації і повторення травми.

Впливає на виникнення ПТСР та на його інтенсивність відсутність підготовки до травмуючої події та досвіду реагування на неї.

Вірогідність розвитку ПТСР корелює з відповіддю індивіда на травму або перитравматичною відповіддю. Провісники роз-

витку ПТСР: дисоціація, капітуляція, дезорганізація, ажитація та виражені тривога і паніка, а також копінг-стилі, що є передумовою розвитку ПТСР. У пацієнта, який володіє успішними копінг-механізмами, такими як дії зі зменшення впливу стресора, вірогідність розвитку ПТСР менша.

Більшість поведінкових і когнітивних процесів жертви, що виникли після травми, є адаптивними; чим вища здатність пацієнта до засвоєння й інтеграції травми у свій досвід, тим менша вірогідність розвитку ПТСР.

Пацієнт з ПТСР перебуває у стані постійного перезбудження вегетативної нервової системи. Мозок і тіло посиляють сигнал, в якому констатують наявність небезпеки.

Відчуття беззахисності заміщується почуттям провини. Краще почувати себе відповідальним і контролювати ситуацію (навіть помилково), ніж бути беззахисним. При важких травмах зазвичай відзначають почуття приниження і меншовартості. Самооцінка жертви знижується. Це викликає почуття сорому, що є досить вираженим і може відділитися від усвідомлення.

Жертви травми розробляють особисту теорію щодо себе, світу і своїх взаємин із ним. В межах створеної реальності вони дотримуються своїх установок. Якщо травма не може інтегруватися в попередній досвід – відчувають сильну тривогу. Синдром стресової відповіді може бути зруйнованою основною уявою (установкою) про себе і навколишній світ.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На підставі аналізу попередніх матеріалів дослідження можна скласти алгоритм діагностики ГСР і ПТСР.

1. З'ясування наявності реальної психотравмуючої події, її інтенсивності і давності.

2. Проведення диференційного діагнозу з психотичними станами з урахуванням психологічного і соматичного анамнезу, коморбідних захворювань, наявності травми та її характеру, особистісних особливостей – як можливими предикторами виникнення розладу.

3. На підставі давності появи симптомів розладу встановлення діагнозу.

4. Проведення психодіагностичного дослідження особистості з використанням стандартизованих, валідних, надійних методик для визначення психоемоційного статусу особистості. Наприклад, опитувальник Спілберга-Ханіна на визначення рівня реактивної та особистісної тривожності, мультифункціональний опитувальник ММРІ).

5. На підставі ключових факторів особистості, ступеня давності і важкості травми вибір психотерапевтичного підходу до лікування пацієнта з ПТСР.

Отже, при виконанні кожного пункту, маючи теоретичну підготовку щодо дифдіагностики травматичних розладів та практичні навички психодіагностики, можна забезпечити ранню вірну діагностику розладу. Це дозволяє уникнути гіпо- і гіпердіагностики, своєчасно надати допомогу пацієнту, запобігти довготривалості симптомів, що призводять до морфофункціональних змін в органах і системах.

При дотриманні алгоритму діагностики також можна скоротити час, необхідний на збір анамнезу, постановку діагнозу та призначення лікування.

Зазначений алгоритм допоможе знизити психосоматичну травматизацію у пацієнтів, що перенесли інтенсивну травмуючу подію.

Список використаних джерел

1. Игрунова К.Н. Психфизиологический механизм стресса / К.Н. Игрунова // Таврический медико-биологический вестник. – 2004. – С. 8–16.
2. Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика / Ф.З. Меерсон. – Москва : Наука, 1981. – С. 115–162.
3. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Клинические описания и указания по диагностике. – Киев : Сфера, 2005. – С. 145–151.
4. American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th ed. – Washington, DC. – 1994.
5. Chu J.A: Rebuilding Shattered Lives : The Responsible Treatment of Complex Posttraumatic and Dissociative Disorders. – New York, John Wiley & Sons. Inc., 1998.
6. Herman J.L. Trauma and Recovery. – New York : Harper-Collins, 1992.
7. Hornor G. Posttraumatic Stress Disorder: Journal of Pediatric Health Care. – 2013. – 27 (3). – S. e29-e38
8. van der Kolk B.A. The body keeps score: Approaches to the psychobiology of posttraumatic stress disorder. – New York, The Guilford Press, 1996.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Igrunova K.N. Psihofiziologicheskij mehanizm stressa / K.N. Igrunova // Tavricheskij mediko-biologicheskij vestnik. – 2004. – S. 8–16.

2. Meerson F.Z. Adaptacija, stress i profilaktika / F.Z. Meerson. – Moskva : Nauka, 1981. – S. 115–162.
3. Mezhdunarodnaja klassifikacija boleznej (10-j peresmotr). Klinicheskie opisanija i ukazanija po diagnostike. – Kiev : Sfera, 2005. – S. 145–151.

I.A. Koval. Diagnosis and differential diagnosis of acute stress disorder and posttraumatic stress disorder in general medical practice.

The article analyzes the recent literature data, which include information about the symptoms and signs of PTSD and ASD. There has been studied medical literature containing information about the features of PTSD symptoms, approaches to the diagnosis of individuals with psychological trauma, analysis of traumatic events and features of psychophysiological predictors that may indicate a greater truth of traumatic disorder development.

There has been made the comparison between major symptomatic manifestations of ASD and PTSD, in order to facilitate early diagnosis and optimize treatment algorithm that includes individual approach.

Data on the physical manifestations of adjustment disorder were taken into account in the preparation of psychodiagnostic diagnosis algorithm when considering schemes of psychopharmacological treatment.

The experience with posttraumatic stress disorder with somatic origin is indicated.

The intense auditory, visual, tactile and gustatory stimuli are explained acting simultaneously disrupt the brain's ability to integrate them into meaningful experiences.

It is concluded that under each item, with theoretical training on differential diagnosis of traumatic disorders (ASD and PTSD) and practical skills for psychological diagnostics one can provide early diagnosis of true disorder. This allows you to avoid hypo- and hyper diagnosis in a timely manner to help a patient avoid enduring symptoms that lead to morphological changes in organs and systems, as well as possibility to optimize the use of time for diagnosis and holding data.

The expediency of further improvement of the algorithm is based on new research features of psychosomatic stress disorder and adjustment disorder.

Key words: acute stress disorder (ASD), post-traumatic stress disorder (PTSD), differential diagnosis, adaptation, stress, distress, algorithm of treatment, exclusion (psychological maladjustment), trauma, predictor of trauma.

*Received October 15, 2014
Revised November 09, 2014
Accepted December 08, 2014*

Стимулювання дитячої просоціальності в умовах сім'ї

Korchakova N.V. Fostering children prosociality in family conditions / N.V. Korchakova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 220–231.

Н.В. Корчакова. Стимулювання дитячої просоціальності в умовах сім'ї. Стаття присвячена аналізу проблеми впливу сім'ї на розвиток просоціальної поведінки в дитячому віці. Висвітлюється вітчизняний та зарубіжний досвід вивчення впливу особливостей батьківсько-дитячих стосунків на розвиток просоціальності, яка трактується як основа життя людини у соціумі, що забезпечує гармонізацію людських стосунків, координацію індивідуальних і групових програм. Доведено, що аналіз впливу батьків на розвиток дитячої просоціальності забезпечує можливість виокремлення основних закономірностей первинної соціалізації дітей, набуття ними соціального досвіду та формування особистісних якостей. Результати аналізу показують, що експериментальні дослідження розвитку просоціальності виконуються відносно різних вікових періодів. Найчастіше експериментальні спостереження стосуються взаємодії батьків з дітьми раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку. Рівень просоціальності дітей пов'язують з характером прихильності у діаді діти-батьки, батьківським стилем взаємодії, материнським та батьківським впливом, рівнем уваги батьків до емоційного та соціального розвитку дитини. Подальшого дослідження очікують питання усвідомлення батьками своєї ролі у просоціальному розвитку дитини, рівень їх мотиваційної готовності до вирішення виховних завдань просоціального типу, сформованість належної компетентності у виборі ефективних методів впливу на соціальну поведінку дітей і набуття ними просоціального досвіду.

Ключові слова: просоціальність, просоціальна поведінка, дитячо-батьківські взаємини, стиль батьківського виховання.

Н.В. Корчакова. Стимулирование детской просоциальности в условиях семьи. Стаття посвящена анализу проблемы влияния семьи на развитие просоциального поведения в детском возрасте. Освещается отечественный и зарубежный опыт изучения влияния особенностей родительско-детских отношений на развитие просоциальности, которая трактуется как основа жизни человека в социуме, которая

обеспечивает гармонизацию человеческих отношений, координацию индивидуальных и групповых программ. Доказано, что анализ влияния родителей на развитие детской просоциальности обеспечивает возможность определения основных закономерностей первичной социализации детей, приобретение ими социального опыта и формирования личностных качеств. Результаты анализа показывают, что экспериментальные исследования развития просоциальности проводятся в отношении различных возрастных периодов. Чаще всего экспериментальные наблюдения касаются взаимодействия родителей с детьми раннего, дошкольного и младшего школьного возраста. Уровень просоциальности детей связывают с характером привязанности в диаде дети-родители, родительским стилем взаимодействия, материнским и отцовским влиянием, уровнем внимания родителей к эмоциональному и социальному развитию ребенка. Дальнейшего исследования ожидают вопросы осознания родителями своей роли в просоциальном развитии ребёнка, уровень их мотивационной готовности к решению воспитательных задач просоциального типа, сформированность надлежащей компетентности в выборе эффективных методов воздействия на социальное поведение детей и приобретение ими просоциального опыта.

Ключевые слова: просоциальность, просоциальное поведение, детско-родительские взаимоотношения, родительский стиль воспитания.

Постановка проблеми. Серед значної кількості наукових проблем, які заслуговують на особливу увагу зі сторони психологічної науки, одне з цільних місць належить питанням просоціального розвитку особистості. Величезні зрушення, що відбуваються у сучасному суспільстві, видозмінюють загальні тенденції особистісного розвитку людини, породжуючи не лише позитивні, але й негативні процеси. Складність сучасного життя, його поліпроблемність зміщує пріоритети та значущість життєвих цінностей для окремої людини і цілих соціальних груп. Виникає багато загроз для соціальної складової особистості, розвитку людяного у душі людини. Однією із таких загроз психологи вважають зниження емпатійності особистості. Це явище американські психологи К. Деріл Кемерон (С. Daryl Cameron) і Кейт Пейн (Keith Payne) назвали «крахом співчуття» [7]. На їх думку, причиною згорання програм співчуття є виникнення в людей побоювань щодо виснажень і перевантажень емоційної сфери. Наявність таких тенденцій інтенсифікує проведення емпіричних досліджень, спрямованих на розвиток просоціальної орієнтації та соціально цінної поведінки. Все частіше психологічна теорія і практика спрямовується на пошук шляхів інтенсифікації бажаних тенденцій, розвитку готовності людини діяти на благо інших, виявляти співчуття і дієву підтримку.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що пошук шляхів підвищення просоціальності здійснюється за декількома лініями. Однією з них є вивчення особливостей вікового розвитку просоціальності, виокремлення онтогенетичних закономірностей її становлення та можливостей інтенсифікації соціальних форм поведінки дітей, стимулювання яких сприяє їх моральному розвитку. У розробці цієї наукової лінії, у свою чергу, можна виокремити декілька напрямків, зокрема: вивчення впливу батьків на розвиток дитячої просоціальності; розробка спеціальних програм навчання дітей соціальним навичкам (Т.О. Гайворонська та В.О. Деркунська, Й. Дюрлак, Л.С. Ощепкова); програм корекції відхилень у системі дитячих стосунків (О.О. Смірнова та В. М. Холмогорова); вивчення потенційних можливостей різних засобів впливу: телевізійних програм з гуманістичним змістом (О.В. Квашук), музики та пісень просоціального змісту у формуванні альтруїстичних тенденцій (Т. Грейтімейер), художньої літератури та інтерактивних театралізованих вистав (А.В. Пасічник).

Мета повідомлення полягає у висвітленні теоретичних основ проблеми впливу батьків на розвиток дитячої просоціальності.

Як показує аналітичний огляд, при аналізі проблеми вчені зосереджують увагу на вивченні шляхів інтенсифікації батьківських впливів. Саме батьківська сім'я визнається школою первинної соціалізації. Унікальний досвід спілкування зі значною кількістю людей дитина отримує в сім'ї. Батьки, прабатьки, родичі забезпечують дитині «вертикальні» взаємодії з досвідченими, авторитетними людьми. Друзі, брати і сестри, однокласники забезпечують дитині «горизонтальну» взаємодію. Її просоціальність розвивається під впливом соціальних ролевих ігор, розмов із членами сім'ї про почуття, стани, думки, погляди інших людей, а також під впливом чужих розмов та вчинків, свідком яких стала дитина. Як зазначають учені, розвитку просоціальної поведінки сприяє кожний аспект сімейного середовища (Н. А. Довгая [2], І. В. Мангутова [3]). Значення має структура сім'ї, стиль батьківського ставлення, система подружніх і сімейних стосунків. Зокрема у дослідженні А. А. Моїсєєвої [4] встановлено, що формування альтруїстичної спрямованості пов'язано із кількістю дітей у сім'ї, особливостями стосунків між сиблінгами. Позитивну роль тут відіграють ситуації допомоги, які відчуває на собі дитина з боку братів і сестер. Якщо дітям доручали піклуватися про молодших братів-сестер,

то вони діти виявляють більшу готовність до просоціальної поведінки, порівняно з тими дітьми, перед якими такі завдання не ставилися.

Обговорюючи вплив сім'ї на процеси соціального розвитку, психологи передусім за все вказують на роль дитячо-батьківських стосунків. Сімейна атмосфера і взаємини з членами родини є своєрідною моделлю, з якою у подальшому людина свідомо чи несвідомо звиряє своє життя і вчинки. В основі формування альтруїзму лежить повага і тепло до дитини. Саме довіра і підтримка зі сторони батьків виступають необхідним позитивним підкріпленням первинних альтруїстичних проявів (Martin L. Hoffman). Психологічні експерименти показують, що дружелюбність і повага дорослих сприяють розвитку дитячої просоціальної поведінки. Експериментальне вивчення альтруїстичної орієнтації у дорослих вибірках вказує на те, що у дитинстві люди з високим рівнем спрямованості на безкорисливу допомогу іншим мали міцні, наповнені теплом стосунки з батьками, які, в свою чергу, також мали сформовану просоціальну орієнтацію [5, с.753].

Названі наукові дослідження вказують, що існує складна детермінація просоціальних тенденцій умовами первинної соціалізації у сім'ї. Як зазначає А. А. Моїсеєва [4], найбільш сприятливими для виховання альтруїстичної спрямованості особистості є довірливо-поважачий та особистісно-розвиваючий стилі сімейного виховання. Велику роль відіграє сімейна атмосфера довіри, що виявляється у доброзичливому ставленні до дитини та забезпеченні її теплотою і турботою з боку батьків. Система емоційних зв'язків у діаді батьки-діти – це основа чуйності дітей до соціального світу. Найбільш несприятливим для формування безкорисливих тенденцій поведінки є стиль остраху та ворожості. Негативну роль відіграють також прояви погроз, зневаги, агресії, примусу, байдужості, дистантності та гіперопіки у батьківських стилях виховання.

Потреба дитини у турботі і захисті присутня з перших хвилин її життя, і те, як батьки відповідають на неї, відіграє важливу роль у формуванні емпатії і просоціальної поведінки. Батьки, які емоційно «налаштовані» на переживання своєї дитини, вміють добре розуміти її емоційні стани та їх причини, а також правильно відповідати на них. Це створює умови для формування особистісного стилю прихильності дитини, який формується з перших років життя. Прихильність, як зазначає психолог з Університету Меріленда Джуд Кессіді, вважається «надійною», якщо дитина відчуває себе в безпеці, і ненадійною, якщо таке

відчуття відсутнє. Визначальним тут є прагнення до переживання безпеки. Крім того, саме тип первинної взаємодії та прихильності в дитинстві дозволяє сформулювати, так звані, внутрішні операційні моделі, під якими розуміють когнітивні репрезентації, уявлення про себе та інших, що в подальшому будуть використовуватися як основа інтерпретаційного досвіду та поведінкового репертуару особистості. З точки зору теорії прихильності ставлення дорослого є не просто одним із факторів, що впливає на формування особистості дитини, а центральним змістом цієї внутрішньої операційної моделі. Тому турботливе та чутливе ставлення дорослих формує у дитини позитивну операційну модель інших, що, в свою чергу, дозволяє дитині засвоювати та краще запам'ятовувати саме позитивний досвід взаємодії з іншими. Діти, які здатні краще зрозуміти почуття інших, їх потреби, схильні проявляти себе більш емпатійними та співчутливими. Вони частіше надають допомогу, навіть без попереднього прохання з боку оточення. В той час як діти, у яких не сформувався надійний тип прихильності, виростають менш психологічно стійкими, ніж їх однолітки, і гірше справляються з регулюванням власних емоцій та розумінням емоцій інших. Як наслідок, вони більше схильні до стресу, депресії та інших розладів емоційної сфери.

Описуючи роль батьків у позитивному задоволенні соціальних потреб дитини, Дж.Грусек та Е.Редлер (Grusec J. & Redler E.) виокремлюють п'ять взаємопов'язаних сфер. Перша з них – необхідність забезпечити захист дитини, оскільки завдяки підтримці батьків у ситуаціях соціальної взаємодії зменшується стресовий стан дитини, розвиваються і посилюються власні здібності дитини до емпатії. На думку Дж. Грусек і А.Шерман, коли батьки розуміють, як найкращим чином підтримати своїх дітей, у них успішніше розвиваються копінг-стратегії, а вихователі і вчителі оцінюють таких дітей як більш просоціально орієнтованих [9]. Навіть підлітки, які звертаються до батьків за емоційною підтримкою і отримують від них допомогу, демонструють прояви тих моральних якостей, які важливі для просоціальної поведінки. Так Дж. Грусек зазначає, що згідно певної кількості експериментальних досліджень, існують певні особливості розвитку просоціальності в підлітковий період. Незважаючи на розвиток незалежності, автономності, зовнішню відстороненість підлітків від родини, батьки продовжують відігравати значну роль у становленні внутрішньої системи цінностей дитини. Вони продовжують бути значущим джерелом інформаційної та емоційної

підтримки для підлітків. Результати досліджень свідчать, що в цьому віці продовжується процес інтерналізації системи оцінок подій і людей, що транслюється батьками.[9] Тому моделювання просоціальної поведінки навіть в цьому віці має велике значення для особистісного становлення дитини, зокрема для формування одного із найважливіших компонентів просоціальної поведінки – внутрішньої просоціальної аргументації. Саме вона стає основою власної просоціальної поведінки підлітка. Проте, як зазначають дослідження, специфіка просоціальності в цей період полягає в тому, що зазвичай вона проявляється в ситуаціях, що характеризуються відсутністю сторонніх спостерігачів-однолітків [9]. В той же час підтримана батьками участь дитини у волонтерських програмах та заходах може сприяти підвищенню рівня самооцінки підлітка, його комунікативних умінь та соціального статусу в групі.

Друга особливість дитячо-батьківських взаємин, що мають безпосередній вплив на становлення просоціальності в дитячому та підлітковому віці – взаємність позитивних емоційних проявів. Відчуваючи, що батькам подобається проводити з ними час і допомагати у задоволенні розумних потреб, діти більш схильні проектувати такі відносини і на інших людей: однолітків, вчителів і т.д., з радістю виконуючи їх прохання. Третя сфера взаємодії дітей і батьків включає розумний батьківський контроль, що забезпечує достатній рівень самостійності дітей, щоб вони могли усвідомлювати зв'язок між своїми рішеннями та їх наслідками. Якщо просоціальні патерни поведінки включені в усвідомлення власної ідентичності, дитина буде дотримуватися їх навіть у складних соціальних ситуаціях. Досягнення такого рівня інтерналізації починається з того, що батьки самі показують дітям приклади поведінки, яку вони хочуть бачити в них. Четверта сфера пов'язана з емоційним навчінням. З початку другого року життя діти, за словами вчених, набувають здатність розуміти, які наміри належать окремим людям, а які визнаються цілими групами людей. На цій основі з'являються перші розуміння емоційних станів партнерів. Розвиток уявлень про емоційний світ інших людей у подальшому відбувається у колі друзів, в дитячому садку і у безлічі інших соціальних контекстів. Згідно з дослідженнями, маленькі діти, чиї матері намагаються пояснювати, які емоції вони відчувають, виростають більш уважними і чуйними. Вони здійснюють більше спроб зрозуміти емоції оточуючих, а також виявляють більше цікавості щодо емоційних станів інших людей.

У науковій літературі зазначається, що важливим аспектом розвитку ранньої просоціальності є чітке і виразне пояснення маленькій дитині наслідків її дій для інших людей. Діти, яким у віці від 1-го до 3-х років пояснили можливі наслідки їх дій, у спілкуванні поведуться уважніше і менш агресивно. Як зазначає Д. Шеффер, індивідуальні відмінності у ранніх проявах співчуття значною мірою залежать від того, як батьки реагують на ситуації, в яких їхня дитина нанесла шкоду іншому. Автор вказує, що дослідження Керолайн Зан-Вокслер і її колеги виявили, що матері менш співчутливих дітей переважно використовують авторитарні такти призупинки небажаних дій дитини, такі як словесні докори та фізичні покарання. Навпаки, матері співчутливих малят у подібних ситуаціях переважно використовують емоційне пояснення наслідків події, пробуджуючи співчуття, первинні елементи сорому та відчуття обов'язку [6].

Чим старшою стає дитина, тим краще вона починає розпізнавати ситуації, в яких інший потребує допомоги, і тим адекватнішою стає її соціальна поведінка, вона все частіше допомагає іншим. Пізніше просоціальна поведінка підтримується різними ситуаціями, в яких за допомогою рольових ігор, бесід або чітких вказівок дитину просять поставити себе на місце іншої людини, тим самим підвищуючи її емпатійність. Важливим фактором розвитку просоціальної поведінки є приклад дорослих.

П'ятий важливий фактор формування просоціальності – приналежність до групи. Відповідно до групи, до якої себе відносить дитина, у неї формуються і норми поведінки, які прийняті в цьому об'єднанні. Дослідження показують, що відносно членів своєї групи (сім'я, коло друзів, команда, клас, школа і т.п.) діти налаштовані більш позитивно. Особливе значення приналежність до групи має у змагальних ситуаціях: вона істотно впливає на думки дитини про членів іншої групи і на готовність поводити себе відносно них доброзичливо чи агресивно. Члени іншої групи оцінюються особливо негативно, якщо дитині здається, що у цій групі визнається агресивна поведінка. Якщо дитина відчуває емпатію до члена іншої групи (тобто здатна побачити ситуацію очима члена іншої групи і відчути її), відбувається зниження готовності до проявів прямої агресії. У той же час емпатія не впливає на схильність до непрямої агресії. Очевидно, діти 6-9 років, ще не розцінюють непряму агресію як абсолютно небажану і негативну.

Цікавий шлях посилення дитячої просоціальності був запропонований у 80-х роках дослідниками Дж. Маруяма, С. Фрейзе-

ром та Н Міллером. Результати їх природних експериментів показали, що підвищення особистісної відповідальності стимулює просоціальні тенденції. У дослідженні взяла участь 177 дітей, об'єднаних у різні за обсягом підгрупи. Під час благодійної акції діти потрапляли у змодельовану проблемну ситуацію. Їм було запропоновано віддати частину цукерок хворим дітям. При цьому в одних випадках дітям просто вказували, куди необхідно було покласти солодощі, в іншому – когось із дітей дорослий призначав відповідальним за акцію, у третьому випадку експериментатор звертався до кожної дитини зі словами «Я розраховую на тебе», «Я напишу на подарунках імена кожного з вас». Такий експеримент передбачав маніпуляцію рівнем особистої відповідальності за допомогою інструкцій: від повної її відсутності (перша ситуація) до персональної відповідальності кожного учасника. Було встановлено, що у ситуації індивідуальної відповідальності діти дарували в середньому по 5 цукерок; коли відповідальним призначалася одна дитина – по 3,3 цукерки; і коли відповідальність не покладалася ні на кого – по 2,2 цукерки. При цьому діти з великих груп жертвували в середньому по 2,0 цукерки, у той час як діти з маленьких груп – по 4,0 цукерки. Отже, цей експеримент відкриває важливий шлях інтенсифікації просоціальної поведінки у дитячому віці.

Аналізуючи прийоми посилення батьками просоціальних тенденцій, психологи особливу увагу спрямовують на використання у сімейній практиці позитивного оцінювання і визнання. Зокрема, у результаті досліджень, виконаних на початку 80-х років, було встановлено, що використання дорослими позначень «ти добрий» веде до посилення просоціальних форм у дитячій поведінці. Просоціальні «стигми» посилюють активність дітей на користь інших. Причому така тенденція зберігається досить тривалий час. Як показали дослідження, діти, яких експериментатор називав «добрими», продовжували анонімно віддавали свої призи іншим дітям, навіть через три тижні (Grusec J. & Redler E., 1980). Зазначимо, що ці ж тенденції будуть проявлятися пізніше і у дорослих формах поведінки [5].

Важливим шляхом впливу на рівень просоціальності дітей є батьківський та материнський стилі взаємодії. Як показали результати досліджень, стильові характеристики співпраці з батьками позначаються на характері соціальної взаємодії дітей як з дорослими, так і однолітками. Наприклад, у роботі американських дослідників (P.Hastings, E. Kelly [8]) було встановлено, що материнські і батьківські стилі виховання продукують

різні типи просоціальності. Материнський стиль сприяє формуванню більш співчутливого ставлення дітей до однолітків, батьківський – появи більш чоловічих форм допомагаючої поведінки. У цьому дослідженні спочатку було проведено обстеження стильових характеристик поведінки дорослих та відібрано тих батьків, які визначали свій стиль впливу на дітей як авторитетний. Протягом шести місяців проводилося спостереження за поведінкою 133-х дітей дошкільного віку в групі однолітків, після чого здійснювалося вивчення особливостей просоціальних установок дітей та реакцій на них батьків. У результаті дослідження було зроблено висновок, що батьки хлопчиків менш схильні висловлювати свої почуття або безпосередньо реагувати на соціальну поведінку синів, хоча саме така форма взаємодії підвищує рівень активності дітей у соціальних формах поведінки. Авторитетний стиль матерів виявлявся у більш яскравих позитивних реакціях на соціальну поведінку дітей та стимулював більш фемінні прояви просоціальних дій у дівчаток і реакції більш маскулінного типу у хлопчиків. У цілому підтверджена ідея різних впливів батьківської і материнської моделі поведінки на дитячу просоціальну поведінку. Було також встановлено, що саме матері мають більший вплив на просоціальний розвиток як хлопчиків, так і дівчаток. Виконані дослідження також вказують на те, що рівень просоціальності значно підвищується, якщо дитину залучають до надання емоційної підтримки і допомоги членам сім'ї.

Серед основних принципів культивування просоціальності виокремлюють наступні :

- демонстрування моделей просоціальної поведінки зі сторони батьків і вихователів;
- підвищення індивідуальної відповідальності дітей у ситуаціях просоціального типу;
- зняття захисних, відсторонюючих програм, які спрямовані на захист дитячої психіки від сприйняття чужої біди, розвитку чужого ставлення до чужого болю;
- уникання надмірного позитивного оцінювання за просоціальні дії [7;10].

Висновки. Просоціальна поведінка – основа життя людини у соціумі. Саме вона забезпечує гармонізацію людських стосунків, узгодження індивідуальних і групових програм. Вивчення шляхів інтенсифікації просоціальності належить до важливих напрямків психологічного пошуку. Аналіз впливу батьків на розвиток дитячої просоціальності забезпечує можливість виокремлення основних закономірностей первинної соціалізації

дітей, набуття ними соціального досвіду та формування особистісних якостей. На даний час дослідження цієї проблеми здійснюється досить інтенсивно у різних країнах світу. Експериментальні роботи виконуються відносно різних вікових періодів. Найчастіше експериментальні спостереження стосуються взаємодії батьків з дітьми раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку. Рівень просоціальності дітей пов'язують з характером прихильності у діаді діти-батьки, батьківським стилем взаємодії, материнським та батьківським впливами, рівнем уваги батьків до емоційного і соціального розвитку дитини. Подальшого дослідження очікують питання усвідомлення батьками своєї ролі у просоціальному розвитку дитини, рівень їх мотиваційної готовності до вирішення виховних завдань просоціального типу, сформованість належної компетентності у виборі ефективних методів впливу на соціальну поведінку дітей та набуття ними просоціального досвіду.

Список використаних джерел

1. Авдулова Т.П. Социализация ребенка в пространстве семьи / Т.П. Авдулова // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6, № 31 – С. 9.
2. Довгая Н. А. О влиянии факторов семейной ситуации на эмоциональное развитие в дошкольном возрасте / Н. А. Довгая // Вестник СПбГУ, Серия 12. – 2011. – №4. – С.178–184.
3. Мангутова И. В. Психолого-педагогические условия развития альтруизма у детей старшего подросткового возраста : [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. В. Мангутова. – Нижний Новгород, 2007. – 22 с.
4. Моисеева А. А. Альтруистическая направленность личности и ее формирование в семье / А. А. Моисеева : [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / А. А. Моисеева. – Санкт-Петербург, 2007. – 22 с.
5. Чалдини Р. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя! Агрессия / Р. Чалдини. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 256 с.
6. Шеффэр Д. Дети и подростки. Психология развития / 6-е изд. / Д. Шеффэр. – СПб. : Питер, 2003. – 976 с.
7. Cameron, C. The cost of callousness: Regulating compassion influences the moral self-concept / C.Cameron, B.Payne// Psychological Science. – 2012. – Vol.23. – P.225–229.
8. Hastings P. D. Parental Socialization of Young Sons' and Daughters Prosocial Behaviors With Peers / Paul D Hastings,

- Kelly E McShane, Richard Parker, Farriola Ladha // The Journal of Genetic Psychology : Research and Theory on Human Development – 2007. – Vol.168. – № 2. – PP.177–200.
9. Grusec J. Prosocial Behavior /J. Grusec, A. Sherman // Social Development : Relationships in Infancy, Childhood, and Adolescence /M. Underwood, Lisa H. Rosen.– New York : Guilford Press, 2011. – PP.263–282.
10. Preusse K Fostering Prosocial Behavior in Young Children. [Електронний ресурс]/ К.Preusse //Early Childhood Education Annual Edition. – 2008 –09.– Режим доступу: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=566.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Avdulova T.P. Sotsializatsiya rebenka v prostranstve semi / T.P. Avdulova // Psihologicheskie issledovaniya. – 2013.– T. 6, № 31. – S. 9.
2. Dovgaya N. A. O vliyanii faktorov semeynoy situatsii na emotsionalnoe razvitie v doshkolnom vozraste / N. A. Dovgaya // Vestnik SPbGU, Seriya 12. – 2011. – № 4. – S.178–184.
3. Mangutova I. V. Psihologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya altruizma u detey starshego podrostkovogo vozrasta : [Tekst]: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk / I. V. Mangutova. – Nizhniy Novgorod, 2007. – 22 s.
4. Moiseeva A. A. Altruisticheskaya napravlennost lichnosti i ee formirovanie v semne / A. A. Moiseeva: [Tekst]: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : spets. 19.00.05 / A. A. Moiseeva. – Sankt-Peterburg, 2007. – 22 s.
5. Chaldini R. Sotsialnaya psihologiya. Poymi drugih, chtoby ponyat sebya! Agressiya / R. Chaldini. – SPb. : Praym-EVROZNAK, 2002. – 56 s.
6. Sheffer D. Deti i podrostki. Psihologiya razvitiya / 6-e izd. / D. Sheffer. –SPb: Piter, 2003. – 976 s.
7. Cameron, C. The cost of callousness: Regulating compassion influences the moral self-concept/ C.Cameron, B.Payne // Psychological Science.–2012. – Vol. 23. – PP. 225–229.
8. Hastings P. D. Parental Socialization of Young Sons' and Daughters Prosocial Behaviors With Peers/Paul D Hastings, Kelly E.McShane, Richard Parker, Farriola Ladha // The Journal of Genetic Psychology : Research and Theory on Human Development. – 2007. – Vol. 168. – №2. – PP.177–200.

9. Grusec J. Prosocial Behavior /J. Grusec, A. Sherman // Social Development: Relationships in Infancy, Childhood, and Adolescence, /M. Underwood, Lisa H. Rosen. – New York : Guilford Press, 2011. – PP.263–282.
10. Preusse K Fostering Prosocial Behavior in Young Children. [Електронний ресурс]/ К.Preusse //Early Childhood Education Annual Edition. – 2008–09.–Режим доступу: [http\www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/ article_view.aspx?ArticleID=566](http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=566).

N.V. Korchakova. Fostering children prosociality in family conditions. Prosocial behavior is the main basis of human social life. It harmonizes persons' relations and coordinates individual and group goals. Exploring ways of fostering prosocial behavior in childhood belong to the important areas of psychological researches. However, as noted by scholars, this problem has not been a priority of public and family system of education yet. Much more attention has been given to negative phenomenon such as drug abuse, antisocial and deviant behaviors etc.

In this paper we analyze the parents' influence on children's social development. Attention to this problem provides the ability to distinguish the basic patterns of primary socialization of children; to understand the acquisition of social experience and personality traits. Currently, the study of this problem is made very rapidly around the world. Researches deal with relatively different age periods. Most experimental observations related to the parents' interaction with children in early, preschool and primary school age. Scientists associate the children's level of prosociality with the nature of commitment in the parents–children's dyad, parental style of interaction, maternal and paternal influences and with the level of parents' attention to the child's emotional and social development. An important factor that affects the level of children prosocial behavior is gender features of parental style of interaction. This factor affects the nature of children social interaction both with adults and peers. Maternal style contributes to a more sympathetic children's attitude to peers, the paternal one determines the appearance of more masculine forms of helping behavior. We suggest that further researches have to study the parents' awareness of their role in child's prosocial development, parents' level of motivation readiness to solve educational problems and the ways of formation of proper competence in selecting effective methods fostering children's prosocial behavior and acquisition of social experience by them.

Key words: prosociality, prosocial behavior, family, parental style of education, children-parents' communication.

*Received October 21, 2014
Revised November 19, 2014
Accepted December 05, 2014*

Обґрунтування психолого-компетентнісної моделі професійного саморозвитку управлінських кадрів промислових підприємств

Kosenchuk O.H. The rationale of psychological and competence model of professional self-development of management personnel of industrial enterprises / O.H. Kosenchuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 232–241.

О.Г. Косенчук. Обґрунтування психолого-компетентнісної моделі професійного саморозвитку управлінських кадрів промислових підприємств. У статті проаналізовано та обґрунтовано необхідність підвищення рівня управлінської компетентності фахівців промислових підприємств у режимі безперервної, післядипломної освіти. Розроблено психолого-компетентнісну модель професійного саморозвитку управлінських кадрів промислових підприємств.

За результатами вивчення сутності психолого-педагогічних моделей та узагальнення досвіду відповідної діяльності, автором означено й охарактеризовано компоненти моделі; типи прояву управлінської компетентності й очікуваний результат. Визначено соціально-психологічні умови формування психологічної компетентності керівників промислових підприємств; надано детальну характеристику напрямам, формам та методам діяльності.

Автором обґрунтовано нагальність створення та функціонування мультидисциплінарної команди, розкрито особливості планування спільних заходів представників різних сфер, уточнено порядок координації діяльності та схарактеризовано систему контролю за їх виконанням. У статті представлено систему аналізу актуальних проблем управління промисловими підприємствами з урахуванням рамкових умов.

Описано діяльність експериментального майданчика щодо впровадження психолого-компетентнісної моделі професійного саморозвитку управлінських кадрів промислових підприємств.

Обґрунтовано універсальність моделі, яка полягає у її мобільності, адресності, структурованості та послідовності, адже її можна адаптувати з урахуванням локальних умов територіальної громади.

Ключові слова: психолого-компетентна модель, психологічна компетентність, професійний саморозвиток, безперервна освіта, управлінці промислових підприємств.

О.Г. Косенчук. Обоснование психолого-компетентностной модели профессионального саморазвития управленческих кадров промышленных предприятий. В статье проанализирована и обоснована необходимость повышения уровня управленческой компетентности специалистов промышленных предприятий в режиме непрерывного, последипломного образования.

Разработана психолого-компетентностная модель профессионального саморазвития управленческих кадров промышленных предприятий. По итогам изучения сущности психолого-педагогических моделей и обобщения опыта соответствующей деятельности, автором отмечено и охарактеризованы компоненты модели; типы проявления управленческой компетентности и ожидаемый результат. Определены социально-психологические условия формирования психологической компетентности руководителей промышленных предприятий; представлена детальная характеристика направлений, форм, методов деятельности.

Автором обоснована неотложность создания и функционирования мультидисциплинарной команды, раскрыты особенности планирования общих мероприятий для представителей разных сфер, уточнен порядок координации деятельности и охарактеризована система контроля выполнения.

В статье представлена система анализа актуальных проблем управления промышленными предприятиями с учетом рамочных условий.

Описана деятельность экспериментальной площадки относительно апробации психолого-компетентностной модели профессионального саморазвития управленческих кадров промышленных предприятий.

Обосновано универсальность модели, которая заключается в ее мобильности, адресности, структурированности и последовательности, ведь её можно адаптировать с учетом локальных условий территориального общества.

Ключевые слова: психолого-компетентностная модель, психологическая компетентность, профессиональное саморазвитие, непрерывное образование, управленцы промышленных предприятий.

Постановка проблеми. Конкурентоспроможність підприємства як явище динамічне, зумовлюється мобільністю реагування на зміни з боку його персоналу і, насамперед, управлінських кадрів. За таких умов визначальним стає їх професійний саморозвиток, відповідний до вимог соціального середовища, а система підвищення психологічної компетентності потребує розробки цілісної гнучкої моделі, спрямованої на вдосконалення умінь керівників взаємодіяти з працівниками, враховуючи їхні індивідуально-психологічні особливості, потреби та інтереси.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спираючись на роботи Dzh. Adair, M. Armstrong, D. Collings, S. Machado, Mak Gregor, R. Klaus, D. Kolynz, S. Covi, Stogdil, O. Андреева, Л. Балабанової, О. Батяєва, М. Виноградського, М. Дьяченка, Л. Кандибовича, Л. Карамушки, Р. Кричевського, В. Моляко, Б. Паригіна, А. Свенцицького, В. Третьяченка, ми визначили ключові позиції, які відображають особливості підходу до визначення сутності такої моделі.

По-перше, формування психологічної компетентності керівних кадрів – це проблема, яка має давню дослідницьку історію, розглядається науковцями у різних сферах: банківій структурі, освітній установі, туристичній компанії, внутрішніх органах, режимних об'єктах, бізнес-корпораціях, торгівлі, тощо.

По-друге, система психологічної підготовки керівних кадрів полягає в особливостях усвідомлення значущості управлінської діяльності самими керівниками, накопичення ними управлінського досвіду під час вирішення певних завдань. Працюючи з людьми, у керманічів так чи інакше виникає потреба підвищувати рівень власної психологічної компетентності.

По-третє, модель підвищення психологічної компетентності управлінців повинна відповідати вимогам адресності, логічності, послідовності, результативності.

Враховуючи зазначене, **метою статті** є обґрунтування психолого-компетентнісної моделі професійного саморозвитку управлінських кадрів промислових підприємств.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «модель» детерміновано як «умовний образ, аналог будь-якого об'єкта, процесу або явища, який здійснюється у символічній формі; формалізована теорія, на підставі якої може бути зроблений ряд припущень; символічне зображення структури, типу поведінки і зразків взаємодії у соціальних процесах» [1, с. 157].

За результатами вивчення сутності психолого-педагогічних моделей та узагальнення досвіду відповідної діяльності нами означено й охарактеризовано такі *компоненти* психолого-компетентнісної моделі професійного саморозвитку управлінських кадрів промислових підприємств: методологічно-цільовий (мета, завдання, методологічні підходи, принципи), процесуально-змістовий (суб'єкти, напрями, функції, форми і методи роботи), моніторинговий (критерії й показники сформованості психологічної компетентності управлінців промислових підприємств; типи прояву психологічної компетентності) й очікуваний результат.

Дамо загальну характеристику моделі та усім зазначеним її складовим.

Мета моделі – формування психологічної компетентності управлінців промислових підприємств у форматі післядипломної освіти.

Визначена мета зумовлює відповідну *систему завдань*:

- орієнтування підготовки фахівців промислових підприємств до виконання ними управлінської ролі лідера, програмно-методичне забезпечення цього процесу;
- активізація соціально значущої діяльності керівників промислових підприємств з урахуванням досвіду їх управлінської роботи та нагальних потреб підприємства;
- стимулювання керівників промислових підприємств до вияву самостійності в соціально корисній діяльності;
- зміцнення міжсекторних зв'язків з метою створення сприятливих умов для розвитку організації;
- підвищення професійної компетентності керівників промислових підприємств щодо роботи з колективом.

Модель ґрунтується на основі поєднання системного, компетентнісного, міжсекторного та міжвідомчого методологічних підходів.

З позиції системного підходу, психолого-компетентнісна модель професійного саморозвитку управлінських кадрів промислових підприємств має забезпечити сприятливе середовище для вибудовування різноманітних соціальних зв'язків між суб'єктами взаємодії, і, як наслідок, – цілісність системи, позитивну динаміку змін, поєднання індивідуального та типового.

Упродовж останніх років набуває актуальності питання наукового дослідження *компетентнісного підходу*, про що засвідчує багатогранна палітра наукових робіт (І. Бех, О. Биковська, О. Вербицький, І. Єрмаков, О. Овчарук). Реалізація компетентнісного підходу в психолого-компетентнісній моделі професійного саморозвитку управлінських кадрів промислових підприємств створює умови для спрямування вектора на суб'єктів практичних дій, котрі мають брати на себе ініціативу, бути наполегливими, турботливими по відношенню до інших членів групи та здатними проявляти індивідуальну чи групову доцільну соціальну активність, самостійно вирішувати життєві проблеми, взаємодіяти в групі.

У процесі реалізації компетентнісного підходу приходиться розуміння того, що керівник є соціальною істотою, яка покликана виконувати соціальні ролі та вирішувати певне коло профе-

сійних і життєвих завдань [2, с. 168]. Це дуже важливо в аспекті формування психологічної компетентності управлінців промислових підприємств, адже завдяки застосуванню компетентнісного підходу в керівників формуються певні знання, уміння, цінності, досвід, готовність і здатність проявляти ініціативу, брати на себе відповідальність за виконання конкретних, значущих для колективу підприємства завдань.

Ключовим у формуванні психологічної компетентності управлінців промислових підприємств є запровадження *міжсекторного та міжвідомчого підходів*, що передбачає координацію спільних зусиль між керівництвом підприємства, державними структурами, громадськими організаціями, представниками бізнесу, колегіальне вирішення актуальних проблем.

Важливими питаннями в застосуванні зазначених вище підходів є готовність до створення й організації діяльності мультидисциплінарної команди, розроблення чіткого плану спільних заходів, координації зусиль працівників для розв'язання актуальних проблем з урахуванням локальних умов.

Це потребує задіяння додаткових ресурсів, які сприятимуть ефективному функціонуванню психолого-компетентнісної моделі професійного саморозвитку управлінських кадрів промислових підприємств.

У методологічний базис моделі покладено низку *принципів*. Принцип («*principium*») перекладається з латинської мови як «першооснова», «основа», «початок», та являє собою основне положення якої-небудь наукової системи. У контексті нашого дослідження, принципи – це основні положення, якими керуються суб'єкти соціально-психологічної взаємодії у визначенні завдань, напрямів, змісту, функцій, форм і методів формування соціально-психологічної компетентності управлінців промислових підприємств.

Нами визначені такі принципи:

- *принцип активності* – формування особистості є ефективним лише тоді, коли вона є суб'єктом діяльності. Це виражається у визначенні мети, плануванні організації діяльності керівників, активній реалізації поставлених завдань, умінні об'єктивно оцінити одержані результати, спрогнозувати подальші дії;
- *принцип гуманізації* – передбачає зосередження уваги на людині як вищій цінності, врахування її вікових та індивідуальних особливостей і можливостей, формування активного суб'єкта життєдіяльності, перетворювача сус-

- пільства; спонукання членів колективу до самостійного виконання професійних обов'язків, задоволення базових потреб працівника (у розумінні, визнанні, прийнятті, справедливому ставленні до нього);
- *принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії* – учасники процесу виступають повноправними партнерами у комунікації, враховують точку зору один одного, визнають і адекватно сприймають право на її відмінність від власної, скоординують свої позиції. Впровадження цього принципу передбачає налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між керівниками та підлеглими, підлеглими та підлеглими; керівниками з керівниками;
 - *принцип життєвої смислотворчої самодіяльності та самостійності* передбачає становлення особистості як творця і проектувальника свого життя, який вміє приймати самостійні рішення та нести за них відповідальність, повноцінно жити й активно діяти в динамічних життєвих умовах, постійно самовдосконалюватися, адекватно і гнучко реагувати на соціальні зміни.

Координуючим органом у психолого-компетентнісній моделі професійного саморозвитку управлінських кадрів промислових підприємств є відділ перепідготовки, підвищення кваліфікації кадрів педагогічних працівників Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Однією зі складових психолого-компетентнісної моделі професійного саморозвитку управлінських кадрів промислових підприємств є пріоритетні *напрями роботи*. Такими напрямками, на нашу думку, є: навчальний; просвітницько-профілактичний; міжсекторно-комунікативний (напрямок зв'язків із громадськістю); організаційно-методичний; консультаційний; діагностичний.

Ключовими функціями керівників промислових підприємств визначено посередництво між керівником чи групою керівників і середовищем, а також представництво інтересів колективу в інших соціальних інституціях.

Посередницька функція полягає у наданні допомоги керівникам в установленні контакту з потенційною системою підтримки, в т. ч. у безпосередньому його оточенні, й передбачає сприяння узгодженості позицій різних керівників; формування у керівників навичок успішної взаємодії з різними соціальними інституціями.

Представництво інтересів колективу може спрямовуватися на вирішення питань унормування співпраці адміністрації з різними соціальними інституціями; лобювання ініціатив колективу на нарадах в адміністрації підприємства.

У соціально значущій діяльності з керівниками використовуються різні організаційні *форми та методи*. У контексті сучасних підходів до управління вони наповнюються новим змістом, стають соціально-психологічно спрямованими.

Організаційними формами соціально-психологічної роботи з керівниками промислових підприємств є: індивідуальні (бесіда, творче завдання, відкриті трибуни); групові (дискусія, панорами, диспут, рольова гра, містки довіри, прес-конференція, збори, змагання, круглий стіл, семінар, театр-форум). Саме інтерактивні форми стимулюють кожного учасника групи до активності, групової комунікації, самостійності, творчості, відповідальності; сприяють саморозвитку, самовизначенню, самовдосконаленню, самореалізації; вчать конструктивному спілкуванню, толерантності, емпатії, підвищують рівень психологічної компетентності фахівців.

Доцільними методами роботи, на нашу думку, є організаційні, адміністративні (регламентування, нормування та інструктування); педагогічні (методи формування свідомості, організації діяльності, стимулювання діяльності, самовиховання); психологічні (тестування, соціально-психологічний тренінг); соціологічні методи (спостереження, інтерв'ювання; анкетування, фокус-група, біографічний метод, метод аналізу документів, соціуму, метод соціальної паспортизації); інші (метод «рівний – рівному», «відкритий мікрофон», метод «кейстаді»).

Формування психологічної компетентності фахівців промислових підприємств передбачає цілеспрямоване створення умов, що відповідають потребам керівників та сучасним вимогам промислового підприємства. У філософії поняття «умова» розглядається як те, від чого залежить щось інше, що сприяє виникненню стану, процесу, речі тощо [3, с. 576].

Соціально-психологічними умовами формування психологічної компетентності фахівців промислових підприємств нами визначено:

- змістово-технологічне забезпечення розвитку суб'єктності керівника промислового підприємства;
- організацію навчання керівників у форматі післядипломної освіти;

- налагодження міжсекторної і міжвідомчої взаємодії й координації управління діяльності;
- підготовку керівників промислових підприємств до роботи з колективом.

В аспекті формування психологічної компетентності фахівців на рівні міста відділ перепідготовки підвищення кваліфікації кадрів педагогічних працівників Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» координує реалізацію програми підготовки фахівців, сприяє залученню урядових та неурядових організацій до створення ефективною моделі підготовки керівних кадрів на рівні міста; здійснює моніторинг та оцінку викладацької діяльності.

Упровадження розробленої психолого-компетентнісної моделі професійного саморозвитку управлінських кадрів промислових підприємств може мати певні локальні особливості.

Такі особливості обумовлені:

- корпоративною політикою підприємства;
- традиційними програмами, проектами, що реалізуються на підприємстві;
- кадровим забезпеченням промислового підприємства;
- соціально-економічними, виробничими проблемами організації;
- традиціями та звичаями підприємства.

У такому разі дещо коригується зміст заходів, форм роботи, до організації й проведення яких залучатимуться керівники промислових підприємств, тощо. Водночас спільними для усіх промислових підприємств мають залишатися методологічні підходи, принципи, мета і завдання, а також обґрунтована нами сукупність соціально-психологічних умов, які забезпечують ефективність формування психологічної компетентності керівників промислових підприємств.

Висновки. Отже, обґрунтування психолого-компетентнісної моделі професійного саморозвитку управлінських кадрів промислових підприємств, забезпечення дієвості її на рівні промислового підприємства передбачає обізнаність усіх суб'єктів управлінського процесу щодо проблеми менеджменту, лідерства, управління, оптимальних форм і методів взаємодії у колективі, спільної командної роботи; налагодження соціальних зв'язків між усіма учасниками виробництва.

Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми дослідження. У подальших розвідках важливо проаналізувати впровадження соціально-психологічних умов формування психологічної компетентності управлінців на рівні промислового підприємства;

промоніторити їх взаємозалежність. При цьому наукові висновки завжди мають узгоджуватися з життєвими орієнтирами сучасних керівників задля конкурентоспроможності підприємства в цілому.

Список використаних джерел

1. Словарь по социальной педагогике : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
2. Биковська О. В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : [моногр.] / О. В. Биковська. – К. : ІВЦ АЛ-КОН, 2006. – 356 с.
3. Философский словарь / [пер.с нем. ; осн. Г. Шмідтом ; общ. ред. В.А. Малинина. – 22-е новое, переработан. изд. ; под. ред. Г.Шишкоффа]. – М. : Республика, 2003. – 575 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Slovar' po sotsyal'noj pedagogyke : [ucheb. posobyje dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenyj] / Avt.-sost. L. V. Mardahaev. – M. : Yzdatel'skyj centr «Akademyja», 2002. – 368 s.
2. Bykovs'ka O. V. Teoretyko-metodychni osnovy pozashkil'noi' osvity v Ukrai'ni : [monogr.] / O. V. Bykovs'ka. – K. : IVC ALKON, 2006. – 356 s.
3. Fylosofskyy slovar' / [per.s nem. ; osn. G. Shmidtom ; obshh. red. V.A. Malynyna. – 22-e novoe, pererabotan. yzd. ; pod. red.. G.Shyshkoffa]. – M. : Respublyka, 2003. – 575 s.

O.H. Kosenchuk. The rationale of psychological and competence model of professional self-development of management personnel of industrial enterprises. The article analyzes and proves the necessity to raise the level of management competence of experts in industrial enterprises in a continuous mode of postgraduate education. The psychological and competency model of professional self-development of management personnel of industrial enterprises is developed in the article.

As a result of studying of the nature of psycho-pedagogical models and synthesis of relevant activities the author has defined and characterized components of the model; types of display of management competence and the expected result. Social and psychological conditions of formation of psychological competence of industrial enterprises' managers are defined; a detailed description of directions, forms and methods of work is provided.

The author substantiated urgency of a multidisciplinary team's formation and functioning, the features of planning of joint activities of different areas are revealed, the order of coordination is specified and control system is characterized by their performance. The paper presents

the system analysis of topical issues for industrial enterprises based on the framework conditions.

There have been described the experimental site activities for implementing psychological and competency model of professional self-development of management personnel of industrial enterprises.

The universal characteristics of the model is grounded, which consists in its mobility, targeting, structure and sequence, because it can be adapted to local conditions, taking into account the local community.

The results explore the nature of psychological and pedagogical models and generalization of experience of relevant activities, the author defines and characterizes the components of the model; types of manifestations of managerial competencies and the expected result. The social and psychological conditions are defined for the formation of psychological competence of managers of industrial enterprises and provided a detailed description of the directions, forms and methods of activity.

Key words: psychological and competence model, psychological competence, professional development, continuing education, managers of industrial enterprises.

Received October 15, 2014

Revised November 09, 2014

Accepted December 07, 2014

УДК 159.92: 37015.3 (045)

В.Г. Кот

dislera@ukr.net

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ ОСОБИСТІСНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ РЕКЛАМНОЇ СФЕРИ

Kot V.H. Gender differences of personality determinants of professional self-realization of workers of advertising sphere / V.H. Kot // Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 241–254.

В.Г. Кот. Гендерні відмінності особистісних детермінант професійної самореалізації працівників рекламної сфери. У статті розглянуто проблему особистісної детермінації професійної самореалізації праців-

ників рекламної сфери в гендерному контексті. Показано, що вивчення суб'єкта професійної діяльності не може обмежуватися характеристиками підготовленості, досвіду, майстерності і якості, роботи, яку потрібно виконати. Встановлено, що важливим є визначення індивідуально-психологічних властивостей людини, її стану та потенційних можливостей. Показано, що професія працівника рекламної сфери спричинює певний вплив на структуру рис його особистості. Визначено особистісні особливості та спеціальні здібності, які бажано мати працівнику рекламної сфери для успішного виконання своєї професійної діяльності і професійної самореалізації.

Виявлено різницю в загальній тенденції розподілу інтенсивності рис особистості за використання двох різних статистичних методів опрацювання даних (методу середніх величин і факторного аналізу), зокрема, констатовано, що одні й ті самі семантичні конструкції займають різні позиції ранжування у списку рис, що свідчить про розбіжність ідеального та реального професійного «Я – образу» працівників рекламної сфери.

Показано, що професія працівника рекламної сфери спричинює певний вплив на структуру рис його особистості. Наведено результати емпіричного дослідження гендерних особливостей особистісних рис працівників рекламного бізнесу за методом середніх величин і факторним аналізом даних. Визначено відмінності у структурі особистісних рис чоловіків та жінок в рекламній галузі, урахування яких сприятиме професійній самореалізації працівників рекламної сфери, покращенню системи їх підготовки, підвищенню кваліфікації та перепідготовки кадрів, ефективному профвідбору та підбору персоналу в рекламних агентствах.

Ключові слова: працівник рекламної сфери, професійна самореалізація, реклама, гендерні відмінності, риси особистості, професійна діяльність, факторний аналіз.

В.Г. Кот. Гендерные отличия личностных детерминант профессиональной самореализации работников рекламной сферы. В статье рассмотрена проблема личностной детерминации профессиональной самореализации работников рекламной сферы в гендерном контексте. Показано, что изучение субъекта профессиональной деятельности не может ограничиваться характеристиками подготовленности, опыта, мастерства и качества, работы, которую нужно выполнить. Установлено, что важным является определение индивидуально-психологических свойств человека, его состояния и потенциальных возможностей. Показано, что профессия работника рекламной сферы вызывает определенное влияние на структуру черт его личности. Определены личностные особенности и специальные способности, которые желательны иметь работнику рекламной сферы для успешного выполнения своей профессиональной деятельности и профессиональной самореализации.

Обнаружена разница в общей тенденции распределения интенсивности черт личности при использовании двух разных статистических методов проработки данных (метода средних величин и факторного анализа). В частности, констатировано, что одни и те же семантические конструкции занимают разные позиции ранжирования в списке черт, которые свидетельствует о расхождении идеального и реального профессионального «Я-образа» работников рекламной сферы.

Показано, что профессия работника рекламной сферы вызывает определённое влияние на структуру черт его личности. Приведены результаты эмпирического исследования гендерных особенностей личностных черт работников рекламного бизнеса за методом средних величин и факторным анализом данных. Определены отличия в структуре личностных черт мужчин и женщин в рекламной отрасли, учёт которых будет способствовать улучшению системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров, эффективному профотбору и подбору персонала в рекламных агентствах.

Ключевые слова: работник рекламной сферы, профессиональная самореализация, реклама, гендерные отличия, черты личности, профессиональная деятельность, факторный анализ.

Постановка проблеми. У наш час збільшується попит на фахівців у рекламній справі, зумовлений розвитком підприємництва і бізнесу і, як наслідок, потребою в створенні конкурентоздатної реклами. Водночас, майже не вивченим залишається питання про те, які індивідуальні особливості, спеціальні риси й здібності мусить мати працівник рекламної сфери для успішного виконання своєї професійної діяльності та професійної самореалізації в ній.

Кожна професія спричиняє певний вплив на структуру рис особистості людини. Ключовими чинниками особистісних змін початкової конфігурації особистості, що сформувалася внаслідок біогенетичних, соціальних, освітніх та інших факторів, з початком і в ході трудової діяльності є: 1) багаторазове повторення однакових професійних операцій, які призводять до автоматизації процесів і стратегій дій з передачею їх на рівень підсвідомого; 2) професійна культура і професійна етика поведінки призводить до домінування в особистості чітко визначених семантичних просторів через вираження думок і стилів поведінки при взаємодії; 3) психологічне неформальне міжособистісне професійне середовище, що викликає ситуативну адаптаційну поведінку і її стереотипізацію; 4) рівень, темп і успішність реалізації працівником власних потенціалів; 5) випадкові чинники змін особистості.

Особистісні зміни можуть бути як небажаними професійними деформаціями, так і соціально й професійно значущими модифікаціями особистісного функціонування. На нашу думку, їх є два типи: *зміна інтенсивності* окремих рис, що посилює ефективність праці, а також більш глибока *структурна зміна зв'язків* рис, яка емпірично виявляється як підвищення кореляції в окремих парах і підгрупах рис. Практичний сенс останнього типу змін в особистості через вплив професії полягає у тому, що саме сполучення рис утворюють *новий системний ефект функціонування* і поведження особистості, сприятливий для досягнення максимуму професійної результативності і професійної самореалізованості. Професія може «руйнувати» сполучення поверхневих рис, очікуваних у тестах особистості відповідно до задуму авторів методик, і поєднувати риси в неочікуваних варіантах, але з прагматичної точки зору значно більш вдалих.

Виходячи з цього, уявляється актуальним і значущим аналіз особистісних чинників, які сприяли б поєднанню професійного і особистісного розвитку працівників рекламної сфери. Серед них важливе місце, на наш погляд, займає гендерний чинник. Адже в період активізації інтеграційних процесів перед нашою країною стоїть проблема розбудови демократичного суспільства, однією з ознак якого є гендерна рівність.

Мета статті – представити результати емпіричного дослідження та визначити гендерні відмінності особистісних рис працівників рекламної сфери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Емпіричне дослідження ґрунтувалось на загальних положеннях методології багатомірних досліджень (Є.М.Браверман, Б.П.Бітінас, В.П.Кузьмін, В.М.Мельников, М.Б.Мучнік, Л.Т.Ямпольський) та принципах загальної психометрики та психодіагностики (А. Анастасі, К. Берка, О. О. Бодальов, Л. Ф. Бурлачук, В. В. Столін та ін.).

Проблемі гендерної тематики в рекламі, зокрема гендерній нерівності, в різних сферах сучасної української науки присвячено низку праць вітчизняних учених (О. Р. Кісь, Ю. М. Галустяна, Т. С. Бурейчак, О. Л. Памазан), а також зарубіжних дослідників (У. Е. Кілборн, Г. Лайчті, Р. Джонсон, Г. Салліван, Е. Фурнхем) та російських науковців (В.І. Воронков, І. В. Грошев), зокрема Л.В. Попова розглядала гендерні аспекти самореалізації особистості. Зазвичай, їх дослідження присвячені гендерній проблематиці безпосередньо в реклам-

них продуктах і засобах мас-медіа. Дослідники при цьому орієнтуються на аналіз рекламного тексту, зображення; неправомірне використання образу жінки; різне сприйняття реклами чоловічками і жінками; на використання різноманітних засобів впливу на гендерну аудиторію. Дослідженню особистості працівника рекламної сфери та гендерних відмінностей особистісних детермінант професійної самореалізації не приділено належної уваги. Тому ця проблема залишається надзвичайно актуальною.

Виклад основного матеріалу. Для виявлення структурних особливостей особистості рекламистів на рівні рис нами застосовано 16-факторний опитувальник Р. Б. Кеттела (Cattell test, 16PF) [3; 4]. Математична обробка даних здійснювалася за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 13.0).

Завдяки використаному нами методу середніх величин визначено максимальні та мінімальні середні значення (з відхиленням, більшим за середнє по 16-ти рисах) за тестом 16ЛФ разом осіб *чоловічої* статі, що відображує загальну тенденцію розподілу інтенсивностей рис у досліджуваній професійній групі. На рівні *максимальних* значень виявлена чоловіча гендерна специфіка: максимальні значення по шкалі «Сміливість» разом із високим показником по шкалах «Інтелект» і «Раціоналізм», а також високе значення «Сила-Я». Отже, чоловіки демонструють посилену самовпевненість і емоційну стійкість, що вкрай необхідні у більшості аспектів рекламної діяльності. А також це виступає підтвердженням гендерної стратегії чоловіків, яка спирається на високі показники інтелектуального розвитку (комбінаційне мислення, загальний рівень інтелекту) та на високий рівень самоконтролю [2, с. 307].

Рівень абсолютних значень не завжди надає достатньо інформації про професійно орієнтовану модифікацію особистості. Тому нами виконано факторний аналіз первісних оцінок для з'ясування поєднань рис у групі, що й відображують глибокі професійно-орієнтовані зміни особистості рекламистів під впливом умов професійної діяльності. Опис вибірки складає 36% чоловіків та 64% жінок. У дослідженні брали участь співробітники трьох рекламних агентств.

У таблиці 1 представлено результати факторного аналізу масиву даних оцінок рис особистості рекламистів для виявлення вторинних рис і особливостей поєднань первісних рис у групі працівників рекламної сфери *чоловічої* статі.

Таблиця 1

**Результати факторного аналізу даних 16ЛФ працівників
рекламної сфери чоловічої статі**

СУМАРНА ВАГА ФАКТОРА	3,3	2,3	2,1	1,7	1,6	1,3	1,3
% пояснюваної дисперсії	20,7	14,3	13,3	10,7	10,3	8,3	8,0
% накопленої дисперсії	20,7	34,9	48,2	59,0	69,3	77,5	85,5
№ загального фактора	1	2	3	4	5	6	7
O+ Схильність до почуття провини	-0,861			-0,213			
S+ Сила «Я» (емоційна стійкість)	0,855		0,282				
Q4+ Фрустрованість (напруженість)	-0,784	0,271				-0,307	0,218
A+ Афектотимія (общителність, сердечність, доброта)	0,581				0,517		
E+ Домінантність (наполегливість, напористість)	0,520	0,388		-0,315	-0,344	-0,369	
L+ Схильність підозрювати		0,875					
I+ М'якість (м'якосердя, ніжність)		0,865				0,247	
F+ Безпечність		0,581	-0,470	-0,519			
Q3+ Контроль бажань (високий самоконтроль поведінки)			0,925				0,200
H+ Сміливість	0,520	0,281	-0,595				0,276
Q2+ Самодостатність (самостійність)				0,907			
M+ Мрійливість			-0,566	0,589	-0,410		
N+ Проникливість					0,960		
V+ Інтелектуальний розвиток						0,945	
G+ Сила «Над-Я» (добросовісність)	0,274		0,300			0,206	0,801
Q1+ Радикалізм (гнучкість)	0,419	0,235	0,355		-0,340		-0,605

На основі проведеного нами факторного аналізу масиву даних у рекламистів *чоловічої* статі визначено наступний зміст компонент.

1. «*Емоційна стабільність*» з високими проєкціями «Афектомія» і «Домінантність» та від'ємними «Фрустрованість» і «Гіпотомія», що відображає найбільш бажану внутрішню позицію і стан у діловому спілкуванні рекламистів. Емоційна стабільність у чоловіків рекламистів виражається у впевненості в собі, реалістичному сприйнятті дійсності, високому рівні адаптації та пристосування і є гендерною особливістю чоловічої статі. Проєкції відображують інтегральний стиль чоловічого лідирування як емоційно-розуміючого, впевненого, спокійного домінування.

2. «*Підозрілість, м'якість, безпечність*» – це поєднання суперечливе і його можна пояснити наявністю ще двох досить значних проєкцій: «домінантність» і «напруженість». Отже, м'якість і безпечність – поверхнева, вдавана чоловіча поведінка, яка внутрішньо супроводжується уважністю, схильністю нав'язувати власну волю, наполегливістю, що разом відповідає сутності конкуренції у діловому спілкуванні рекламистів. А також це є різновидом компенсуючої поведінки, як захист від високого рівня тривожності (4, с.47).

3. «*Самоконтроль бажань*» сполучений з «Прагматичність» й «Обережність», «Добросовісність» й «Гнучкість». Найбільша проєкція «Високого контролю поведінки» визначає цей фактор передусім як *всеохоплюючий контроль*, а інші риси є переважно вторинними у цьому векторі. Структура проєкцій точно відповідає рекламній діяльності (необхідність контролю всіх «дрібниць», в т.ч. перехресного контролю роботи колег), ситуації типових робочих взаємодій, а також гендерним стратегіям осіб чоловічої статі.

4. «*Самодостатність*» або обережна стратегія руху до самостійності. Ця чоловіча гендерна стратегія «досягнення свободи», незалежності і самостійності суперечить завеликій взаємній зв'язаності працівників при командній роботі в рекламних агенціях. Середні показники проєкції «Мрійливість» вказує на високий рівень уяви, фантазії, орієнтованість на власні бажання; самобутнє світосприйняття, особлива неповторна манера поведінки чоловіків-рекламистів вказує на творчо обдарованих осіб, незалежно від роду діяльності. В.М. Мельников вказує, що саме цей фактор свідчить про творчу направленість осіб [5, с.48].

5. «*Проникливість і прагматична підпорядкованість*» з позитивною проєкцією «Афектомія», що позначає раціональне

розуміння і емпатичне осягнення чоловіками іншої людини при посиленій прагматичності ставлення. Від'ємні проєкції – «Гнучкість», «Домінантність», «Мрійливість» – визначають уточнену назву компонента як свідому, автоматичну і прагматичну підпорядкованість рекламіста вимогам діяльності.

6. «*Інтелект*». Показники за цим фактором вказують на високий рівень інтелектуального розвитку, швидкий темп наукованості та на тому, що чоловіки швидко схоплюють потрібну інформацію. «Інтелект» з від'ємними проєкціями «Фрустрованість» і «Домінантність» вказують на посилену інтелектуальну активність чоловіків саме у стані розслабленості та за відсутності проявів власного домінування. Невеликі позитивні проєкції «М'якість» і «Добросовісність» уточнюють цей стан.

7. «*Консервативна добросовісність*». Від'ємна проєкція «Радикалізм» і незначно позитивні – «Напруженість», «Самоконтроль», «Сміливість» разом відображують внутрішню нормативну керованість досліджуваних чоловіків.

Аналіз *спільностей* (як внесок показників у загальні фактори) в матриці проєкцій *чоловіків* виявив такі найбільші коефіцієнти особистісних рис:

V+ Інтелектуальний розвиток	0,944
N+ Проникливість	0,932
Q3+ Контроль бажань (високий самоконтроль поведінки)	0,917

Максимум спільностей визначили риси, що найбільше впливають на всі головні компоненти: «Інтелект», «Проникливість», «Самоконтроль». Це точно відповідає чоловічим гендерним стратегіям *глобального раціонального контролю власного життя*. Отже, загальна модель нейрофізіологічно зумовлених факторів другого рівня (екстраверсія, нейротизм та ін.) у чоловіків певним чином видозмінена внаслідок їх інтенсивної діяльності у рекламному агентстві. Найбільше значення має «емоційна стійкість» осіб чоловічої статі. Наявність семи компонент (очікувалось 4-5) є ознакою збільшеної варіативності й альтернативності детермінації чоловічої поведінки, причиною цього може бути вимушеність функціонування за окремими жіночими моделями взаємодії, які й розподіляють дисперсію за більшою кількістю факторів.

Отже, модифікація структури рис чоловічої особистості в досліджуваних відповідає вимогам професійної діяльності рекламістів, а також засвоєнням чоловіками окремих значущих

у рекламній діяльності жіночих гендерних схем особистісного функціонування і взаємодії.

Щодо жінок, то за методом середніх величин, що відображує загальну тенденцію інтенсивностей рис у професійній групі, визначено таку специфіку модифікацій жіночої особистості – разом з високим показником за шкалою «Інтелект» і «Раціоналізм», підвищене значення шкали «Сила-над-Я» (добросовісність) і «Афектомія». Досить низькими є показники по шкалах «Схильність до почуття провини», «Фрустрованість» і «Домінантність». Останнє пов'язане з дуже інтенсивною особистою виконавською діяльністю жінок-рекламістів, а також командним стилем групової роботи в організації. Отже, ранжування середніх оцінок рис підтверджує гендерні особливості жінок – інтенсифіковане спілкування, посилена нормативність, а також тенденція до підкорення (низька доміантність).

У таблиці 2 представлено факторний аналіз масиву даних з оцінок рис особистості рекламістів для виявлення особливостей поєднань первісних рис у групи в досліджуваних жіночої статі.

Таблиця 2

**Результати факторного аналізу даних 16ЛФ працівників
рекламної сфери чоловічої статі**

СУМАРНА ВАГА ФАКТОРА	2,7	2,0	1,7	1,6	1,4	1,4	1,3
% пояснюваної дисперсії	17,1	12,7	10,4	10,0	8,6	8,4	8,4
% накопленої дисперсії	17,1	29,8	40,2	50,2	58,8	67,3	75,7
№ загального фактора	1	2	3	4	5	6	7
Q3+ Контроль бажань (високий самоконтроль поведінки)	0,725						0,330
A+ Афектотімія (комунікабельність, сердечність, доброта)	0,694			0,202	-0,201		
O+ Схильність до почуття провини	-0,690			0,389	-0,356		
C+ Сила «Я» (емоційна стійкість)	0,685	-0,327	-0,329				
Q4+ Фрустрованість (напруженість)	-0,681	-0,221	-0,216	0,234		-0,378	
G+ Сила «Над-Я» (добросовісність)	0,289	0,769		-0,241			

Е+ Домінантність (наполегливість, напористість)		0,730					0,242
Н+ Сміливість		0,706	0,453				-0,222
Ф+ Безпечність			0,865				
Q1+ Радикалізм (гнучкість)	0,233		0,637			0,285	0,306
І+ М'якість (м'якосердя, ніжність)				-0,851			
Л+ Схильність підозрювати	-0,342	0,297	-0,244	0,540	-0,306	0,372	
Q2+ Самодостатність (самостійність)					0,908		
Н+ Проникливість				0,432	0,444	-0,368	-0,393
В+ Інтелектуальний розвиток						0,866	
М+ Мрійливість							0,858

Аналіз масиву факторних проєкцій рекламистів жіночої статі виявив наступний зміст головних компонент.

1. «Контроль взаємодії». Проєкції «Контроль бажань», «Афектомія», «Емоційна стійкість»; від'ємні проєкції: «Гіпотомія» і «Фрустрованість», що разом визначають вільний, впевнений стиль ділової взаємодії в представників жіночої статі. Інтенсивні контакти в рекламній сфері добре відповідають жіночій системі стратегій функціонування особистості, що зумовлює вдалий рекламної діяльності для самореалізації рекламистів жіночої статі.

2. «Бездоганне домінування у взаємодії» («Сила Над-Я», «Домінантність» і «Сміливість»). На рівні середніх показників домінантність жінками заперечується, але в на рівні реальної поведінки, спираючись на правила, норми, етику й інші стандарти, жінки активно й інтенсивно впливають і домінують. Отже, це другий тип жіночого спілкування з *веденням опонента за собою* для певних класів ситуацій у діловому спілкуванні (перший фактор – спілкування на рівних позиціях), що відображує типову гендерну модель техніки впливу апелюванням до правил, норм, етики (це не типове для чоловіків, в яких ключовим є логічна аргументація при веденні за собою опонента).

3. «Самовпевненість». Проєкції «Безпечність», «Радикалізм», «Сміливість», а також від'ємні проєкції «Підозрювання» і «Фрустрованість», які разом визначають розкуту, вільну стра-

тегію взаємодій жінок у професійних контактах. Крайній рівень впевненості – це професійно значущий аспект техніки впливу в інтеракціях, що має сенс навіювання довіри до себе й агенції.

4. «Проникливість, підозрілість, жорсткість», що в цілому можна визначити як «критичність». Найбільшу вагу має проекція «Жорсткість», що вказує на безжальний характер жіночої критики і зауважень. Хоча це провокує конфлікти, але значно прискорює виправлення недоліків роботи через гостроту їх емоційного переживання й усвідомлення об'єктом впливу.

5. «Самостійність і проникливість» з найбільшою вагою (+0,908) «Самостійність», а також від'ємні проекції рис «Самообвинувачення», «Підозрівання», «Афектомія». Разом це сполучення проекцій відповідає ситуації діяльності жінки за відсутності сторонніх осіб (без спілкування), що й сприяє глибокому проникненню свідомості у професійні знання, проблеми й забезпечує вищу якість конкретних дій жінки. Також фактор свідчить про бажану самостійність і незалежність в роботі, чого їм в дійсності не вистачає при виконанні професійних завдань.

6. «Інтелект». Проекції «Гнучкість» і «Самостійність», тобто максимум активності інтелекту за відсутності сторонніх осіб. Від'ємні проекції «Фрустрованість» і «Проникливість» відображують активацію інтелекту при зовнішній прямолинійності, відсутності проникливості, поганому розумінню мотивів інших, наївності, невмінню хитрувати і стану простоти мислення, як відсутність надуманості інтерпретувань, що відволікають, ускладнюють діяльність і зменшують ефективність дій.

7. «Мрійливість». Невеликі проекції «Домінантність» і «Контроль бажань» – це прояв потягу до кар'єрного зростання й актуальності контролю проблеми «нестримних жіночих бажань». Від'ємні «Сміливість», «Проникливість» – прояв внутрішньої неготовності до підвищення. Фактор «Мрійливість» пояснює жіночу тенденцію до фантазування, відірваності від реальності, багатой уяви, що разом із від'ємною (та надчуттєвою нервовою системою) тісно пов'язаний із попереднім фактором, тобто з відсутністю проникливості.

Отже, розглядаючи поєднання рис особистості в контексті проблеми професійної самореалізації жінок в рекламній сфері, можемо визначити не випадковість виявлених конфігурацій. При більш детальному аналізі зв'язків з іншими критеріями ефективності можна відзначити, що *особистість жінок модифі-*

кована під різні типи взаємодії – це спроба всеохоплюючої реалізації жінкою гендерної тенденції до контактування в межах різних класів проблемних ситуацій рекламної діяльності.

Аналіз *спільностей* виявив лише одну рису першого рівня тесту Кеттела, яка має високий внесок у всі фактори – Q2+ Самодостатність (самостійність) 0,884. Поясненням може бути те, що в даній професії порівняно більша оплата праці, а її розмір істотно залежить від особистої активності, в тому числі, й від самостійності дій жінок, що надихає до все більшої самореалізації в рекламній справі (у більшості моделей організацій платня абсолютно не залежить від працівника і може змінитися лише внаслідок протестів і демонстрацій). Іншим поясненням є те, що жінки мають гендерний пріоритет спілкування, що відволікає від самостійних дій. У цьому розумінні (окрім іншого) професійна самореалізація жінки – це набуття нею здатності виконувати робоче завдання без будь-якої зовнішньої допомоги, з мінімумом розмов у ході робочого процесу. Це, безумовно, суперечить жіночій гендерній моделі функціонування і є засвоєнням чоловічої моделі діяльності.

Висновки. На основі методу середніх величин визначено максимальні та мінімальні середні значення за тестом 16ЛФ разом осіб *чоловічої* статі, що відображають загальну тенденцію розподілу інтенсивностей рис у досліджуваній професійній групі. На рівні *максимальних* значень виявлена чоловіча гендерна специфіка: максимальні значення за шкалою «Сміливість» разом з високим показником за шкалами «Інтелект» і «Раціоналізм», а також високе значення «Сила-Я». Отже, робимо висновки, що чоловіки демонструють посилену самовпевненість і емоційну стійкість, що вважаються особливо необхідними в більшості аспектів рекламної діяльності. Щодо жінок, то ранжування середніх оцінок рис особистості підтверджує гендерні особливості жінок – інтенсифіковане спілкування, посилена нормативність, а також тенденція до підкорення.

Підсумовуючи варіаційний і факторний аналіз даних про риси першого рівня рекламістів, можна відзначити, що латентна структура рис і чоловіків, і жінок є зміненою не випадково й сприятлива для максимізації професійної успішності у взаємодіях. Проблемним в професійній реалізації жінок є розвиток повністю автономної діяльності (без розмов, підказок і підтримки). Проблемним в професійній реалізації чоловіків є адаптація особистості до інтенсифікованих контактів і необхідності залежностей при груповій роботі.

Список використаних джерел

1. Браверман Э.М. Структурные методы обработки эмпирических данных / Э.М.Браверман, И.Б. Мучник. – М. : Наука, 1983. – 464 с.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
3. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кэттелла / А. Н. Капустина. – СПб. : Речь, 2001. – 112 с.
4. Кеттелл Р.Е. Руководство по работе с 16-тифакторным опросником / Р.Е Кеттелл, Г.У. Эбер, Н.М. Тицуска. – Л. : Литера, 1970. – 220 с.
5. Мельников В.М. Введение в экспериментальную психологию личности / В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский. – М. : Просвещение, 1985. – 319 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Braverman Je.M. Strukturnye metody obrabotki jempiricheskikh dannyh / Je.M.Braverman, I.B. Muchnik. – М. : Nauka, 1983. – 464 s.
2. Il'in E.P. Differencial'naja psihofiziologija muzhchiny i zhenshhiny / E.P. Il'in. – SPB. : Piter, 2002. – 544 s.
3. Kapustina A. N. Mnogofaktornaja lichnostnaja metodika R. Kjettella / A. N. Kapustina. – SPb. : Rech', 2001. – 112 s.
4. Kettell R.E. Rukovodstvo po rabote s 16-ti faktornym oprosnikom / R.E Kettell., G.U. Jeber, N.M. Ticuska. – L.: Literstura, 1970. –220 s.
5. Mel'nikov V.M., Jampol'skij L.T. Vvedenie v jeksperimental'nuju psihologiju lichnosti / V.M. Mel'nikov, L.T. Jampol's'kij. – М. : Prosveshhenie, 1985. – 319 s.

V.H. Kot. Gender differences of personality determinants of professional self-realization of workers of advertising sphere. In the article we considered the problem of personal determination as an important factor in effective professional self-realization of employees in advertising sphere. The study of the subject of professional activity cannot be limited by the characteristics of preparedness, experience, skill and quality of work that needs to be executed.

It is established that it is important to determine the individual psychological characteristics of man, his condition and potential possibilities. Gender-specific traits of personality of workers in advertisement business were educed on the basis of results of the empirical research. To obtain the results, we used the method of averages and factor analysis. The article answers a question, by what individual personal

characteristics, special abilities must own the worker of advertisement for successful implementation of the professional activity for the achievement of his own professional self-realization. It has been set on the detected indicators, that the advertisement profession has a certain influence on the structure of the personality traits of the employee. The results of empirical research suggest there are differences in the structure of personality traits of men and women in the advertising industry, the use of which will assist to improve the system of preparation and retraining personnel, effective professional selection and recruitment in advertising agencies. In research we found out a difference in the general tendency of the intensity distribution of personality traits using two different statistical methods (method of averages and factor analysis), the same semantic structure occupy different positions of ranging in found out lists. It testifies to divergence of the ideal and the real professional «one's self-concept» of workers in advertisement sphere.

Key words: psychology, professional self-realization, advertising, gender differences, traits of personality, professional activity, 16 PF questionnaire R. Kattell, factor analysis.

Received October 12, 2014

Revised November 11, 2014

Accepted December 07, 2014

УДК 159.954:82

О.А. Кривопишина

Krivopishina@mail.ru

Особливості впливу гендерних стереотипів на розвиток обдарованої особистості в юності

Kryvopishyna O.A. Features of the gender stereotypes influence on the development of a gifted personality in adolescence / O.A. Kryvopishyna // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 254–265.

О.А. Кривопишина. Особливості впливу гендерних стереотипів на розвиток обдарованої особистості в юності. У статті подано результати емпіричного дослідження психологічних особливостей впливу гендерних стереотипів на розвиток обдарованої особистості в юності.

За результатами теоретичного аналізу з'ясовано: гендерні стереотипи формуються протягом онтогенезу особистості, яскраво маніфестують у юнацькому віці (після 15-16 років); найкраще особистість має можливість розвинути власний потенціал, коли стереотипізація мінімальна і рівень гендерних стереотипів низький. Експериментально виявлено: андрогінність більш характерна для обдарованих особистостей старшого юнацького віку (21-23 роки); зниження рівня вираженості гендерних стереотипів призводить до збільшення рівня андрогінії в обдарованих особистостях; у старшому юнацькому віці творча особистість прагне самоактуалізації, намагається позбутися суспільних обмежень, цьому сприяє низький рівень стереотипізації та високий рівень креативності. Визначено рівень кореляційної залежності між андрогінністю та рівнем розвитку творчої уяви, дивергентного мислення, мотивації до успіху, самопізнання, потреби в пізнанні, креативності обдарованої особистості юнацького віку. Зроблено висновок: збільшення рівня андрогінності призводить до збільшення рівня креативності; гендерні стереотипи негативно впливають на прояви креативності; особистість без суттєвих гендерних стереотипів краще адаптується до новостворених умов суспільства, більш гнучко реагує на зміни, отже, проявляє більше творчості, креативності у власній діяльності. Доведено наявність кореляції між рівнем андрогінності та рівнем розвитку структурних складових обдарованої особистості в юності.

Ключові слова: гендерні стереотипи, обдаровані особистості, андрогінність, маскуліність, фемінність, креативність, емпатія, дивергентне мислення, творча уява.

Е.А. Кривошипина. Особенности влияния гендерных стереотипов на развитие одарённой личности в юности. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей влияния гендерных стереотипов на развитие одаренной личности в юности. По результатам теоретического анализа установлено: гендерные стереотипы формируются на протяжении онтогенеза личности, манифестируют в юношеском возрасте (после 15-16 лет); наилучшая возможность развития собственного потенциала личности – период, когда стереотипизация минимальна и уровень гендерных стереотипов низкий. Экспериментально выявлено: андрогинность более характерна для одарённых личностей старшего юношеского возраста (21-23 года); снижение уровня выраженности гендерных стереотипов приводит к увеличению уровня андрогинии у одарённых личностей; в старшем юношеском возрасте творческая личность стремится к самоактуализации, пытается избавиться от общественных ограничений, этому способствует низкий уровень стереотипизации и высокий уровень креативности; гендерные стереотипы негативно влияют на проявления креативности; личность без существенных гендерных стереотипов лучше адаптируется к новым условиям социума, более гибко реагирует на изменения, проявляет больше творчества, креативности в собственной деятельности.

ти. Определено наличие корреляционной зависимости между уровнем андрогинности и уровнем развития творческого воображения, дивергентного мышления, мотивации успеха, самопознания, потребности в познании, креативности одаренной личности юношеского возраста; увеличение уровня андрогинности способствует увеличению уровня креативности. Доказано наличие корреляции между уровнем андрогинности и уровнем развития структурных компонентов одарённой личности в юности.

Ключевые слова: гендерные стереотипы, одарённые личности, андрогинность, маскулинность, феминность, креативность, эмпатия, дивергентное мышление, творческое воображение.

Актуальність. Аналіз стану наукової розробки проблеми особливостей впливу гендерних стереотипів на розвиток обдарованості в психологічній літературі свідчить про наявність довготривалого інтересу дослідників різних часів та народів до означеної проблеми. На сучасному етапі розвитку психологічної науки провідними вітчизняними та зарубіжними вченими створено передумови дослідження впливу гендерних відмінностей на розвиток обдарованості, загальних та спеціальних здібностей творчої особистості (В.О. Моляко, О.М.Матюшкін, Н.С.Лейтес, Д.Б.Богоявленська, В.М. Дружинін, М.М. Гнатко, В.Д. Шадріков, О.Л.Музика, Е.П. Ільїн, О.С.Кочарян, О.В. Лібін, Ш Берн, В.Е. Каган, Ф.Л. Джеймс, Г.Крейг, Д. Майерс, Е. Пайнс та ін.). У той же час недостатня вивченість проблеми формування гендерних стереотипів у юнацькому віці та особливостей їхнього впливу на розвиток обдарованості особистості зумовили вибір теми дослідження.

Мета дослідження: емпіричний аналіз впливу гендерних стереотипів на розвиток обдарованої особистості юнацького віку.

Завдання дослідження: 1) проаналізувати стан дослідження проблеми гендерної стереотипізації у науковій літературі з метою висвітлення характеристики гендерних стереотипів особистості юнацького віку; 2) виявити експериментальним шляхом ступінь вираженості гендерних стереотипів у юнацькому віці; 3) з'ясувати ступінь впливу гендерних стереотипів на розвиток обдарованості особистості юнацького віку.

На думку сучасних дослідників, гендерний стереотип – це спрощений, стійкий, емоційно-забарвлений образ поведінки та рис характеру чоловіків і/або жінок. Дані стереотипи проявляються у всіх сферах життя людини: самосвідомості, в міжособистісному спілкуванні, міжгруповій взаємодії. М.Джекмен і М.Сентер виявили, що гендерні стереотипи набагато сильніші

расових [5, с. 144]. Зарубіжні дослідники за основу визначення гендерних стереотипів беруть самі концепти маскулінності й фемінності. Так, Рентзетті й Курран розуміють гендерні стереотипи як «схематизовані, узагальнені образи маскулінності й фемінності» [4, с. 145]. Зокрема, Рода вважає, що «гендерні стереотипи – це соціально конкурентні категорії «маскулінності» та «фемінності», що підтверджуються своєрідним, залежно від статі, поведінки, різним розподілом соціальних ролей і статусів серед чоловіків і жінок, і які підтримуються психологічною потребою людини поводитися відповідно до соціальних очікувань і відчувати свою цілісність і несуперечність» [3, с. 36].

Сучасний український дослідник О.С. Кочарян, який докладно розробляв проблему маскулінності і фемінності, дійшов висновку про те, що ці два феномени мають багатовимірну детермінацію. Він виділяє чотири статево-рольові типи: андрогінний (який характеризується високими показниками як маскулінності, так і фемінності); маскулінний (високі показники маскулінності та низькі фемінності); фемінний (низькі показники маскулінності та високі фемінності); статево недиференційований (низькі показники маскулінності та фемінності) [7, с. 578].

Гендерний підхід до дослідження психологічних проблем статі опирається на розуміння гендерної ідентичності як мультиполярного конструкта. Психологічна стаття розглядається не просто як набір полярних рис маскулінності або фемінності, а як конструкт, що включає в себе й інші характеристики гендерної спрямованості: гендерні уявлення, стереотипи, інтереси, установки статеворольової поведінки. Всі ці складові гендерної ідентичності складно взаємозалежні між собою, наприклад, гендерні стереотипи, властиві особистості, можуть не корелювати з її гендерними поведінковими установками, а комплекс фемінних або маскулінних рис може розходитися зі статевоспецифічними інтересами [9, с. 123]. На думку дослідників, маскулінність і фемінність – статевоспецифічні характеристики особистості, що виступають в якості базових категорій при аналізі гендерної ідентичності й психологічної статі [1, с. 19]. Маскулінність та фемінність – нормативні уявлення про соматичні, психічні й поведінкові властивості, характерні для чоловіків і жінок [2, с. 65].

Традиційно чоловікам і жінкам приписують конкретні соціально-психологічні якості й властивості особистості, стиль поведінки. Стереотипні уявлення приписують чоловікам «активно-творчі» характеристики, інструментальні риси особистості, такі як активність, домінування, упевненість у собі, агресивність,

логічне мислення, здатність до лідерства. Жіночність, навпаки, розглядається як набір «пасивно-репродуктивних» характеристик, що проявляється в експресивних особистісних характеристиках, таких як залежність, дбайливість, тривожність, низька самооцінка, емоційність. Чоловіче вважається позитивним, значимим, домінуючим, раціональним, духовним, культурним, активно-творчим, а жіноче зв'язується з негативним, вторинним, чуттєвим, тілесним, гріховним, природним, пасивно-репродуктивним. Маскулінні характеристики звичайно протиставляються фемінним, вони розглядаються як протилежні, що доповнюють один одного [2; 4; 7].

Низка дослідників з погляду гендерних стереотипів виділяють бінарні опозиції, стереотипно приписувані чоловікові – жінці: логічність – інтуїтивність; абстрактність – конкретність; інструментальність – експресивність; свідомість – несвідомість; влада – підпорядкування; порядок – хаос; незалежність, індивідуальність – близькість, колективність; сила «Я» – слабкість «Я»; імпульсивність, активність – статичність, пасивність; мінливість, невірність, радикалізм – сталість, вірність, консерватизм [8, с. 249].

Отже, типовими маскулінними якостями вважаються інтелект, раціональність, незалежність, активність, сила (як фізична, так і психологічна, чи сила характеру), авторитарність, агресивність, стриманість в емоційних проявах, схильність до ризику, здатність до досягнень. Типові фемінні якості: емоційність, м'якість, слабкість, турботливість, практичність, консервативність, інтуїтивність, реалістичність, комунікативність, сензитивність, емпатійність.

Традиційні риси маскулінності притаманні не лише чоловікам, так само як фемінність – не є тільки жіночою характеристикою. Практично кожна фемінна чи маскулінна якість може траплятися як у чоловіків, так і в жінок. Досить довго вважалося, що маскулінність і фемінність – це протилежні полюси однієї шкали, тобто висока маскулінність розглядається як низька фемінність (і навпаки). В сучасних психологічних концепціях статі та статево-рольової поведінки ці властивості розглядаються як відносно незалежні один від одного конструкти. Можливий одночасно високий розвиток обох характеристик, або одночасно низький рівень цих гендерно-рольових проявів.

Поєднання високого розвитку фемінності та маскулінності в одній людині (незалежно від її статі) дістало назву андрогінність. У психології особистості андрогінія розглядається як осо-

бистісна характеристика, не пов'язана з порушеннями статевого розвитку, статевої та гендерної ідентичності або статево-рольової орієнтації. Відтак ідеться про андрогінну модель людської психіки, для якої дихотомічність або альтернативність маскулінності та фемінності – це лише окремі випадки, а насправді і маскулінність, і фемінність – невід'ємні та взаємозумовлюючі сторони будь-якого акту людської поведінки. Оптимальним варіантом співвідношення маскулінних і фемінних рис є високий показник андрогінності, тобто висока маскулінність у чоловіків зі значним доповненням її фемінними рисами та висока фемінність у жінок із суттєвим доповненням її рисами маскулінності. Розвинута андрогінія в людини, незалежно від її статі, передбачає багатий арсенал і гнучкість її гендерно-рольової поведінки, високі соціально-адаптивні здібності та інші важливі якості. Наприклад, помічено, що обдарованим людям часто властива висока андрогінія. Крім того, вона може знімати обмеженість чоловічих і жіночих гендерних ролей, знижувати внутрішні конфлікти, пов'язані з неприйняттям своєї другої сутності. Андрогінна модель статевих і гендерних ролей має перевагу перед іншими моделями, хоча й вона не досконала. Зокрема, О.С. Кочарян доводить, що вона має вікові та клінічні обмеження, наприклад, не діє для хлопчиків і дівчаток до 15-16 років, а фактично формується в пізніші вікові періоди [6, с. 96].

В юнацькому віці остаточно закріплюються статево-рольові стереотипи, а також завершується процес формування статевої ідентифікації, пов'язаного з фізіологічними елементами дозрівання організму. У юнацькому віці особистість прагне стати активно діючим суб'єктом міжособистісних соціальних взаємин, що спричиняє процес засвоєння чи відторгнення існуючих суспільних гендерних стереотипів, формування фемінних, маскулінних чи андрогінних уявлень. Для повноцінного розвитку й самореалізації людині необхідно позбутися обмежень, що накладаються традиційними стереотипами мислення на поведінку чоловіків і жінок. Суспільні стереотипи стосовно жіночих і чоловічих гендерних ролей здатні впливати на гендерний розвиток особистості, сприяти розвитку обдарованості, або, навпаки, накладати багато обмежень на творчу самореалізацію.

З метою виявлення наявних гендерних стереотипів та з'ясування ступеня їх впливу на розвиток обдарованості особистості у юнацькому віці проведено експериментальне констатувальне дослідження. Загальна вибірка респондентів: 56 студентів 1-5 курсу Національного Університету «Львівська

політехніка» та Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

На констатувальному етапі експериментального дослідження використано методику «Статеворольовий опитувальник» Сандри Бем для вимірювання маскулінності та фемінності, згідно з якою можна діагностувати чотири типи людей незалежно від їхньої фізіологічної статі: 1) маскулінні (з вираженими чоловічими якостями); 2) фемінні (з вираженими жіночими якостями); 3) андрогінні; 4) невизначені (без виражених якостей маскулінності і фемінності).

У результаті дослідження маскулінних, фемінних та андрогінних рис особистості виявлено, що з 56 опитаних 24,4% становлять особистості з вираженими маскулінними якостями, з яких 83,3% становлять чоловіки, а 16,7% – жінки. Найбільшу кількість респондентів становлять особистості з андрогінними стереотипами – 41,1% з яких 65,2% становлять дівчата, для чоловіків андрогінність менш властива, оскільки виявлено лише 17,4%.

На першому етапі констатувального дослідження загальну вибірку поділено на дві групи відповідно до критерію віку: група А – студенти 16–17 років, група В – студенти 19–21 років (в кожній групі кількість респондентів – 28 осіб чоловічої та жіночої статі). З метою дослідження вікової динаміки гендерних стереотипів проведено порівняльний аналіз респондентів групи А та групи В. За результатами порівняльного аналізу наявності гендерних стереотипів групи А та групи В виявлено, що в більшій мірі маскулінність проявляється у респондентів групи А. Аналогічно і яскраво виражена фемінність теж більше характерна для респондентів групи А, ніж для респондентів групи В.

Отже, за результатами отриманих даних було виявлено, що з віком вираженість гендерних стереотипів знижується, найбільше вона проявляється у ранньому юнацькому віці і становить 42,6% від загальної кількості опитаних. З'ясовано, що зниження рівня вираженості гендерних стереотипів призводить до збільшення рівня андрогінії в особистості пізнього юнацького віку. Як зазначалося, оптимальним варіантом розвитку особистості є наявність саме андрогінного фактора. Андрогінність виявилася більш характерною для респондентів групи В жіночої статі, а також для обдарованих особистостей старшого юнацького віку (21-23 роки). Можна припустити, що збільшення рівня андрогінності призводить до збільшення рівня креативності.

На другому етапі констатувального дослідження із загальної вибірки респондентів (група А та група В) за допомогою анкетування було виокремлено групу студентів з наявними проявами обдарованості у кількості 28 осіб, відповідно 14 хлопців та 14 дівчат (група С). З метою виявлення впливу наявних гендерних стереотипів на розвиток обдарованої особистості було проведено діагностичне обстеження з використанням наступних методик: «Діагностика самоактуалізації особистості» (А.В. Лазукіна в адаптації Н.Ф. Каліна); «Діагностика емпатії» (А.Меграбян); «Діагностика мотивації досягнення успіху» (Т.Елерс); тест творчих характеристик особистості; тест дивергентного мислення (Е.Торенс), «Статеворольовий опитувальник» (С.Бем). За результатами діагностики наявності гендерних стереотипів респондентів групи С отримано наступні дані: у 82 % яскраво виражені андрогінні якості, 14% – маскулінні, 4% – фемінні (див. рис. 1).

Гендерні стереотипи групи С

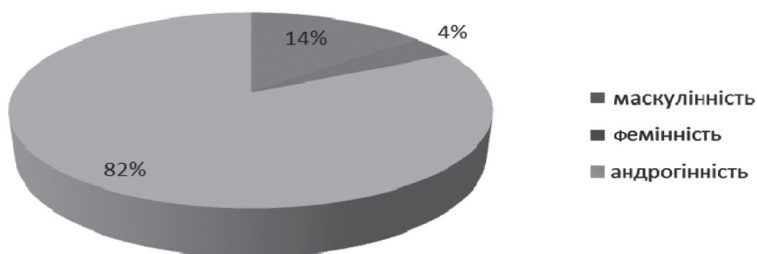


Рис. 1. Розподіл гендерних стереотипів групи С

За результатами діагностики співвідношення гендерних стереотипів респондентів групи С отримано наступні дані: 100 % – андрогінність (чоловіча стать); 64 % – андрогінні; 29% – маскулінні, 7 – фемінні (жіноча стать).

За результатами діагностики рівня розвитку емпатії, творчості, мотивації досягнення успіху, дивергентного мислення респондентів групи С отримано наступні дані: емпатія (14% – дуже високий рівень, 68% – високий, 18% – середній); рівень розвитку творчості за основними шкалами тесту творчих характеристик (61% – високий рівень, 32% – вищий середнього, 7% – середній); мотивації досягнення успіху 7% – дуже високий рівень, 29% – високий, 46 – середній, 18 % – низький); рівень розвитку

дивергентного мислення (71% – високий рівень, 25% – вищий середнього, 4% – середній).

З метою підтвердження гіпотези дослідження щодо наявності впливу гендерних стереотипів маскулінності, фемінності та андрогінності на розвиток обдарованості особистості юнацького віку проведено кореляційний аналіз Пірсона. За результатами кореляційного аналізу на 0,05 критерію значущості виявлено зв'язок андрогінності зі складовими обдарованості, а саме: вищий за середній зі шкалою «творча уява»; нижчий за середній зв'язок є з наступними шкалами: «загальна оцінка творчих факторів»; низький зв'язок є зі шкалою: «рівень емпатії». А також спостерігається зв'язок з такими шкалами: «оригінальність дивергентного мислення», «мотивація до успіху», «самопізнання», потреба в пізнанні, де збільшення їх показників означає збільшення значення показника андрогінності. Маскулінність корелюється з наступними шкалами. Зв'язок вищий за середній зі шкалами: рівень емпатії, загальна оцінка показників дивергентного мислення. Нижчий за середній зв'язок є з наступними шкалами: «уява», «загальна оцінка творчих факторів», «дивергентне мислення», «схильність до ризику». Низький зв'язок є зі шкалою: «гнучкість». З іншими шкалами зв'язок не спостерігається.

Висновки. За результатами проведеного емпіричного дослідження впливу гендерних стереотипів маскулінності, фемінності, андрогінності на обдарованість особистості у ранньому юнацькому та старшому юнацькому віці доведено наступне. Гендерні стереотипи формуються впродовж онтогенезу особистості, яскраво маніфестують у юнацькому віці (після 15-16 років). Виявлено, що гендерні стереотипи негативно впливають на прояви креативності. Найкраще особистість має можливість розвинути власний потенціал, коли стереотипізація мінімальна і рівень гендерних стереотипів низький. Особистість без суттєвих гендерних стереотипів краще адаптується до новостворених умов, проявляє більше творчості, креативу у власній діяльності. Зниження рівня вираженості гендерних стереотипів призводить до збільшення рівня андрогінності у цих же особистостей. Андрогінність виявилася більш характерною для обдарованих особистостей старшого юнацького віку (21-23 роки). Збільшення рівня андрогінності призводить до збільшення рівня розвитку творчої уяви, оригінальності дивергентного мислення, мотивації до успіху, самопізнання, потреба в пізнанні, креативності. Отже, доведено наявність впливу гендерних стереотипів на розвиток обдарованої особистості в юності.

Подальшу перспективу дослідження вбачаємо у дослідженні особливостей впливу гендерних стереотипів на розвиток творчої особистості дорослого та зрілого віку.

Список використаних джерел

1. Буракова М.М. Маскулинность и феминность: конструирование «настоящих» мужчин и женщин / М.М. Буракова // Иной взгляд. Международный альманах гендерных исследований. – Март 2000. – С.18–21.
2. Введение в гендерные исследования. Ч. I : Учебное пособие / Под ред. И.А.Жеребкиной. – Х. : ХЦГИ, 2001, СПб. : Изд-во «Алетейя», 2001. – 278 с.
3. Войтюк А.С. К вопросу о гендерных различиях // Персонал. – 2001. – №3. – С. 35–38.
4. Воронина О.А. Теоретико-методологические основы гендерных исследований // Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций / Под общ. ред. О.А.Ворониной. – М. : МЦГИ – МВШСЭНМФФ, 2001. – 232 с.
5. Гендерные различия : Материалы IV межвузовской конференции молодых исследователей «Гендерные отношения в современном обществе: глобальное и локальное»(22-23 октября 2004 г.) / Отв. ред. М.В.Рабжаева. – СПб., 2005. – 384 с.
6. Кочарян А.С. Личность и половая роль (симптомокомплекс маскулинности / феминности в норме и патологии) / А.С. Кочарян. – Х. : Основа, 1996. – 188 с.
7. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин. – М. : Эксмо, 2006. – 544 с.
8. Онацький В.М. Спостереження як засіб вивчення академічно обдарованих дітей / В.М. Онацький // Обдарована дитина. – 2002. – №5. – С. 44–54.
9. Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С.Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – 388 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Burakova M.M. Maskulyynnost' y femynnost': konstruyrovanye «nastojashhyh» muzhchyn y zhenshhyn / M.M. Burakova // Ynoj vzgljad. Mezhdunarodnyj al'manah gendernyh yssledovanyj. – Mart 2000. – S.18–21.
2. Vvedenye v gendernye yssledovanyja. Ch. I : Uchebnoe posobyе / Pod red. Y.A.Zherebkynoj. – H. : HCGY, 2001, SPb. : Yzd-vo «Aletejja», 2001. – 278 s.

3. Vojtjuk A.S. K voprosu o gendernyh razlyuchyjah // Personal. – 2001. – №3. – S. 35–38.
4. Voronyua O.A. Teoretyko-metodologicheskye osnovy gendernyh yssledovanyj // Teoryja y metodologija gendernyh yssledovanyj. Kurs lekcyj / Pod obshh. red. O.A.Voronynoj. – M. : MCGY – MVShSƏNMFF, 2001. – 232 s.
5. Gendernye raznochtenija : Materyaly IV mezhvuzovskoj konferencyu molodyh yssledovatelej «Gendernye otnoshenija v sovremennom obshhestve: global'noe y lokal'noe»(22-23 oktjabrja 2004 g.) / Otv. red. M.V.Rabzhaeva. – SPb., 2005. – 384 s.
6. Kocharjan A.S. Lychnost' y polovaja rol' (symptomokompleks maskulynnosti / femynynnosti v norme y patalogyy) / A.S. Kocharjan. – H. : Osnova, 1996. – 188 s.
7. Lybyn A.V. Dyfferencyal'naja psihologija: na pereseheny evropejskyh, rossyjskyh y amerykanskyh tradycyj / A.V. Lybyn. – M. : Əksmo, 2006. – 544 s.
8. Onac'kyj V.M. Sposterezhennja jak zasib vyvchennja akademichno obdarovanyh ditej / V.M. Onac'kyj // Obdarovana dytna. – 2002. – №5. – S. 44–54.
9. Praktykum po gendernoj psihologyy / pod red. Y.S.Klecynoj. – SPb. : Pyter, 2003. – 388 s.

O.A. Kryvopyshyna. Features of the gender stereotypes influence on the development of a gifted personality in adolescence. The article presents the results of the empirical analysis of psychological features of gender stereotypes influence on the development of a gifted personality in adolescence. The results of the theoretical analysis have shown the following: gender stereotypes are formed during ontogeny of the personality, clearly manifest in adolescence (after 15-16 years); the personality has the best opportunity to develop his/her potential under minimal representativeness and low level of gender stereotypes. It has experimentally been found out that the androgyny is more typical for gifted personalities of the early adulthood (21-23 years); the gender stereotypes reduction causes the increase of androgyny in gifted personalities; in early adulthood, the gifted personality aspires to self-actualization, tries to get rid of public restrains, which is facilitated by the low level of the representativeness and the high level of creativity. There have been determined the level of the correlation dependence between the androgyny and the level of creative imagination, divergent thinking, motivation to success, self-knowledge, need for cognition, and creativity of the gifted personality in adolescence. The following conclusion has been made: the increase of the androgyny level leads to the increase of the creativity; gender stereotypes negatively affect the manifestation of creativity; a personality without essential gender stereotypes

adapts more easily to new social circumstances, reacts more flexibly to changes, thus displays more creativity in his/her own activity. The existence of the correlation between the androgyny level and the level of structural components of the gifted personality in adolescence has been proved.

Key words: gender stereotypes, gifted personalities, androgyny, femininity, masculinity, creativity, empathy, divergent thinking, creative thinking.

Received October 14, 2014

Revised November 15, 2014

Accepted December 08, 2014

УДК 37.015.3 – 055. 2

І.В. Кукуленко-Лук'янець
inside2004@ukr.net

Психологічні особливості прояву фемінності/маскулінності у жінок- педагогів

Kukulenko-Lukianets I.V. Psychological peculiarities of manifestation of femininity / masculinity by female teachers / I.V. Kukulenko-Lukianets // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 265–279.

І.В. Кукуленко-Лук'янець. Психологічні особливості прояву фемінності/маскулінності у жінок-педагогів. У статті досліджено походження поняття «андрогінність», проаналізовано його трактування у філософських і психологічних студіях. Визначено взаємозв'язок фемінності, маскулінності з рівнем тривожності, конфліктності, ригідності та лабільності психіки, креативності у жінок-педагогів. Експериментально перевірено домінування андрогінності, маскулінності чи фемінності у жінок залежно від їхнього віку, сімейного стану, наявності або відсутності у них дітей, місця проживання. Доведено, що маскулінний показник більший у жінок, які розлучені або є вдовами, оскільки вони беруть на себе чоловічі функції й обов'язки. Серед заміжніх і незаміжніх є досить фемінні жінки, хоча домінують особи андрогінного типу. Визначено, що показники андрогінності і фемінності є майже сталими у всі вікові періоди життєвого шляху жінки-педагога, проте рівень маскулінності підвищується після 51 року саме у вчителів сільських шкіл

та викладачів вищих навчальних закладів. Підтверджено, що прояви жіночності найбільш притаманні жінкам-педагогам міських шкіл у віці до тридцяти років та після п'ятдесяти. Найнижчим є показник маскулінності майже у всіх вікових групах і домінуючим залишається рівень андрогінності. Результати емпіричного дослідження у жінок професорсько-викладацького складу корелюють із показниками вчителів сільських шкіл. У ході більш детального аналізу виявлено, що маскуліні риси притаманні жінкам сільської місцевості. З аналізу науково-психологічних студій та експериментально дослідження визначено, що андрогінний тип особистості жінки має значний потенціал для творення свого життєвого простору в усіх його сферах: особистісній, професійній, сімейній. Креативний потенціал особистості визначає його здатність до життєтворчої активності.

Ключові слова: андрогінність, фемінність, маскулінність, креативність, гендер, жінки-педагоги, конфліктність, потенціал, життєтворчий.

И. В. Кукуленко-Лукьянец. Психологические особенности проявления феминности/маскулинности у женщин-педагогов. В статье исследовано происхождение понятия андрогинность, проанализирована его интерпретация в философских и психологических источниках. Определена взаимосвязь феминности, маскулинности с уровнем тревожности, конфликтности, ригидности и лабильности психики, креативности у женщин-педагогов. Экспериментально проверено превалирование андрогинности, маскулинности или феминности у женщин в зависимости от их возраста, семейного положения, наличия или отсутствия у них детей, места проживания. Доведено, что маскулинный показатель больше у женщин, которые разведены или есть вдовами, поскольку они берут на себя мужские функции и обязанности. Среди замужних и незамужних есть очень феминные женщины, хотя доминируют личности андрогинного типа. Определено, что показатели андрогинности и феминности есть практически стабильными во все возрастные периоды жизненного пути женщины-педагога, хотя уровень маскулинности повышается после 51 года именно у учителей сельских школ и преподавателей высших учебных заведений. Подтверждено, что проявления женственности более всего присущи женщинам-педагогам городских школ в возрасте до тридцати пяти лет и после пятидесяти. Самым низким является показатель маскулинности практически во всех возрастных группах и доминирующим остается уровень андрогинности. Результаты эмпирического исследования у женщин профессорско-преподавательского состава соотносятся с показателями учителей сельских школ. В процессе более детального анализа выявлено, что маскулинные черты присущи женщинам сельской местности. Из анализа научно-психологических источников и экспериментального исследования определено, что андрогинный тип личности женщины имеет значительный потенциал для создания своего жизненного пространства во всех его сфе-

рах: личностной, профессиональной, семейной. Креативный потенциал личности определяет его способность к жизнетворческой активности.

Ключевые слова: андрогинность, феминность, маскулинность, креативность, гендер, женщины-педагоги, потенциал, жизнетворческий.

Постановка проблеми. Маскуліність і фемінність є нормативним уявленням про соматичні, психічні та поведінкові властивості, характерні для чоловіків і жінок. Згідно з гендерними стереотипними уявленнями суспільства, жінка повинна бути фемінною, а чоловік – маскуліним. Проте, висока фемінність у жінок і висока маскуліність у чоловіків не є гарантією психічного благополуччя. Так, висока фемінність у жінок часто співпадає із заниженою самоповагою і підвищеною тривожністю. Андрогінні особистості створюють враження більш адаптивних і таких, що вміють пристосувати свою поведінку до вимог актуальної ситуації. Крім того, андрогінні чоловіки відчувають себе достатньо мужніми, а андрогінні жінки – адекватно жіночними, хоча часом і демонструють якості, які традиційно приписуються представникам іншої статі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами гендеру займалися багато вчених-класиків зарубіжної психології: З. Фрейд, К. Г. Юнг, С. Гроф, К. Хорні, Д. Б. Міллер, С. Бем, а також би сучасні російські та українські вчені, зокрема: І. С. Кон, Э. П. Ильин, А. А. Чекалина, Т. В. Андреева, О. С. Кочарян, Т. В. Говорун, О. М. Кікінеджи та багато інших.

Цілі дослідження. Метою нашого дослідження є зробити аналіз трактування поняття «андрогінність» у філософських та психологічних студіях, проаналізувати фемінні й андрогінні аспекти у світотворчій сутності жінки, експериментально дослідити прояви андрогінності, маскуліності і фемінності у жінок-педагогів залежно від їхнього віку, сімейного стану, наявності або відсутності в них дітей, місця проживання.

Виклад основного матеріалу. Досить часто стверджується пріоритетність саме соціальної детермінації форм маскуліності та фемінності. Це можна пояснити феміністичною реакцією на поляризацію та ієрархічну підпорядкованість гендерних означень, властиву андроцентричному мисленню. Одночасно став формуватися погляд на маскуліність і фемінність як автономні «рівноправні» психологічні характеристики. В 1975 році С. Бем вводить поняття психологічної андрогінності та формулює гіпотезу про її зв'язок з душевним благополуччям людини. Результати емпіричних досліджень щодо цієї гіпотези виявились

неоднозначними. Одна з імовірних причин – концептуальна: андрогінність визначалася автором як баланс рис маскулінних та фемінних у традиційному розумінні, тобто агресивність та аналітичний розум розглядаються як складові маскулінності, а поступливість, легковірність – фемінності. Друга причина – психологічне благополуччя людини – залежить не тільки від її індивідуальних характеристик, а і від їх співвідношення із цінностями, що домінують в суспільстві. Ймовірно, що в соціумі, орієнтованому на маскулінні цінності, маскулінна особа незалежно від статі почуватиметься комфортніше, ніж фемінна [1].

Поняття андрогінності, що набуло популярності у психологічній науці сучасності, має довгу релігійно-філософську історію. Воно закладено в традиції містичного еросу – у Платона, даосизмі, Каббалі, у Франциска Асизького, в теософії Я. Беме та інших і презентується у двох основних формах.

Перша ідея має яскраве вираження у Платона: людина розглядається в аспекті роз'єднаної цілості чоловіко-жінки (Платон також розглядає й інші варіанти: чоловіко-чоловіка, жінко-жінки, які, до речі, він вважав більш шляхетними) як половинна істота, яка шукає своє доповнення в людині іншої статі. Дві істоти прагнуть злитися в одну – андрогіна [5].

Друга теорія концентрує увагу на первинній або потенційній андрогінності кожної людини. Хоча під «людиною» переважно розуміють чоловіка, який самовдосконалюється. Згідно з даосизмом, в тілі даоса здійснюється поєднання першоначал, внаслідок чого він преображається, стає схожим на «сяючу діву». За вченням Я. Беме, Софія є діва чоловіка. Падіння чоловіка-андрогіна є втрата ним його діви (Софії). Діва відлетіла на небо, на землі з'явилася грішна жінка, яка в материнстві спокутує свою провину. Образ Божий, за Я. Беме, – не чоловік і не жінка, а чоловіко-діва [4].

Теорія андрогінності в різних варіантах розвивається російськими філософами кінця XIX початку XX століття, зокрема М. Бердяєвим, С. Булгаковим, В. Соловйовим, П. Флоренським. Згідно з теорією С. Булгакова, повна (ціла) людина – це чоловік і жінка в духовно-тілесному єднанні (шлюбі). Кожний окремо – напівлюдина, але є самостійною особистістю, має власну духовну долю. В надрах духа кожна особистість є двостатевою. Духовна стать складна і представляє собою індивідуально своєрідні взаємні втілення чоловічої та жіночої стихій, чим зумовлюється творча напруга, еротика духу – така внутрішня еротика, шлюбність людського духу таїть в собі розгадку творчості, яка є не во-

льовим актом, а духовним народженням. Про це, на думку Булгакова, свідчить і геній мови, що застосовує до опису творчості сексуальні метафори. Чоловіче начало трактується філософом як сонячне, геніальне, логічне, в творчості є зародком; саме творіння виношується темним жіночним лоном душі [6]. Цим пояснюється обмеженість методизму в творчості; не можна замінити натхнення ремісництвом і точними методами, а метод є засіб розгорнути ідею. В творчості С. Булгаков бачить схрещення двох начал – геніальності та талановитості, перетин вертикалі та горизонталі. Геніальність є творча ініціатива, знаходження нових тем, завдань, можливостей, це духовний злет – прозріння Софії, геніальність – сам софійний промінь, одкровення, що усвідомлюється як вишній дар. За Булгаковим, геніальність – чоловіче начало в творчості, дух; талановитість – жіноче, душа, що сприймає і народжує. Геній незалежний та самобутній; талановитість як здатність до духовного виношування завжди має перед собою вже задану тему або мотив, який і виконується з тим чи іншим ступенем досконалості. Тому не можна мати волю до геніальності, навпаки, можна і треба мати волю до талановитості. І не тільки кожний окремий твір треба прагнути виконати талановито, але і все життя повинно стати розвитком геніальної теми і талановитого її виконання. А в зверненні до Бога кожна людина, незалежно від статі, є духовно-жіночною [4].

Згідно з концепцією М. Бердяєва, дух – від логосу, а душа є космічного походження. Дух активно впливає на душу, наповнює її смыслом та істиною, звільнює від влади космічних сил. Дух є експансивним чоловічим началом, він виходить із себе у світ, прагне вносити нове. Дух втілюється в історії, в об'єктивних цінностях культури, але ці втілення не співвідносяться із вогненністю та свободою духа, що розвивається в суб'єкті [2].

Якщо містика, за Бердяєвим, більше пов'язана з душевністю-жіночністю, то профетизм з його спрямованістю у світ є духовно-мужнім. І творчість філософ розглядає не лише як вплив людини на світ, але і як спілкування людини з Богом – вплив Бога на людину. Людина неначе передає світові свою розмову з Богом. Отже, творча духовність звернена до вічності (Бога), також мусть актуалізувати себе в часі, тобто змінювати світ [2].

Покликання жінки М. Бердяєв бачить в утвердженні метафізичного начала жіночності, яке має зіграти творчу роль у всіх галузях культури, у здійсненні смислу всесвітньої історії; втілюючи у світ Вічну Жіночність, тобто одну із сторін божественної гармонії, бути провідником любові, краси і свободи;

а також бути силою, що надихає творчість мужню. Поза жіночністю життя перетворюється на бездушний механізм; поза жіночністю ніколи не може бути досягнуто глибоке інтуїтивне остаточне знання.

Відповідно до теорії К. Юнга, чоловіче та жіноче начала перебувають не в ієрархічному відношенні одне до одного (вище/нижче), а знаходяться в глибинному зв'язку між собою, створюючи цілісність людини. Неусвідомлене жінки має маскулітний характер, представлене архетипом Анімуса; несвідоме чоловіка – фемінне, представлене Анімою. Особливості Аніми в чоловікові виявляються в його ставленні до жінок, відповідно розвиток Анімуса в жінки пов'язаний з її ставленням до чоловіків. Кожний чоловік має в собі вічний образ жінки, певний типовий образ жіночності [7]. Так і в кожній жінці є архетип чоловічості (Анімус), що проектується на предмет любові або захоплення. Аніма та Анімус також виявляються в образах снів, фантазій, художній творчості, міфології (наприклад, образи Єви, Єлени, Марії, Софії).

К. Юнг трактує художню творчість як таку, що має свої джерела у глибинному несвідомому, майже у пренатальній материнській сфері [7]. Згідно з К. Юнгом, свідомість народжується в глибинах несвідомого і є його внутрішнім прозрінням. Те нове, невідоме, що має бути створеним, існує як «жива істота, імплантована в людську психіку», в аналітичній психології було названо автономним комплексом (автономним щодо свідомості). Ця «істота» визріває у сфері несвідомого, доки її енергетичний заряд не буде достатнім для подолання порога свідомості. Автономним комплексом вона називається тому, що з'являється і зникає відповідно до своїх внутрішніх тенденцій, не підпорядковується свідомості [7]

Автономний комплекс, розвиваючись, захоплює спонтанний асоціативний матеріал. Потрібна для цього енергія відбирається у свідомості, внаслідок чого знижується свідомий раціонально-вольовий контроль. Послаблення функцій свідомості призводить до того, що індивідуально-природна сфера в людині переважає соціально-нормативну. Це деякою мірою уподібнює творчі стани психопатологічним. Проте вияви творчого автономного комплексу не є патологією. У творчому процесі сила несвідомого має вивести свідомість на новий щабель розвитку. На думку Е. Ноймана, в процесі творчості, людина стає частиною природи, залучається до буття, в якому все є зміною, перетворенням, трансформацією [8, с. 246]. Для потоку творчості ха-

рактерні тьмяність, невизначеність, плинність, мінливість; цей потік має завершитись оформленням, статикою, формою – тобто твором, що має «чоловічі» якості.

Згідно з аналітичною психологією, процес розвитку сучасного людства, подібно до індивідуального розвитку людини, позначений напругою між свідомістю і несвідомим, що виявляється як архетипна напруга між божествами Отцем та Матір'ю. Культура в умовах патріархального світу належить/служить Богові-Отцеві (тобто свідоме захопило владу, відтіснило несвідоме). Розвиток західної людини, на думку Е. Ноймана, здійснюється як патріархальний: в напрямку домінування свідомості та архетипу Отця, приглушення несвідомого та архетипу Матері. Творчій людині такий тип домінування не властивий, або виявляється в ослабленій формі, оскільки для неї особливу значущість має архетип Матері. Згідно з аналітичною психологією, архетип Великої Матері є вираженням цілісності та повноти, єдності протилежностей. Це означає, що творчій людині властивий «жіночий компонент», який зумовлює високу сприйнятливість, вразливість, чутливість. З. Фрейд пояснював таку особливість затримкою нормального сексуального розвитку на стадії гомосексуальності. Аналітична психологія виступила проти такого «медичного» трактування особливостей творчої людини. Порівняно з фрейдизмом, тут визнається цінність неусвідомлюваного та жіночого начала. Психологічні особливості митця в аналітичній психології розглядають також у зв'язку з соціокультурними реаліями. Звертається увага на те, що домінування архетипу Великої Матері у психіці митця є основою для явного чи прихованого сприйняття панівних цінностей патріархальної культури [4].

Переоцінка жіночого/чоловічого, свідомого/несвідомого, здійснена аналітичною психологією, мала значний вплив на формування післяпатріархальних концепцій творчої особистості.

Деякі дослідники підкреслюють своєрідність співвідношення маскулінності та фемінності в характері та поведінці українських чоловіків та жінок. З точки зору Т. В. Говорун, українцям як етносу не притаманний андроцентризм на рівні сімейного функціонування, властиві тенденції біархатності, комплементарності сфер діяльності, пошани до жінки; ці етнопсихологічні характеристики є історично сприятливими для досягнення гендерного паритету на сучасному етапі розвитку суспільства. Гендерна етнокультура також впливає на поширення, прийняття соціумом настановлень на особистісному рівні [3].

Але конкретні психологічні дослідження, які показали б реальну картину гендерних відмінностей, до останнього часу є нечисленними. Дослідження О. В. Завгородньої стосовно вчителів США засвідчило, що українські чоловіки-педагоги не більш авторитарні, ніж жінки (частіше навпаки), а жінки не відзначаються поступливістю; як чоловіки, так і жінки демонструють низький рівень автономності, який у студентів педуніверситету, незалежно від статі, виявився значно вищим. Ці дані свідчать про вплив на досліджувані характеристики чоловіків та жінок таких чинників як професійна субкультура та належність до певного покоління [4].

В українській культурі, способі світосприймання дослідники відзначають кордоцентризм, домінують душевно-сердечного самозаглиблення, зокрема як відмінну рису українського філософування, відзначають звернення до стихії душевності, тобто метафізичної фемінності.

Дискусійним є питання про співвідношення маскулітності, фемінності і творчості. Деякі автори вважають, що психоекзистенційна маскулітність пов'язана з прагненням суб'єкта до самовиявлення шляхом перетворення «не Я» (об'єкта), при цьому «Я» (суб'єкт) переживається «як вище і первинніше, ніж «не Я» [4]. Це перетворення об'єкта може бути як конструктивним, так і руйнівним або садистичним. Останнє відбувається, коли в людини заблоковано розвиток фемінності.

Психоекзистенційна фемінність пов'язана з прагненням емпатійного отождіння «Я» (суб'єкта) з «не Я» (об'єктом), в результаті чого відбувається самоперетворення, це перетворення «Я» може мати як конструктивний, так і саморуйнівний або мазохістичний характер. Останнє відбувається внаслідок слабкості у людини психоекзистенційної маскулітності.

Отже, творчість як конструктивне перетворення «Я» і «не Я» є атрибутом не маскулітності і не фемінності, а андрогінності. Психологічна андрогінність пов'язується з високим рівнем розвитку особистості, подоланням егоцентричних, групоцентричних та конформних настановлень, поєднанням індивідуалізації та децентрації.

Згідно з концепцією О. В. Завгородньої, художньо обдарована особистість, незалежно від статі, характеризується психоекзистенційною андрогінністю, можливо з деякою перевагою фемінного компонента. Ця перевага пояснюється тим, що художня творчість полягає в інтенсивних внутрішніх перетвореннях суб'єкта, більш виражених, ніж перетворення об'єкта [4].

Інтеграція фемінних та маскулінних аспектів життєтворчої спроможності особистості виявляється в естетично-творчому ставленні до світу, в домінуванні мотивації креативної діяльності як власного покликання (в результаті зрощення особистісних та професійних мотивів), позасвідомій і свідомій творчій активності, метафоризмі візуального мислення. В своїх вищих проявах здатність до творення виступає як прагнення-спроможність до осягнення праобразів глибокого необмежено символічного змісту та трансляції їх людям в унікально-індивідуальній життєво-просторовій формі.

Фемінні та маскулінні аспекти наявні в структурі життєтворчої активності особистості від статі. Перевага психоекзистенційної маскулінності чи фемінності також не має однозначного зв'язку зі статтю, є індивідуальною, а не статевозумовленою характеристикою. Одночасно щодо великих груп жінок і чоловіків існує низка тенденцій, зокрема ймовірність вираженості фемінних характеристик (як особистості, так і її креативної діяльності) вища у жінок, а маскулінних – у чоловіків.

У нашому експериментальному дослідженні брали участь 972 жінки науково-педагогічної сфери діяльності. Серед них були вчителі сільських шкіл (250 осіб), міських шкіл (300 осіб) та викладачі вищих навчальних закладів (250 осіб), більшість з яких мали науковий ступінь кандидата наук та вчене звання доцента. У експериментальному дослідженні ми концентрувалися на виявленні домінування маскулінності, фемінності або андрогінності у жінок, рівня тривожності, конфліктності, ригідності та лабільності психіки, креативності; визначали орієнтацію на сім'ю чи кар'єру, враховуючи особисті дані опитуваної та задоволеність власним життям за п'ятибальною шкалою.

У структурі творчої активності фемінний аспект спрямований на осягнення світу в праобразах, яке відбувається в процесі трансєгодосвіду (єднання з трансуб'єктивними джерелами мистецтва), і представлений естетичним ставленням до довкілля, здатністю «емоційного бачення», особистісно-орієнтованою мотивацією креативної діяльності (самопізнання, самовдосконалення, самовираження), активністю позасвідомого, що сприяє визріванню глибинно-значущих необмежено-символічних праобразів. Маскулінний аспект спрямований на втілення суб'єктивних змістів (глибина/поверховість яких залежить від рівня психоекзистенційної фемінності) в процесі творення і представлений художньо-креативним ставленням до навколишнього світу, професійно орієнтованою мотивацією, формотворчою ак-

тивністю візуального інтелекту, спрямованого на створення унікально-індивідуальних творчих форм.

Досліджуючи прояви маскулінності/фемінності у жінок з дітьми та без дітей, які працюють у сфері науково-педагогічної діяльності, ми прийшли до висновку, що серед представниць жіночої статі, у яких є діти, $\approx 71\%$ осіб є андрогінними, $\approx 26\%$ жінок проявляється фемінність, $\approx 3\%$ досліджуваних презентують маскулінні якості. Серед жінок, у яких немає дітей, $\approx 63\%$ осіб демонструють андрогінність, $\approx 34\%$ досліджуваних є фемінними, $\approx 3\%$ педагогів проявляють маскулінність.

За результатами експерименту андрогінний показник переважає у жінок, які працюють у сфері науково-педагогічної діяльності. Так, у вчителів сільських шкіл андрогінність складає $\approx 74\%$, фемінність наявна $\approx 22\%$, а маскулінність лише $\approx 4\%$ опитуваних. Наявність або відсутність дітей, у загальному, не впливає на прояв симптомокомплексу маскулінність/фемінність.

У вчителів міських шкіл андрогінний показник переважає $\approx 64\%$ осіб, фемінний потенціал наявний $\approx 33\%$ жінок, а маскулінний $\approx 3\%$ опитуваних.

Результати емпіричного дослідження у жінок професорсько-викладацького складу корелюють із показниками вчителів сільських шкіл. У ході більш детального аналізу ми виявили, що маскулінні риси притаманні жінкам сільської місцевості, оскільки сьогоднішня інтелігенція вимушена тримати господарство, годувати худобу, обробляти землю та приймати рішення нарівні з чоловіками стосовно господарювання, побуту та інших соціально-економічних питань.

Крім того, при опитуванні стосовно наявності хобі або захоплення поза межами професійної діяльності, більша кількість вчителів називали роботу на присадибній ділянці і роботу по господарству. Лише невеликий відсоток опитуваних жінок вказали в'язання, шиття та читання літератури.

У викладачів вищих навчальних закладів, особливо у тих, хто здобув науковий ступінь і вчене звання, також наявні маскулінні якості, оскільки для реалізації себе у науковій діяльності необхідні не лише інтелектуальні, розумові здібності, а суто чоловічі риси, як наполегливість, працездатність, ініціативність, активність, впевненість, цілеспрямованість.

При опитуванні стосовно захоплення поза межами робочого простору, жінки-викладачі називали читання наукової, художньої літератури і подорожі.

Проте, при визначеності задоволеності власним життям за п'ятибальною шкалою, середній показник варіюється у межах 3–4 балів, незалежно від місця роботи, проживання, сімейного стану та вікової періодизації жінок науково-педагогічних професій.

У експериментальному дослідженні у визначенні маскулінності/фемінності щодо сімейного стану жінок проявляється наступна тенденція: \approx у 74% заміжніх жінок домінує андрогінність, \approx у 23% презентується фемінність, і \approx 3% осіб являються маскулініми. Серед незаміжніх жінок-педагогів \approx 69% є андрогінними, \approx 27% є фемінними, \approx 4% є маскулініми. У розлучених жінок показник андрогінності та фемінності є однаковим \approx 47% і, відповідно, \approx 6% є маскулініми. Найвищий показник маскулінності \approx 9% домінує у досліджуваних нами вдів, \approx 52% являються андрогінними і \approx 39% жінок-вдів є фемінними.

Найвищий показник фемінності \approx 33% у вчителів міських шкіл. Жінки цієї групи мають найбільше можливостей приділяти увагу лише сім'ї та роботі. У них реалізується фемінний потенціал у вигляді турботи за учнями, можливості міста сприяють підвищенню культурно-освітнього рівня, тому ця категорія жінок є більш жіночною. У своїх захопленнях більшість називають відвідування театру, кіно, художніх салонів, музеїв, також читання і в'язання.

Якщо розглядати прояви симптомокомплексу фемінність/маскулінність у жінок, які є вчителями у сільських школах, відповідно до їхнього сімейного стану, то у заміжніх вчительок андрогінність домінує \approx у 75%, фемінність наявна \approx у 23% осіб, а маскулінність лише \approx 2%. Схожі результати і у жінок незаміжніх: \approx 74% – андрогінність, \approx 23% – фемінність, \approx 3% – маскулінність. Деякі відмінності презентуються у жінок педагогічної сфери діяльності, які є розлученими або вдовами. У розлучених вчительок андрогінний потенціал домінує \approx у 71%, фемінний – \approx у 12% осіб, а маскулінний проявляється \approx у 17% жінок. Схожа картина і в тих, які є вдовами. Андрогінність проявляється \approx у 64%, фемінність наявна \approx у 23% жінок, а маскулінність є \approx у 13% осіб. Майже ідентичні результати демонструють і зрізи, зроблені в експериментальному дослідженні, серед учителів міських шкіл та викладачів вищих навчальних закладів.

Отже, можна зробити висновок, що маскулінний показник більший у жінок, які розлучені або є вдовами, оскільки вони бе-

руть на себе чоловічі функції і обов'язки. Серед заміжніх та незаміжніх є досить фемінні жінки, хоча домінують особи андрогінного типу.

В експериментальному дослідженні маскулінності/фемінності у жінок-педагогів щодо вікової періодизації, то можна констатувати, що у період від 20 до 30 років андрогінними є $\approx 61\%$ жінок, фемінними є $\approx 34\%$ осіб, а маскулінними $\approx 5\%$ педагогів. У життєвий відрізок часу від 31 до 40 років андрогінність проявляється \approx у 73% осіб, фемінність презентується \approx у 23% жінок, маскулінність домінує \approx у 4% вчителів. У віковій періодизації від 41 до 50 років, більшість жінок педагогічного спрямування $\approx 75\%$ є андрогінними, $\approx 22\%$ є фемінними, $\approx 3\%$ є маскулінними. У жінок-педагогів після 51 року андрогінність домінує \approx у 54% осіб, фемінність презентується \approx у 40% досліджуваних, маскулінність проявляється \approx у 6% жінок.

Тому, можна зробити висновок, що показник маскулінності залишається майже сталим у всіх вікових категоріях жінок, андрогінний тип жінок домінує у період від 31 до 50 років, а фемінність актуалізується від 20 до 30 років та у жінок після 51 року.

Згідно з віковою динамікою прояву симптомокомплексу маскулінності/фемінності можна зробити висновок, що вона дещо змінюється, проте основні показники залишаються сталими. Так, у вчителів міських шкіл у віковій періодизації від 20 до 30 років рівень андрогінності складає $\approx 61\%$, показник фемінності є \approx у 34% жінок, а риси маскулінності проявляються у $\approx 5\%$ осіб. У вікових межах від 31 до 40 років андрогінність є \approx у 72% вчительок, фемінні якості проявляються \approx у 24% жінок, а маскулінність $\approx 4\%$. У період від 41 до 50 років андрогінність проявляється \approx у 73% жінок-педагогів, фемінність є \approx у 26% осіб, а маскулінні риси присутні у лише $\approx 3\%$ вчительок. У життєвий відрізок часу від 51 року і далі показник андрогінності складає $\approx 34\%$, фемінності $\approx 63\%$, а маскулінності $\approx 3\%$.

Отже, можна констатувати, що прояви жіночності найбільш притаманні жінкам-педагогам у віці до тридцяти років та після п'ятдесяти. Найнижчим є показник маскулінності майже у всіх вікових групах і домінантним залишається рівень андрогінності.

Дещо інші результати у вчителів сільських шкіл та викладачів вищих навчальних закладів, їхні показники є майже тотожними. У віковий період від 20 до 30 років рівень андрогінності складає $\approx 58\%$, фемінності $\approx 34\%$, а маскулінності $\approx 8\%$. У

відрізок часу від 31 до 40 років андрогінність проявляється \approx у 84% жінок, фемінні якості притаманні \approx 14% осіб, а маскулітні прояви \approx у 2% педагогів. Життєвий період часу від 41 до 50 років характеризується рисами андрогінності \approx у 84% жінок, фемінності \approx у 13% осіб, а маскулітності \approx у 3% людей. Після п'ятдесяти років андрогінність \approx у 70% жінок, фемінність \approx у 17% педагогів, а маскулітність проявляється \approx у 13% жінок у сфері науково-педагогічної діяльності.

Новий устрій життя призводить до виникнення нових соціальних і психологічних характеристик обох статей. І чоловіки, і жінки прагнуть сьогодні до реалізації тих рис своєї натури, які намагалися придушувати віками. У результаті відбувається змішування чоловічих і жіночих якостей, заперечення нерівності гендерної належності та їх чітко визначеного взаємодоповнюючого характеру. Усвідомлення чоловіком своєї внутрішньої жіночності (анімі), а жінкою – мужності (анімуса) призводить до відкриття та інтеграції істинної сутності, що являється показником особистісного зросту.

Виходячи з аналізу науково-психологічних студій, андрогінний тип особистості жінки має значний потенціал для творення свого життєвого простору в усіх його сферах: особистісній, професійній, сімейній. Креативний потенціал особистості визначає його здатність до життєтворчої активності.

Висновки з даного дослідження. Тому можна зробити висновок, що показники андрогінності і фемінності є майже сталими у всі вікові періоди життєвого шляху жінки-педагога, проте рівень маскулітності підвищується після 51 року саме у вчителів сілських шкіл та викладачів вищих навчальних закладів.

Отже, можна констатувати, що андрогінний тип жінок домінує у сфері науково-педагогічної діяльності, хоча й значна кількість жінок мають фемінний потенціал, маскулітних жінок-педагогів є зовсім невелика кількість.

Перспективи подальших розвідок в даному напрямку вбачаємо в експериментальному дослідженні впливу фемінності/маскулітності жінки-педагога на реалізацію її креативного потенціалу.

Список використаних джерел

1. Бем С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему равенства полов / С. Бем. – М., 2004. – 234 с.
2. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества / Н.А. Бердяев. – М. : «Правда», 1989. – 289 с.

3. Говорун Т. В. Гендерна психологія : [навчальний посібник] / Т. В. Говорун, О. М. Кікінеджи. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.
4. Завгородня О. В. Психологія художньо обдарованої особистості: гендерний аспект. [Монографія] / О. В. Завгородня. – Київ : Наукова думка, 2007. – 264 с.
5. Платон. Сочинения : [в 3 т.] – Т. 2. / Платон. – М. : Мысли, 1970. – 560 с.
6. Элоян М. Р. Философия хозяйства С. Н. Булгакова в контексте русской и европейской философии конца XIX – начала XX вв. : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.03 / Марина Ринадовна Элоян. – Москва, 2006. – 349 с.
7. Юнг К. Г. Аналитическая психология: Прошлое и настоящее / К. Г. Юнг, Э. Самюэлс. – М. : Мартис, 1997. – 320 с.
8. Юнг К. Психоанализ и искусство / К. Юнг, Э. Нойманн; пер. с англ. – М. : REFL-book; К. : Ваклер, 1996. – 304 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bem S. Linzy genera: transformacija vzgljadov na problemu neravenstva polov / S. Bem. – M., 2004. – 234 s.
2. Berdjaev N. A. Filosofija svobody. Smysl tvorcestva / N.A. Berdjaev. – M. : «Pravda», 1989. – 289 s.
3. Govorun T. V. Genderna psihologija : [navchal'nij posibnik] / T. V. Govorun, O. M. Kikinedzhi. – K. : Vidavnicij centr «Akademija», 2004. – 308 s.
4. Zavgorodnja O. V. Psihologija hudozhn'o obdarovanoi osobistosti: gendernij aspekt. [Monografija] / O. V. Zavgorodnja. – Keyv : Naukova dumka, 2007. – 264 s.
5. Platon. Sochinenija : [v 3 t.] – T. 2. / Platon. – M. : Mysli, 1970. – 560 s.
6. Jelojan M. R. Filosofija hozjajstva S. N. Bulgakova v kontekste ruskoj i evropejskoj filosofii konca XIX – nachala XX vv. : dis. ... d-ra filios. nauk : 09.00.03 / Marina Rinadovna Jelojan. – Moskva, 2006. – 349 s.
7. Jung K. G. Analiticheskaja psihologija: Proshloe i nastojashhee / K. G. Jung, Je. Samjuel's. – M. : Martis, 1997. – 320 s.
8. Jung K., Nojmann Je. Psihoanaliz i iskusstvo / K. Jung, Je. Nojmann; per. s angl. – M. : REFL-book; K. : Vakler, 1996. – 304 s.

I.V. Kukulenko-Lukianets. Psychological peculiarities of manifestation of femininity / masculinity by female teachers. The paper envisages the origin of the concept of androgyny, surveys its interpretation in philosophical and psychological studies. The correlation between femininity, masculinity and the level of anxiety, conflictness, mental rigidity and lability of psyche, creativity of female teachers are established in the article. The prevalence of androgyny, masculinity or femininity in women was experimentally verified depending on their age, marital status, having children or childlessness, place of residence. It was proved that the masculinity index is higher among divorced or widowed women as they assume men's roles and responsibilities. Among both married and unmarried women there are rather feminine ones, although the prevalent personality type is the androgynous. The indices of androgyny and femininity are determined to be practically constant in all age life periods of a female teacher, though the masculinity rate increases after 51 years among the teachers of rural schools and university lecturers. It was confirmed that the manifestations of femininity are most essential among female teachers of urban schools aged 35-50. The index of masculinity is the lowest one in almost all age groups and the level of androgyny dominates. The results of the empirical study of university female teaching staff correlate with the indices of teachers in rural schools. After more detailed analysis it was revealed that masculine traits were inherent to rural women. According to the analysis of scientific psychological studies and the experimental research it was established that androgynous personality type of a woman had a significant potential for the creation of the life space in all aspects: personal, professional and family. The creative potential of a personality determines her ability to vital-creative activity.

Key words: androgyny, femininity, masculinity, creativity, gender, female teachers, potential, vital-creative.

*Received October 14, 2014
Revised November 16, 2014
Accepted December 04, 2014*

Сучасний погляд на основні проблеми українських та американських підлітків

Makarenko N.M. The modern view on the main problems of Ukrainian and American teenagers / N.M. Makarenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 280–291.

Н.М. Макаренко. Сучасний погляд на основні проблеми українських та американських підлітків. У статті представлено результати дослідження процесу соціалізації сучасних українських та американських тінейджерів. На основі аналізу наукових англомовних Інтернет-публікацій визначено основні проблеми дорослішання підлітків-американців. До цих проблем відносяться: порушення афективної сфери (агресивність, депресія), деструктивний вплив ЗМІ, інфантильність, «синдром Пітера Пена» як результат відсутності ініціації та батьківських помилок у вихованні, експерименти з тілом, щоб відповідати вимогам сучасної моди, мобінг, булінг. Доведено, що дослідження американських та європейських психологів більш інформаційні, прикладні, відрізняються якістю та можливостями ґрунтовних досліджень у цих країнах, систематичною «міграцією» проблем розвитку підлітка у нашу реальність. На основі всебічної діагностики (бесід, спостережень, експертних оцінок, анкетування) українських підлітків представлено їх точки зору на взаємовідношення зі старшим поколінням, батьками. Визначено умови готовності знаходити взаємопорозуміння, визначено основні цінності віку: здоровий спосіб життя, потреба у приватності, перегляд взаємовідношень з батьками, збільшення френдзони, обережність у ранньому статевому житті. Встановлено, що деякі проблеми та цінності представників різних національностей (соціальне сприймання, конкуренція у навчанні, стреси, свобода виказувань) кардинально відмінні: українські підлітки у своїх відповідях більш закриті, стереотипні, примітивні (батьки, здоров'я, друзі, гроші), американські – розкуті, соціальні (потреба бути не схожими на інших, острах соціального несприйняття, спрямованість думок оточуючих про них, конкуренцію у навчанні, зброя в руках у неврівноважених осіб, кількість стресів у житті підлітка).

Ключові слова: дорослішання, взаємопорозуміння, специфічність особистісних рис, критичний період розвитку, підліток, інфантильність, ціннісні орієнтації, френдзона.

Н.Н. Макаренко. Современный взгляд на основные проблемы украинских и американских подростков. В статье представлены результаты исследования процесса социализации современных украинских и американских тинейджеров. На основе анализа научных англоязычных Интернет-публикаций современных исследователей выделены основные проблемы взросления подростков-американцев. К этим проблемам относятся нарушения аффективной сферы (агрессия, депрессия), деструктивное влияние СМИ, инфантильность, «синдром Питера Пена» как результат отсутствия процесса инициации, ошибок в родительском воспитании, эксперименты с телом для того, чтобы отвечать требованиям современной моды, моббинг, буллинг. Доказано, что исследования американских и европейских психологов более информативны, прикладные, отличаются качеством и возможностями научных исследований в этих странах, систематической «миграцией» проблем развития подростка в нашу реальность. На основе всесторонней диагностики (бесед, наблюдения, экспертных оценок, анкетирования) украинских подростков представлены точки зрения на взаимоотношения со старшим поколением, родителями. Определены условия готовности находить взаимопонимание, определены основные ценности данного возраста: здоровый образ жизни, потребность в приватности, пересмотре взаимоотношений с родителями, увеличение френдзоны, осторожность в ранней половой жизни. Установлено, что некоторые проблемы и ценности представителей разных национальностей (социальное восприятие, конкуренция в обучении, стрессы, свобода высказываний) кардинально отличаются: украинские подростки в своих ответах более закрыты, стереотипны, примитивны (родители, здоровье, друзья, деньги), американские более раскованы, социальны (потребность быть непохожими на других, страх социального невосприятия, конкуренция в обучении, оружие в руках у неадекватных личностей, стрессы в жизни).

Ключевые слова: взросление, взаимопонимание, специфичность личностных черт, критический период развития, подросток, инфантильность, ценностные ориентации, френдзона.

Постановка проблеми. Не зважаючи на численні дослідження, психологія підліткового віку наразі залишається найбільш проблемною темою. Формували власний підхід до її дослідження викладачі кафедри загальної та вікової психології Криворізького національного університету у колективній монографії «Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу», зазначаючи, що «багатопланова та багаторівнева проблема особистісного розвитку сучасного підлітка набуває нового осмислення в контексті принципів змін культурно-історичної ситуації розвитку людини епохи постмодернізму» [1,6]. Оцінити існуючі проблеми українських підлітків можна у порівнянні з проблемами їх закордонних однолітків. Звернення до

досліджень саме американських психологів пояснюється якістю та можливостями наукових досліджень проблемних сфер у цій країні, систематичною «міграцією» проблем розвитку підлітка у нашу реальність.

Аналіз досліджень. Підлітковий період займає виключно важливе місце у процесі формування особистості, проте дослідження цього періоду (Л.С.Виготський, Л.І.Божович, Г.С.Костюк, А.В.Петровський), проведені в минулому столітті, багато у чому застріли. Тому потрібно визначити найбільш вагомі вектори аналізу проблеми розвитку сучасного підлітка у нових, динамічних умовах. «Ще не дорослий, але вже і не дитина» демонструє «різкі, якісні зміни, які торкаються всіх сторін розвитку. Початок отрочтва (за І.Дубровіною) характеризується появою деяких специфічних рис, найбільш важливі з яких:

- прагнення до спілкування з однолітками;
- поява у поведінці ознак, які свідчать про прагнення ствердити свою самостійність, незалежність, особистісну автономію [2, 371.]

Для розуміння цього віку, вибору правильного спрямування та форм роботи, необхідно пам'ятати, що цей вік відноситься до критичних періодів життя людини. Причини виникнення, прояви, характер, значення порушень поведінки, специфіку віку у підлітка вивчали як вітчизняні, так і зарубіжні психологи (Л.С.Виготський, Д.Ельконін, Є.П.Ільїн, О.Лічко А.Пріхожан, Г.Крайг, Ф.Райс, А.Бандура, Ф.Дольто, тощо) [1;3]. Особлива увага приділялася проблемі провідної діяльності – особистісному спілкуванню, яке на даному етапі життя є більш значущим для подальшого розвитку та психічного здоров'я, ніж розумовий розвиток, успішність у навчанні. Але численні психолого-педагогічні помилки у роботі з означеною категорією потребують пошуку нових джерел інформації для їх запобігання. Тому **метою статті** вважаємо порівняльний аналіз проблемного поля підлітків різних ментальностей, національностей, виховання.

Виклад основного матеріалу. Значний вклад у пошук оптимальних шляхів вирішення проблем тінейджерів внесли американські психологи Адель Фабер та Елейн Мазліш [4]. У своєму бестселері «Как говорить, чтобы подростки слушали, и как слушать, чтобы подростки говорили» вони на основі власного практичного досвіду, спілкування з батьками, аналізу отриманих листів-запитів розробили свої, досить оригінальні рекомендації щодо «отримання доступу до думок, цінностей батьків та підлітків». Ці авторські методики спілкування «здатні вивести

взаємодію між батьками та дітьми на більш задовільний рівень» [4,20]. При зустрічах з батьками підлітків вони «занурювали» їх у власне проблемне отроцтво, вчили розуміти почуття дитини, заохочувати співробітництво, сумісно вирішувати проблеми, вислуховувати думку дитини, шукати в ній раціональне зерно. Крім того, психологи запропонували дітям цих батьків, підліткам відповісти на декілька питань, щоб зрозуміти, де найбільш вразливі місця щодо встановлення взаємопорозуміння з батьками, дорослими.

Нами також було проведено опитування сучасних підлітків з використанням запропонованих питань. Опитування проводилося у двох загальноосвітніх школах міста: звичайній та спеціалізованій з поглибленим вивченням іноземної мови. Досліджувані – учні 8 та 9 класів: 54 учні 8 класу, 88 учнів 9 класу. Загальна вибірка – 142 учні. У результаті отримано таку інформацію.

1. Як ви вважаєте, що мають на увазі люди, коли говорять: «Ох вже ця молодь»?

Зазвичай, всі опитані сприймають ці слова як негативну характеристику віку представниками іншого покоління. На думку більшості підлітків (67,5%), старше покоління сприймає їх як «розумово відсталих», «ненормальних», «поганих», «легковажних», «некультурних», «неслухняних», «агресивних», «розбещених», які мріють тільки про розваги, мають інші інтереси, цінності, багато шкідливих звичок. Деякі досліджувані (11,2%) вважають, що старше покоління заздрить енергійності сучасної молоді, здатності виконувати складну роботу, мати драйв, комп'ютер, власні цінності, інтереси. Слід зазначити, що досить велика кількість підлітків (21,3%) як у звичайній, так і у спеціалізованій школах не можуть пояснити подібний вираз («не знаю»), що свідчить про нездатність до рефлексування, нерозвиненість критичного мислення.

2. Як ви вважаєте, що є найбільш цінним у вашому віці як для вас, так і для ваших друзів?

У відповідях на це питання чітко прослідковується (82,1%) тенденція до загальнолюдських цінностей: друзі, батьки, рідні, здоров'я, навчання, спілкування. У даному ряду також зустрічаються: вільний час, молодість, улюблена справа, спорт. Деякі підлітки (5,8%) вважають основними цінностями гроші, матеріальний достаток, комп'ютер, планшет, солодощі. Свобода, свобода думки, щирість, вірність, відповідальність, потреба зайняти місце у суспільстві, цнотливість згадується у 11,1%. Слід зазначити, що отримані відповіді повністю відрізняються від

відповідей американських підлітків, для яких найбільш цінним у цьому віці є зустрічі з протилежною статтю, гуляння, задоволення від життя, зменшення рівня обмежень з боку батьків.

3. Про що найбільше переживає людина у вашому віці?

Відповіді на це питання певним чином повторюють відповіді на попереднє. 72,4% опитаних переживає за близьких та рідних, здоров'я, відношення з друзями (френдзону), навчання, іспити, майбутнє, гроші. При цьому слід зазначити, що у контексті «навчання» практично не згадується поняття «знання». Воно підміняється поняттям «оцінки, щоб не тривожити батьків», що є свідченням переваги зовнішньої мотивації. Переживання за майбутнє, вступ до ВНЗ, кохання, відношення з коханою людиною, незадовільний зовнішній вигляд, відсутність одягу визначили 14,2% опитаних. Серед відповідей є такі, які стосуються негативного відношення до школи (переживаю, щоб не телефонувала класний керівник), окремих вчителів. Отримані відповіді відрізняються від відповідей американських однолітків деяким примітивізмом. Більша розкутість американців дає привід їм хвилюватися за «схожість на інших», «соціальне несприйняття», «думки оточуючих про них», «конкуренцію у навчанні», «зброю в руках у невірноважених осіб», «кількість стресів у житті підлітка».

4. Чи допомагають вам будь-які слова чи вчинки ваших батьків?

Закритість питання дає можливість підрахувати «так» та «ні» та визначити: 68,1% підлітків вважає, що слова та вчинки батьків їм «допомагають», «можливо допомагають», «іноді», «трохи допомагають». 38,9% такої допомоги не відчують. Зустрічаються відповіді: «вчусь на помилках батьків», «батьки мене надихають». Не вказано, які конкретно слова та вчинки мають на увазі, що уможливило якісне оцінювання їх значущості.

5. Чи заважають вам будь-які слова чи вчинки ваших батьків?

Подібна «закритість» питання також дає можливість кількісного, а не якісного аналізу. Але слова та вчинки батьків заважають 65,8% опитаних. За окремими уточнюючими відповідями можна визначити, що це неповажне ставлення до дитини, крик, покарання, потреба «переробити» дитину за власним баченням.

6. Якщо б ви могли дати пораду вашим батькам, що ви б сказали?

Слід зазначити, що відповіді на дане питання практично повторюють поради батькам, які хочуть зробити американські од-

нолітки. Це, на нашу думку, слідство помилки, які роблять батьки всіх національностей. Не знаючи специфіки віку, обираючи гіперопіку при вихованні, постійно порушуючи права дитини, вони отримують такі поради: «більше спілкуйся зі мною», «не чіпляйся постійно», «не лізь у моє життя», «не вказуй постійно, що мені робити», «прислухайся до моєї думки», «не кричи», «уяви, що правильна думка може бути не тільки у вас», «менше зауважень з кожного приводу», «не лізь у мій телефон та комп'ютерну переписку», «не опікуйтесь так ретельно», «простіше дивись на речі», «можу прожити без ваших порад» тощо. Підлітки потребують більше поваги, свободи, доброго відношення, зменшення брехні, нещирості у відношеннях. Цікаво те, що 27,3% опитаних пропустили відповідь на це питання, написали «не знаю» або навіть «отримаю по щокам, якщо наважуся дати пораду батькам». Означена інформація повинна бути доведена до батьків для усвідомлення ними помилок у вихованні та відношеннях з дітьми. До речі, А.Фабер та Е.Мазліш на своїх тренінгових заняттях з батьками в першу чергу запропонували згадати їх відношення з батьками у підлітковому віці, розповісти окремі випадки, відновити почуття та емоції, які викликали постійні повчання дорослих, втручання у особистісне життя, заборони, нав'язування власних норм поведінки. Таким чином, батьки отримали чітку відповідь, де є вихід у покращенні відношень з дітьми.

7. Якщо б ви могли дати пораду вашим одноліткам, що б ви сказали?

Зважаючи на анонімність опитування хочеться вірити, що рівень соціальної бажаності у відповідях низький. Тому більшість відповідей-порад «вести здоровий спосіб життя», «не палити, не пити, не вживати наркотики», «займатися спортом», «бути толерантним», «не бути твариною», «більше читати», «не занурюватися у геймерство», «серйозно відноситися до навчання», «не лихословити», «бути адекватним» радує. Переважна кількість таких відповідей може бути результатом як виховної роботи з боку батьків, вчителів, так і переконаннями, які сформувалися у підлітка, його власним досвідом. Саме останнє пояснює такі поради як: «не жити раннім статевим життям», «не втрачати цнотливості», «використовувати засоби контрацепції». А поради «не хвилюватися по дрібницям», «жити власним розумом», «поважати інтереси інших», «любити батьків, бо вони колись помруть», «не марнувати часу», «не пліткувати», «прагнути до досконалості» свідчать про достатню соціальну зрілість опитаних.

8. Що б ви хотіли змінити у вашому шкільному житті, дома, у колі друзів?

Відповіді на це питання можна умовно поділити на три групи. До першої відносяться питання взаємовідношень з друзями, френдзони («хороших однокласників», «вірних друзів», «уваги один до одного», «довіри», «щоб не зраджували близькі та друзі»). До другої – питання матеріального спрямування: «збільшення зарплати батьків», «ремонт у школі та дома», «новий телефон, плазма, побутова техніка», «гроші за хороші оцінки». А третя група побажань викликає тривогу. Це зміни вчителів (при цьому неодноразово називаються одні і ті ж прізвища), збільшення практичного спрямування навчальної діяльності, повернення батьків у родину, послаблення впливу церкви на членів родини, втеча зі школи взагалі, позбавлення думок про самогубство.

Саме третя група відповідей може допомогти практичному психологу школи визначити найбільш проблемні зони у житті підлітка, ознайомити з ними вчителів, батьків та спланувати роботу саме з ними.

Також з допомогою студентів факультету іноземних мов Криворізького національного університету було проведено аналіз останніх (2010-2013) Інтернет-публікацій англomовних джерел. Інформацію було отримано нами також при аналізі журналу «PSYCHOLOGY TODAY». Означені джерела містять 3 блоки інформації у розділі «Adolescence»: наукові роздуми про дорослішання; формування духовного здоров'я підлітка; девіантну поведінку, її причини, наслідки, шляхи корекції. До основних проблем підліткового віку можна віднести:

1. *Стан афективної сфери, депресія у підлітків.* Вона викликана невпевненістю у собі, низьким рівнем домагань, шкільною неуспішністю, що приводить до пошуку друзів серед таких же невдач, занурення у девіантні угруповання. «Devil may care» («диявол» піклується про поведінку») такого підлітка. Американські дослідники визначають шляхи вирішення подібних проблем (які практично збігаються з результатами вітчизняних досліджень): враховувати провідну діяльність (потребу у спілкуванні), вчити основам спілкування, встановленню міжособистісних зв'язків, не залишати підлітка наодинці з проблемами, підвищувати допоміжну роль дорослого у житті підлітка.

2. *Підліток та ЗМІ.* Американський науково-популярний журнал «Знамя жизни» у 2010 році вміщує результати досліджень китайських вчених щодо впливу Інтернету на емоційну сферу підлітків. Ними було діагностовано 1000 студентів коле-

джу у Гуанджоу та зафіксовано зростання рівня жорсткої агресії та депресії серед патологічних користувачів Інтернетом. Повторне опитування: «Як часто ви відчуваєте почуття пригніченості у стані off line» показало – 94% респондентів відчуваються краще.

Доктор психології з Пітсбурга Брайен Праймік вважає, що причина подібного зростання криється у перегляді відповідних програм наодинці.

Психолог Лоуренс Тілен (медична школа, Австралія) також підтверджує вплив Інтернету на емоційну сферу підлітка, зокрема, комп'ютерних ігор «Квест», у яких потрібно виконати набір відповідних завдань за алгоритмом. Визначено, що поразка у такій грі сприймається набагато трагічніше, ніж у реальному житті. Найбільш пригнічено відчувають себе дівчата у віці 12 років, у 17 років рівень пригніченості збільшується. На їх емоційний стан спробували впливати медикаментозно (прозак та плацебо) та визначили – результат однаковий. З цього можна зробити висновок – велику роль відіграє сугестія, виводити себе з подібного стану потрібно самотужки, за допомогою психотренінгів та релаксації.

Джон Карі, доктор медицини, психолог університету Дьюк, стверджує, що ті підлітки, які корегували свій емоційний (психічний) стан за допомогою медикаментів, через 5 років відчувають значне погіршення стану. Тому достатньо при погіршенні емоційного стану підлітка підвищити рівень турботи до нього з боку дорослих, щоб спостерігати зменшення яскравих проявів депресії. Без сумніву, говорити на важкі теми з підлітком надзвичайно складно, але 15-хвилинна бесіда у день може суттєво підтримати дитину. Зокрема, припинити розмови підлітка щодо суїциду, яким вони іноді лякають дорослих та розібратися, навіть вони це роблять.

Доктор психології Бас вважає «винним» Інтернет (сторінки ВКОНТАКТЕ, TWITTER-«чирикань», Facebook), у якому створюються групи «choking games», які навчають підлітків різноманітним засобам йти з життя. Крім того, існує спеціальний сайт «Як собі нашкодити», у якому викладають інформацію про види аутоагресії. Дорослим потрібно насторожитися: аутоагресія, заподіяння собі болю – спосіб відволіктися від емоційних проблем, сигнал про потребу допомоги.

3. *Харчові розлади, перехід до розряду «худі швабри».* Така проблема у першу чергу існує серед дівчат-підлітків. Визначено, що вони більше, ніж хлопці, піддаються впливу ЗМІ у питаннях ідеалізації тіла («створення іміджу тіла»). Нещодавно, у

ЗМІ стали «викладати» фотографії дівчат у природних умовах, без корекції фотошопу, щоб переконати користувачів: природна краса – це також гармонійно, привабливо. Зважаючи на те, що сьогодні Інтернет стає єдиним шляхом соціалізації підлітка, його потрібно максимально використовувати у пропаганді здорового способу життя. У цьому питанні також потрібно зменшувати менторство дорослих, пам'ятати, що у підлітків високий рівень страху програти, потреба у змагальності (особливо у дівчат).

Учені пробують знайти причини такого знуцання над своїм тілом. В першу чергу – це обстановка у родині, слабка представленість конструктивних, соціально позитивних мотивацій (на першому плані – красиве життя, яке повинно початися само по собі, без жодних зусиль). Проблемні дівчата-підлітки постійно шукають задоволення, у них недорозвинена сфера уяви, емпатії, «не ті куміри» для наслідування, погана адаптація до самотності. Також на них позначається вплив групи.

4. Інфантильність або відстрочка у періоді дорослішання. Деніель Ноумен, психолог, зазначає, що дорослішання закінчується у різному віці. Останнім часом спостерігається подовження цього періоду. Гвент Гевел, доктор психології, доводить, що у деяких людей дорослішання не настає і у віці 28 років. Це пояснюється повним заміщенням нашого життя Інтернетом, де все сприймається поверхнево, все вирішується простим натисканням кнопки: без зусиль, без глибини.

Можливі причини всепоглинаючої інфантильності у відсутності церемонії процесу дорослішання (ініціації), коли відбувається перетворення підлітка у дорослого; чітких критеріїв початку-закінчення дорослішання. Потрібні сучасні ритуали ПОСВЯЧЕННЯ у будь-якій формі (спортивні, навчальні заслуги, активний пошук та пропозиція підлітку галузі для самоствердження).

Одним із ефективних критеріїв дорослішання є фінансова незалежність підлітка, формування відповідальності за виконання будь-чого. Але науковці застерігають: підліток тільки тоді може бути відповідальним, коли самостійно приймає рішення, за яке потрібно відповідати. Також прискорює процес дорослішання адекватна самооцінка. Батькам та дорослим (які впливають на її формування) потрібно підтримувати те, що у дитини є, а не підкреслювати те, чого у неї немає.

5. Проблема «батьки-діти». У середині минулого століття провели експеримент: у різні звукоізолювані кімнати поміщали окремо матір та її немовля, вивчаючи різноманітні фізіологічні

процеси та мозкову активність досліджуваних. Визначено, що при зміні процесу чи активності у дитини – тут же вони змінювалися у матері (і навпаки). Тобто тісний емоційний зв'язок існує між матір'ю та немовлям не тільки на усвідомлюваному рівні.

Це говорить про потребу враховувати феномен симбіотичних (нерозривних) відношень «дитина-матір». Символічна «пуповина», яка пов'язує їх, має розірватися тричі: при народженні, у кризі 3-х років (коли потрібно визнати автономність дитини), у підлітковому віці (визнати право на автономність, послабити контроль за ситуацією). Ознака нерозірваності симбіозу – різні адикції підлітка. Тобто як гіперопіка, так і гіпоопіка у вихованні не допускається.

Слід зазначити, що у всіх публікаціях останнього періоду все більше відповідальності за формування дитини покладається на батьків, а не на суспільні інституції. Американські вчені підраховували: 65 годин підліток на тиждень проводить у спілкуванні зі своїми однолітками, 4 години – з батьками. Відповідно, ні про який позитивний вплив на розвиток дитини мова йти не може.

6. Раннє статеве життя. Ця проблема падіння моральних норм непокоїть дорослих і вважається надсучасною. Але це міф. Професор соціології Кетлін Ейл Богл підняла статистичні дані з 50-х років минулого століття та спростувала падіння моральних норм. Рання вагітність (у 11-15 років) спостерігалася і раніше, просто тоді не було такої кількості публікацій про ці факти. І це був не результат падіння, а результат відсутності знань про контрацепцію.

7. Залякування «bulling» (агресивна поведінка, злісне переслідування, приниження, підрич репутації тощо) та «*Mobbing»*, «*ganging»* – психологічні утискання, у першу чергу групі з боку дорослих, однолітків.

Висновки. Аналіз англійських джерел дає можливість не тільки визначити основні проблеми складного періоду дорослішання тинейджерів, а й порівняти їх проблеми та цінності. Встановлено, що деякі проблеми та цінності представників різних національностей (соціальне сприймання, конкуренція у навчанні, стреси, свобода виказувань) кардинально відмінні: українські підлітки у своїх відповідях більш закриті, стереотипні, примітивні (батьки, здоров'я, друзі, гроші), американські – розкуті, соціальні (потреба бути не схожими на інших, страх соціального несприйняття, спрямованість думок оточуючих про них, конкуренцію у навчанні, зброя в руках у невірноважених осіб, кількість стресів у житті підлітка).

Список використаних джерел

1. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н.М. Макаренко. – Кривий Ріг : Товариство ВВП : Інтерсервіс, 2014. – 312 с.
2. Практическая психология образования : Учебное пособие / под редакцией И.В. Дубровиной. – СПб. : ПИТЕР, 2007. – 592 с.
3. Ильин Е.П. Психология для педагогов / Евгений Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 640 с.
4. Фабер А. Как говорить, чтобы подростки слушали и как слушать, чтобы подростки говорили / Адель Фабер, Элейн Мазлиш. – М. : Эксмо, 2013. – 240 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Tokareva N.M. Suchasnyi pidlitok u systemi psychologo-pedagogichnogo suprovodu : monographia / N.M. Tokareva, A.V. Shamne, N.M. Makarenko. -Kryvyi Rih : TOV VNP Interservis, 2014. – 312 s.
2. Practicheskaiia psychologiia obrazovaniya: Uchebnoye posobiye / Pod redaktsyey V.I. Dubrovinoy. – SPb. : PITER, 2007. – 592 s.
3. Iliyın E.P. Psychologiia dlia pedagogov / Evgeniy Iliyın. – SPb. : Piter, 2012. – 640 s.
4. A. Faber Kak govorit, chtoby podrostki slushali i kak slushat, chtoby podrostki govorili / Adel Faber, Elein Mazlish. – M. : Eksmo, 2013. – 240 s.

N.M. Makarenko. The modern view on the main problems of Ukrainian and American teenagers. This article introduces the research results concerning socialization of modern Ukrainian and American teenagers. The principal problems that American teenagers face while becoming adults (growing up) were discovered according to the analysis of the different Internet scientific publications of modern researches written in English. These problems are referred to the disturbance of the affective sphere, aggression, depression, destructive influence of mass media, infantilism, the Peter Pan syndrome as a result of the lack of initiation processes, mistakes in children's upbringing, experiments with the body in order to meet the requirements for modern fashion, mobbing, bullying. It is proved that numerous researches of American and European psychologists are more informative and applied (solvable). Moreover, they are remarkable for their quality and possibilities of scientific researches in these countries, systematic «migration» of the problems concerned with the teenagers' develop-

ment to our today's reality. According to the comprehensive diagnostics (conversations, observations, expert judgments, questionnaires) of Ukrainian teens, different points of view relating to the relationship between the teenagers and their parents or older generation were introduced. Readiness to find mutual understanding and fundamental values of this exact period such as healthy lifestyle, the necessity of privacy, review of relationships with parents, expansion, extension of a friend zone, caution in early sexual intercourse were defined. It is established that some problems and values of representatives of different nationalities (social perception, competition in education, stresses, freedom of speech) are greatly different: Ukrainian teenagers while answering are more private, more stereotypical and more primitive (parents, health, friends, money), however, American teens are more relaxed, more social (necessity of being different from other people, fear of social imperception, competition in education, a weapon belonging to inadequate personalities, stresses).

Key words: growing up, understanding, specificity of personality traits, critical period of development, infantilism, value orientations, friend-zone.

Received October 12, 2014

Revised November 11, 2014

Accepted December 05, 2014

УДК 159.94

К.С. Максименко

Ksenia.maximenko@gmail.com

Личностно-ориентированная психотерапия московской психотерапевтической школы

Maksymenko K.S. Personality-oriented psychotherapy of Moscow psychotherapeutic school / K.S. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 291–304.

К.С.Максименко. Особистісно-орієнтована психотерапія московської психотерапевтичної школи. Автор статті констатує, що методологічною підставою для особистісно-орієнтованої психотерапії (ООП) слугувала концепція неврозів В.М. Мясищева. Центральним елементом

особистості в рамках даної концепції визнається ставлення як активний, свідомий, інтегральний, виборчий зв'язок з різними сторонами дійсності особистості, заснований на досвіді. Відзначено, що значна увагу в ООП приділяється психологічним конфліктам у сфері самоставлення і в області відносин з іншими людьми. Враховуються глибинні внутрішньоособистісні конфлікти, розуміння їх ролі та заходи в розвитку невротичних реакцій і провокуванні конфліктних і травматичних ситуацій. Встановлено, що основне завдання ООП виступає як загальна система цілепокладання, що базується на саморозумінні, самовідношенні і саморегуляції.

Відзначено, що на сучасному етапі розвитку вітчизняної медичної психології та психотерапії можна виділити три лінії власне психологічних досліджень: представлених в роботах чистих теоретиків; теоретиків, які поєднують теорію з практикою, і власне практиків. Зроблено висновок, що на сучасному етапі розвитку української психотерапевтичної школи важливими є дослідження в області психосоматичних розладів і захворювань (серцево-судинної та гастродуоденальної систем). Встановлено, що значну увагу серед психологічних приділяється проблематиці психологічної допомоги як в клінічній, так і в позаклінічній області. Підсумовано, що при цьому є помітним вплив екзистенційно-феноменологічних підходів. Значні зусилля докладаються саме до розвитку клінічно орієнтованої психотерапії.

Ключові слова: особистісно-орієнтована психотерапія, московська психотерапевтична школа, внутрішньоособистісний конфлікт, психологічні дослідження, психосоматичний розлад, захворювання.

К.С. Максименко. Личностно-ориентированная психотерапия московской психотерапевтической школы. Автор статьи констатирует, что методологическим основанием для личностно-ориентированной психотерапии (ЛОП) служила концепция неврозов В.Н. Мясичева. Центральным элементом личности в рамках данной концепции признается отношение как активная, сознательная, интегральная, избирательная связь с различными сторонами действительности личности, основанная на опыте. Отмечено, что значительное внимание в ЛОП уделяется психологическим конфликтам в сфере самоотношения и в области отношений с другими людьми. Принимаются в расчёт глубинные внутриличностные конфликты, понимание их роли и меры в развитии невротических реакций и провоцировании конфликтных и травматических ситуаций. Установлено, что основная задача ЛОП выступает как общая система целеполагания, базирующаяся на самопонимании, самоотношении и саморегуляции.

Отмечено, что на современном этапе развития отечественной медицинской психологии и психотерапии можно выделить три линии собственно психологических исследований: представленных в работах чистых теоретиков; теоретиков, сочетающих теорию с практикой, и собственно практиков. Сделан вывод, что на современном этапе разви-

тия украинской психотерапевтической школы важными являются исследования в области психосоматических расстройств и заболеваний (сердечно-сосудистой и гастродуоденальной систем). Установлено, что значительное внимание среди психологических уделяется проблематике психологической помощи как в клинической, так и вне клинической области. Подитожено, что при этом заметно влияние экзистенциально-феноменологических подходов. Значительные усилия прилагаются именно к развитию клинически ориентированной психотерапии.

Ключевые слова: личностно-ориентированная психотерапия, московская психотерапевтическая школа, внутриличностный конфликт, психологические исследования, психосоматическое расстройство, заболевание.

Постановка проблемы исследования. Анализ исторических этапов развития отечественной медицинской психологии и психотерапии в XX веке и в наше время свидетельствует, что основные линии и направления здесь можно рассматривать в следующих самостоятельных измерениях: личностно-ориентированная ленинградская, московская, украинская школы, а также онтогенетически-ориентированная, или реконструктивно-кондуктивная школа.

Основными представителями и разработчиками отечественной медицинской психологии, которые стояли у истоков ее зарождения, были: И.А. Сикорский, В.А. Чиж, Г.И. Челпанов в Киеве, В.М. Бехтерев, И.П.Павлов в Санкт-Петербурге, П.И. Боткин, С.С. Корсаков, П.Б.Ганнушкин, С.И. Констроум, Ю.В. Каннабих, Л.С. Выготский, А.Р.Лурия, П.П. Басов в Москве, Н.И. Ланге в Одессе и др.

Возрождали отечественную психологическую науку после кризиса в 70-е годы XX века В.М. Мясищев, Б.Д. Карвасарский, А.М. Свядоц, А.И. Захаров, Ю.Н. Емельянов, С.И. Констроум, В.Е. Рожков, М.Е. Бурно, Л.А. Петровская и др. Первоначальным психотерапевтическим феноменом, вызвавшим интерес среди отечественных психологов и психотерапевтов явился феномен групповой психотерапии в ее личностно-ориентированной форме.

При всей разумеющейся условности разделения ленинградской и московской психотерапевтической школ не вызывает сомнения тот факт, что на протяжении XX века, точнее даже с 20-х годов XX столетия определённые отличия в психологических и психотерапевтических подходах не просто, что называется, имели место, а проявлялись в реальности, на самом деле оформляя так или иначе облик личностной психотерапии, ассоциирующийся с тем или иным «genii locusi». Рассмотрим некие очевидные,

на наш взгляд, предпосылки и факты, определившие облик именно московской психотерапевтической школы ЛОП в XX столетии. Стоит, по-видимому, начать с того, что своеобразным водоразделом здесь послужили 20-е гг. XX века.

В те времена, несмотря на имеющиеся параллели в научно-психологическом и научно-лечебном существовании двух столиц (создание в Ленинграде Бехтеревского психоневрологического института и создание в Москве Невропсихиатрического института им. П.Б. Ганнушкина; плодотворная деятельность в Колтушах под Ленинградом И.П.Павлова и не менее плодотворная работа десятилетием позже в Москве Н.И.Бернштейна; психологическая деятельность в Ленинграде С.Л.Рубинштейна и Б.Г. Ананьева, а также В.Н.Мясицева и интенсивная работа в Москве А.Р. Лурия, Л.С.Выготского и А.Н.Леонтьева и т.д.) в самих основах понимания психики и личности, психогенного, экзогенного и эндогенного, все же прослеживаются определённые отличия в предмете исследовательского внимания, подходах к исследованию и толкованию психики как таковой. Ярким примером проявления таких отличий может служить творческая деятельность одного из основоположников московской психотерапевтической школы С.И. Консторума (1890–1956). Уже в одной из своих первых работ по психотерапии, озаглавленной «Несколько принципиальных и практических замечаний о трудовой терапии неврозов», опубликованной в 1927 году, И.С.Консторум утверждал и отстаивал идею и практику вовлечения пациентов в содержательную деятельность. Характерно, что придавая, как это и было принято в те годы под влиянием работ В.М.Бехтерева, И.П.Павлова, Ю.В.Каннабиха, а также зарубежных психиатров и неврологов О.Фохта, К.Бродмана, О.Дюпре и др. важное значение гипнозу и суггестии вообще С.И.Консторум, по-видимому, под влиянием прежде всего Э.Кречмера и французской социологической и неврологической мысли постепенно переходит на позиции рациональной психотерапии через разъяснение и убеждение (школа П.Дюбуа и П.Дежерина), а затем постепенно формулирует по его словам «большую и сложную проблему воздействия на личность в целом, ... исходя из требования далеко выходящего за рамки врачевания в узком смысле слова, из требования интеллектуально-этической перестройки личности пациента» (Консторум, 2010, с. 64).

Цель нашей статьи – теоретическое исследование личностно-ориентированной психотерапии московской психотерапевтической школы.

Обзор последних исследований. На современном этапе развития отечественной медицинской психологии и психотерапии можно выделить три линии собственно психологических исследований, представленных в работах чистых теоретиков (Д.А. Леонтьев, А.И. Сосланд, В.Н. Цапкин и др.); теоретиков, сочетающие теорию с практикой (Ф.Е. Василюк, А.Б. Орлов, А.Ф. Копьев и др.) и собственно практиков (А.М. Король, Е.А. Лопухина, Е.Т. Соколова, А.В. Черников и др.).

У истоков личностно-ориентированной украинской психотерапевтической школы стояли: Н.И. Ланге, А.И. Сикорский, В.А. Чиж, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.И. Соколянский. Среди современных представителей медицинской психологии и психотерапии украинской школы выделяются следующие фигуры: А.П. Слободяник, С.Д. Максименко, А.В. Михальский, А.И. Шинкарьук, В.Е. Гончаров, И.В. Иванин, А.И. Кудинова, В.В. Бабич, Ю.А. Корягин, В.И. Коростий, Н.С. Карвацкая.

На современном этапе развития украинской психотерапевтической школы важными являются исследования в области психосоматических расстройств и заболеваний (сердечно-сосудистой и гастродуоденальной систем). Значительное внимание среди психологических уделяется проблематике психологической помощи как в клинической, так и вне клинической области (А.Ф. Бондаренко, П.В. Лушин, А.С. Кочарян, П.Г. Горностаи, Я.Л. Обухов, З.Г. Кисарчук и др.). При этом заметно влияние экзистенциально-феноменологических подходов. Значительные усилия прилагаются именно к развитию клинически ориентированной психотерапии (В.Ф. Простомолотов, Е.А. Поклитар, А.В. Михайлов, Е.В. Кришталь, О.С. Чабан, А.П. Чуприков).

Изложение основного материала исследования. Последовательно рассматривая возможности суггестивной психотерапии, специфика психоаналитических подходов З.Фрейда и А.Адлера, принимая в расчёт работы Л.Бинсвангера и других известных специалистов того времени, С.И.Консторум, как и в свое время Л.С.Выготский последовательно отталкиваясь от зарубежных психологических и психиатрических авторитетов приходит к марксистско-ленинскому пониманию значимости деятельности как решающему человеческому способу как жизни в целом, так и здоровья в частности. Это, новое, понимание С.И.Консторум называет «активирующей психотерапией» и разъясняет: «под активирующей психотерапией мы понимаем совокупность таких мероприятий, которые стремятся устранить болезненные

явления апеллируя к деятельности больного» (Консторум, 2010, с. 68).

В данном контексте нам представляется допустимым высказать следующее предположение: возможно, нюансы отличий московской и ленинградской психологической и психиатрической школ как раз и объясняются, если принять во внимание тяготение ленинградского психиатрического и психотерапевтического сообщества к германской клинической традиции, вниманием В.М.Бехтерева и И.П.Павлова к функционированию мозговой органики в самом широком смысле этого слова, в то время как московские психологи и психиатры того времени исходили преимущественно из французской социологической и неврологической мысли (П.Жане, П.Дюбуа, Т.Рибо и др.). При этом и та и другая школы, хоть и с должным почтением, но все же достаточно критически относились к творцам психодинамического направления, хотя и здесь, скажем, В.М.Мясищев гораздо больше позаимствовал у А.Адлера, чем тот же С.И.Консторум. Точно так же как Л.С.Выготский, при многочисленных ссылках на Г.Мюнстерберга, все же во главу угла поставил теорию П.Жане. Представляется чрезвычайно важным тот факт, что в силу исторических обстоятельств, выбрав в качестве краеугольной категории категорию деятельности, ленинградские психологи под влиянием С.Л.Рубинштейна преимущественное значение придавали субстанциальности этого понятия, в то время как школа Л.С.Выготского и А.Н.Леонтьева выделяла именно конструктивную сторону этого понятия. Одним словом, субстанционизм и конструктивизм – вот принципиальное существо отличий двух психологических школ, несмотря на их общую марксистско-ленинскую крышу. Существует и ещё одно отличие, к которому мы вернёмся несколько позже. Пока же отметим следующий бесспорный факт: уже в лице одного из ярких своих представителей, С.И.Консторума, московская психотерапевтическая школа обозначила свои отличные черты: а) упор на психотерапию активизирующую, деятельностьную; б) внимание к патогенной значимости аффектов и патогенетической психотерапии в целом; в) стремление к сочетанной био- и психотерапии, что в принципе невозможно было бы без учёта нейрофизиологических и, в особенности, биохимических процессов.

Отдельного внимания заслуживал бы анализ специфики подхода С.И.Консторума, В.Е.Рожнова, М.Е.Бурно, Ю.И.Савенко, В.В.Макарова и др. к психотерапии отдельных нозологических групп заболеваний. Однако это требует отдельного специаль-

ного исследования. Нас же сейчас интересует специфика и достижения именно московской психотерапевтической школы в целом, не столько в плане подходов к частной психотерапии, сколько в плане методологии и теории школы. Отталкиваясь от принципиальных, на наш взгляд, подходов С.И.Консторума, легко можно проследить дальнейшие магистральные пути ЛОП от ее традиционных форм, к более современным.

Обозначив раннее начало современного этапа ЛОП, как вторую половину 70-х гг., нельзя не упомянуть о знаменательном событии тех лет – крупнейшем форуме, посвящённом проблемам сознания и бессознательного, состоявшегося в 1979 году в Тбилиси. Он послужил своеобразным маяком, вехой зафиксировавшей состояние дел и в области психологии и, одновременно, психотерапии того времени. К этому форуму именно представители московской школы психотерапии В.Рожнов и М.Бурно подготовили статью: «Учение о бессознательном и клиническая психотерапия: постановка вопроса», в которой нашло своё отражение положение ведущих московских психотерапевтов того времени о взаимосвязях методов психотерапии и спецификой личностного «я» пациента. В частности, совокупности его защитных механизмов и реакций в единстве психосоциально и биологических структур организма. Можно сказать, что с этого времени окончательно изживается навязанный помимо здравого смысла и воли его создателя «единственно верное учение о ВНД». В Москве, как и ранее в Ленинграде, наступил весьма бурный период официального знакомства и широкой экспансии популярных тогда на Западе психотерапевтических методов. И вновь, применительно к московским психотерапевтам можно обозначить следующие тенденции. Это, во-первых, углубление клинических подходов, развитие стратегии частной психотерапии, очерченной в работах С.И.Консторума и М.Е.Бурно. Это, во-вторых, развитие когнитивно-поведенческой психотерапии в деятельности Ю.С.Шевченко, И.С.Павлова, Р.Д. Тукаева др. В-третьих, преимущественное внимание к модернистским направлениям ЛОП преимущественно экзистенциально-феноменологической направленности. Поскольку первые из указанных направлений тесно связаны с большой психиатрией, мы здесь сосредоточимся на третьем из них, т.к. оно отличается универсальностью, применимостью и к психотерапии здоровых, и к психотерапии невротикой и, что ещё важнее, сосредоточено именно на личностных нарушениях и дисфункциях вне психиатрического контекста.

В данном месте считаем своим долгом отдельно выделить так называемую онтогенетически-ориентированную психотерапию Ю.С.Шевченко, поскольку в ней наиболее ярко проявляются черты, которые так же можно отнести к специфически московской традиции, в том числе ассоциирующийся и с выготскианством, но в том смысле, в котором здесь явно проступает инструментализм Л.С.Выготского, в сущности воспринятый им от поведенческой психологии, но как бы замаскированный в оболочку деятельностного подхода. В то время как в онтогенетической психотерапии Ю.С.Шевченко это, поведенческое, начало выступает совершенно явственно, вне всякой ложной солидаризации. В данном случае это тем более важно, что Ю.С.Шевченко работает именно с подростками и научная объективность и результативность работы, поставленная во главу угла, победила концептуальную оболочку и идеологические установки (см. Шевченко, 1995; 2004).

Теоретической основой онтогенетически-ориентированной психотерапии является положение о том, что мозговые структуры модифицируются под влиянием специально построенную моторную активность. По мнению разработчиков конструктивно-кондуктивной модели психотерапии, когда речь идет о процессе созревания и формирования психики (а в общем контексте – и личности подростка), который интенсивно протекает, то идеальной моделью окончательного результата психотерапии является не восстановление (даже в улучшенном варианте) того, что было до болезни или декомпенсации, а приведение человека к тому состоянию зрелости, гармоничности и жизнестойкости, которое сложилось бы у него в случае нормального развития, не обременённого болезнью. В контексте нашей работы данное положение представляется нам чрезвычайно значимым не потому только, что в методологическом плане восходит к идеям С.И.Консторума о психологическом воздействии на пациента путем его моторной активации, а и потому, что совершенно точно формулирует требование не **воссоздать**, а создать новую здоровую онтогенетическую отношенческую или поведенческую функцию, адекватное развитие которой было забруднено, а возможности которой определяются зоной ближайшего развития, т.е. допустимыми возможностями и необходимыми психологическими усилиями.

Принципиальной идеей онтогенетически ориентированной психотерапии является гармонизация личностной структуры пациента за счёт сочетания двух разнонаправленных процессов:

оживление онтогенетически ранних форм общения и активное включение их в процесс адаптивной достройки психики.

Реконструктивно-поведенческая психотерапия оказывает развивающее воздействие на потребностно-мотивационную, когнитивную, социально-коммуникативную и волевую сферы пациентов в трёх пространственно-временных измерениях («здесь и сейчас», «там и тогда», «вскоре и вблизи»). Трёхмерность онтогенетически ориентированной психотерапии позволяет пациенту за относительно короткий период естественного эксперимента прожить жизнь, насыщенную пропущенными ранее или еще не осуществленными событиями, способными укрепить личностное «Я». Она обеспечивает своеобразный «психологический корсет», форму душевно-духовной ортопедии, если перефразировать П.А.Флоренского, повышая жизнестойкость и адаптивность личности.

Разработанная в рамках онтогенетически ориентированной (реконструктивно-кондуктивной) психотерапии методика онтогенетически ориентированной интенсивно-экспрессивной психотерапии и психокоррекции (ИНТЕКС) представляет собой 9-дневный цикл эмоционально-стрессового воздействия на группу больных и их родителей с целью ликвидации нервно-психических отклонений, а также обеспечение их первичной профилактики (Шевченко, Добридень, 2004).

Основными принципами методики ИНТЕКС являются:

- привлечение к психотерапевтическому процессу всей семьи и обязательное активное участие в групповых занятиях, как минимум, одного ближайшего родственника;
- наглядно-чувственная диагностика проблем пациента для него самого и его близких в целях повышения собственной ответственности за свои решения;
- эмоционально-стрессовый характер лечебного процесса, во время которого безболезненно происходит обнажение и максимальная экспрессивность психотравмирующих конфликтов, которые перекрываются событиями, насыщают жизнь пациента ощущением праздника, продвига, творческого горения;
- равноправие и партнёрство всех участников группы независимо от возраста, трансформируют группу в единый, гуманистически направленный коллектив;
- постоянная обратная связь терапевта и членов группы в форме дискуссий, диалогов и ежедневных письменных отчётов;

- сочетание группового характера лечебного процесса с индивидуализацией его задач в соответствии с клинической, социально-психологической и педагогической диагностикой каждого пациента-клиента;
- единство вербальных и невербальных форм экспрессии и взаимодействия;
- взаимопроникновение лечебных, воспитательных, учебных и рефлексивно-аналитических приемов психотерапии и психокоррекции, направленных как на патогенетические механизмы нарушений (включая их психогенные, энцефалопатические и дизонтогенетическая звенья), так и на отдельные симптомы личностной аномалии;
- сочетание интимно-эмпатических, директивно-манипулятивных, недирективно-демократических и возвышенно-вдохновляющих форм поведения психотерапевтов;
- активное самопознание через познание других с целью коррекции самооценки и оптимизации процесса саморегуляции;
- системный подход к проблемам пациента и его семьи (интрапсихическая динамика клиента осуществляется в контексте экстрапсихических изменений его микросоциума);
- достижения инсайта через положительный регресс и интенсивное освоение функционально-личностной зоны ближайшего развития (родители, играя с детьми, идентифицируют себя с ними, оставаясь взрослыми людьми, дети же в ситуации равноправного взаимодействия возвышаются в направлении взрослости).

Безусловно, выделение школ есть некая условность. Резонно разразить: как же можно говорить только, скажем, о ленинградской и московской школах психотерапии вне таких фигур как А.Е.Алексейчик или, скажем, В.Ю.Завьялов? Хотя один работает в Вильнюсе, другой – в Новосибирске, а С.Б.Эсельсон в Ростове-на-Дону. Но дело в том, что нас интересуют исторические истоки традиции, они не могут налагать определенные рамки на тех, кто так или иначе к ним приобщается. Поэтому мы рассчитываем на благожелательное внимание и снисходительность коллег по отношению пусть и к весьма размытым, но всё же вполне чётко ощущаемым границам, так называемой, практической психологии с её психологическими тренингами, тренингами коммуникативных компетенций, сензитивности, отдельных навыков и тому подобное, включая, безусловно, психологическое консультирование. Дабы безопасно проскочить

между Сциллой психотерапии и Харибдой практической психологии будем, во-первых, ориентироваться на понятие «психологическая помощь» как наиболее компромиссное в данном контексте и, во-вторых, ограничим все, что не имеет отношения к купированию психологической симптоматики и психологической коррекции, относящейся к личностным расстройствам и аномалиям и, собственно, заболеваниям. Тогда обширный круг психологов-практиков вместе с их многообразными способами анимации клиента, останется вне нашего рассмотрения, и мы сможем сосредоточиться на главном, что и как было в реальности достигнуто представителями московской школы в области ЛОП в самом широком смысле этого слова.

Мы считаем, что здесь можно выделить три когорты психологов, имеющих отношение к современной (модерной, но не модернистской) ЛОП: теоретики (Д.А.Леонтьев, А.И.Сосланд, В.Н.Цапкин и др.); теоретики, сочетающие теоретизирование с практикой (Ф.Е.Василюк, А.Б.Орлов, А.Ф.Копьев и др.) и практики (А.М.Кроль, Е.А.Лопухина, Е.Т.Соколова, А.В.Черников и др.).

Если не вдаваться в частности, наиболее яркой фигурой, сочетающей в своей работе теоретическое осмысление ЛОП исходные концептуальные истоки и их практическое преломление, пожалуй, выступает профессор Ф.Е.Василюк. Заявив себя продолжателем деятельностного похода Л.С.Выготского и А.Н.Леонтьева, с выходом в 1984 г. книги «Психология переживания» Ф.Е.Василюк последовательно реализовывал в теории и практике главную свою идею – о том, что переживание не есть некоторое психическое состояние, но представляет собой «переживание», т.е. особую деятельность по смыслопорождению, направленную на воссоздание пораженных и создание новых конструктивных смыслов жизни. Концептуально, с заявленных позиций, проанализировав основные разновидности «переживания», автор в пространстве своей понятийной системы чётко обозначил их как «стресс», «фрустрация», «конфликт» и «кризис». При этом им были сконструированы четыре типа «переживательных» стратегий, в основу которой была положена идея Э.Гуссерля о «жизненном мире», а сами четыре типа, в итоге, поразительно совпадают с выделенными ещё К.-Г. Юнгом четырьмя типами личности: сенсорным, мыслительным, этическим и интуитивным.

В дальнейшем, опираясь на методологию Г.П.Щедровицкого, Ф.Е.Василюк разработал концепцию, так называемой «по-

нимающей психотерапии», в которой синтезировал опробованные им ранее феноменологические идеи и принципы мыслительной школы Г.П.Щедровицкого. В дальнейшем, очевидно ощущая чрезмерную интеллектуализацию своей концепции, Ф.Е.Васильюк обратился к религиозным мотивам и средствам психологической помощи, введя в консультативный процесс молитву.

И здесь мы подходим к существеннейшему вопросу соотношения медицинской и психологической моделей психотерапии. Ни в коем случае не стремясь умалить значимость филигранных методологических и теоретических построений Ф.Е.Васильюка, заметим, все же, что она полностью принадлежит психологической модели психотерапии. И хотя между медицинской и психологической моделями пропасть не пролегла, так как и ту, и другую объединяет ориентация на помощь человеку в его страданиях (см. Бурлачук и др., 2003, с. 11), все же было своего рода самонадеянностью упустить из виду тот факт, что психологические проблемы и способы совладания с ними, назовём ли мы их «переживанием» или «копинг-стратегиями», у людей практически здоровых, но оказавшихся в житейски трудной или даже трагической ситуации и у пациентов соматического или, тем более, психиатрического стационара, требуют отличающихся друг от друга способов работы.

Завершая данный раздел, мы оставляем открытой обозначенную нами площадку для дальнейших исследований и разработок.

Наша задача теперь произвести ориентировку в процессах и подходах, составляющих общее и отличное, типичное и своеобразное в достижениях украинской школы психотерапии, как она сложилась к концу XX – началу XXI века, в Киеве, Харькове и Одессе.

Выводы. Методологическим основанием для личностно-ориентированной психотерапии (ЛОП) служила концепция неврозов В.Н. Мясищева. Центральным элементом личности в рамках данной концепции признаётся отношение как активная, сознательная, интегральная, избирательная связь с различными сторонами действительности личности, основанная на опыте. Значительное внимание в ЛОП уделяется психологическим конфликтам в сфере самоотношения и в области отношений с другими людьми. Принимаются в расчёт глубинные внутриличностные конфликты, понимание их роли и меры в развитии невротических реакций и провоцировании конфликтных и травматических

ситуаций. Основная задача ЛОП выступает как общая система целеполагания, базирующаяся на самопонимании, самоотношении и саморегуляции.

Перспективы исследований в Украине лежат в области психосоматических и соматических заболеваний, а также в разработке программ психотерапевтической работы с целью оптимизации психоэмоциональных состояний пациентов, обратившихся за психологической помощью.

Список использованных источников

1. Консторум С.И. Опыт практической психотерапии / С.И. Консторум. – [Изд-е 3-е, стереотипное]. – М. : Медицинская книга; Анима-Пресс, 2010. – 172 с.
2. Шевченко Ю.С. Психокоррекция: теория и практика / Ю.С. Шевченко. – М., 1995. – 224 с.
3. Шевченко Ю.С. Радостное взросление: развитие личности ребенка (методика ИНТЕКС) / Ю.С. Шевченко, В.П. Добридень. – СПб. : Речь, 2004. – 202 с.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Konstorum S.I. Opyt prakticheskoy psihoterapii / S.I. Konstorum. – [Izd-e 3-e, sterotipnoe]. – M. : Medicinskaja kniga; Anima-Press, 2010. – 172 s.
2. Shevchenko Ju.S. Psihokorrekcija: teorija i praktika / Ju.S. Shevchenko. – M., 1995. – 224s.
3. Shevchenko Ju.S. Radostnoe vzroslenie: razvitie lichnosti rebenka (metodika INTEKS) / Ju.S. Shevchenko, V.P. Dobriden'. – SPb. : Rech', 2004. – 202 s.

K.S. Maksymenko. Personality-oriented psychotherapy of Moscow psychotherapeutic school. The author states that the methodological basis for the personality-oriented psychotherapy (POP) was the concept of neuroses of V.N. Miasyshev. The central element of the personality within the limits of this concept is considered to be the relation as active, conscious, integral, selective communication with the various aspects of reality of the personality, based on experience. It is noted that a considerable attention in POP is paid to psychological conflicts in the self-relation sphere and in relationships with other people. There have been taken into account the underlying intrapersonal conflicts, understanding their role and actions in the development of neurotic reactions and provoking conflict and traumatic situations. The main task of the POP was established to be as a common goal-setting system based on self-awareness, self-regulation and self-relation.

It is noted that at the present stage of development of domestic medical psychology and psychotherapy, there are three lines of proper psychological

studies presented in the works of pure theoreticians; theorists, combining theory with practice and properly practical workers. It is concluded that at the present stage of development of Ukrainian psychotherapeutic schools the researches in the field of psychosomatic disorders and diseases (cardiovascular and gastro systems) are important. It is found that considerable attention is paid to psychological problems of psychological assistance both in clinical and out of clinical field. It is concluded that a significant influence of the existential and phenomenological approaches is noticed. Considerable efforts are applied to the development of a clinically oriented psychotherapy.

Key words: personality-oriented psychotherapy, Moscow psychotherapeutic school, intrapersonal conflict, psychological studies, psychosomatic disorder, a disease.

Received October 17, 2014

Revised November 15, 2014

Accepted December 04, 2014

УДК159.964.21

Е.Г. Максименко

meg-don@yandex.ua

МОДЕЛЬ САМОДЕПРИВАЦИИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ

Maksymenko O.H. The model of self-depravation as a social and psychological phenomenon / O.H. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 304–318.

О.Г. Максименко. Модель самодепривації як соціально-психологічного явища. У статті розкриваються особливості процесу самодепривації психіки суб'єкта, описується структура, форми та ознаки прояву компонентів самодепривації. Явище самодепривація розглядається як похідне материнської (ширше – соціально-батьківської депривації). Джерелом самодепривації на фізичному рівні є незадоволення базових потреб особистості, яка розвивається, значущим соціальним оточенням, за допомогою емоційного відчуження. На психічному рівні самодепривація виникає як продукт інтроєкції відносин депривації, що блокує енергію лібідо, потяг до життя.

Проаналізовано механізм самодепривації, який пов'язаний із внутрішнім протиріччям між Я-реальним і Я-ідеальним. Освіта Я-ідеального відбувається за принципом повинності, зміст якого наповнено ідеалізованим батьківським внутрішнім об'єктом. Потреба у прийнятті детермінує ілюзорне зближення з батьками через Я-ідеальне, що призводить до втрати себе і формування помилкової Самості.

Показано, що основним механізмом психологічного захисту, який бере участь у процесі самодепривації, є механізм перекручення або відходу від реальності. У результаті в сприйнятті суб'єкта формується деструктивна картина світу, спостерігається неадекватна взаємодія моделей простору і часу (порушення сприйняття власного Я «тут-і-зараз») і власна деформація «Я» (як перекручена самооцінка). Самодепривація психіки представлена на поведінковому, афективному і рефлексивному рівнях, та проявляється в дезадаптації поведінки, дезінтегративних внутрішньопсихічних процесах, суперечливості рефлексії. Автор звертає увагу на важливість психотерапії самодепривації як феномена відмови особистості від самоактуалізації.

Ключові слова: самодепривація, психологічний захист, Я-реальне, Я-ідеальне, Самість, потяг до життя, самоактуалізація.

Е.Г. Максименко. Модель самодепривации как социально-психологического явления. В статье раскрываются особенности процесса самодепривации психики субъекта, описывается структура, формы и признаки проявления компонентов самодепривации. Явление самодепривации рассматривается как производное материнской (шире – социально-родительской депривации). Источником самодепривации на физическом уровне является неудовлетворение базовых потребностей развивающейся личности значимым социальным окружением, посредством эмоционального отчуждения. На психическом уровне самодепривация возникает как продукт интроекции отношений депривации, что блокирует энергию либидо, влечение к жизни.

Анализ механизма самодепривации показал взаимосвязь с внутренним противоречием между Я-реальным и Я-идеальным. Образование Я-идеального происходит по принципу долженствования, содержание которого наполнено идеализированным родительским внутренним объектом. Потребность в принятии детерминирует иллюзорное сближение с родителями через Я-идеальное, что приводит к потере себя и формированию ложной самости.

Раскрыт основной механизм психологической защиты, участвующий в процессе самодепривации, им является механизм искажения или ухода от реальности. В результате в восприятии субъекта формируется деструктивная картина мира, наблюдается неадекватное взаимодействие моделей пространства и времени (нарушение восприятия собственного Я «здесь и «сейчас») и собственно деформация «Я» (как искаженная самооценка). Самодепривация психики представлена на поведенческом, аффективном и рефлексивном уровнях, что проявля-

ется в дезадаптації поведіння, дезінтегративних внутріпсихічних процесах, протиріччю рефлексії. Автор звертає увагу на важливість психотерапії самодепривації як феномена відмови особистості від самоактуалізації.

Ключевые слова: самодепривація, психологічна захист, іскаженіє реального, Я-реального, Я-ідеального, Самисть, влеченіє к жиэни, самоактуалізація.

Постановка проблеми. Сувременна українська практична психологія переживає епоху розвитку і одночасно трансформації. В «погоні» за ефективним методом, як психологічним інструментом, багато спеціалістів не задумуються про важливість теоретичних знань психології людини – механізмів функціонування структур психіки і психічних явищ в їх системній взаємозв'язі.

Практичні психологи, працюючі в руслі глибинної психокоррекції (С.М. Аврамченко, Л.Я. Галушко, І.В. Євтушенко, Н.Ф. Калина, Н.Ю. Максимова, Е.Н. Полянничко, О.Г. Солдухова, О.Н. Усатенко, Т.С. Яценко і др.) відзначають наявність деяких парадоксальних феноменів, пов'язаних з механізмом іскаженія реального або уходу від реального в світ ілюзії ради забезпеченія внутрішнього комфорту і психологічного благополучія людини. В нашому дослідженні подібні феномени отримали назву самодепривації психіки суб'єкта, процесу, тісно пов'язаного з дезінтеграційними механізмами, створюючими платформу для формування ложної Самисті або фіктивної ідентичності.

Аналіз наукових досліджень. Феномен самодепривації через близькі до значення категорії (аскетизм, мистика, трансгрессія, нігілізм, неадаптивність, відчужденіє від себе, психологічна імпотенція, влеченіє к психологічної смерті і др.) розглядався багатьма ученими (А. Адлер, Ф. Бекон, А. В. Брушлинський, Д. Б. Богоявленська, Ф. Вольтер, С. Гроф, С.Д. Максименко, В. Райх, Ж.-Ж. Руссо, В. Франкл, З. Фрейд, К. Хорні, К.Г. Юнг, К. С. Ясперс, Т.С. Яценко і др.). Глибинні істини і структурно-динамічні особливості самодепривації психіки відкриті недостатньо, хоча саме вони визначають парадоксальне, ірраціональне поведіння індивідуума за допомогою системи психологічної захисту.

Актуальність даного дослідження обумовлена необхідністю розв'язання проблеми психологічної підтримки людини в сучасному історичному періоді: допомога в відкритті індивідуальних особливостей, розвиток самоува-

жения и адаптивности к социуму. Однако, фундаментальным психологическим фактом является широкое распространение чувства смыслоутраты, бессмысленности жизни, прямым следствием, которого является рост самоубийств, наркомании, насилия и психических заболеваний, в том числе нусогенных неврозов – неврозов смыслоутраты – все то, что согласно В. Франклу соотносится с понятием экзистенциального вакуума (ощущения пустоты). Чувство вины, угрызения совести, ценностные конфликты, переживания одиночества, свободы, любви, утраты, страх смерти, нравственные, религиозные, этические коллизии – перечень некоторых экзистенциальных переживаний человека, дающих основу для развития самодепривационных тенденций с ощущением потери смысла жизни. Проблема имеет важное и теоретическое, и практическое значение. Особенно необходимым является внедрение в психокоррекционную работу научно обоснованных подходов, направленных на нивелирование негативного эмоционального опыта, деструкций, нарушающих процессы адаптации и самореализации личности.

Цель исследования состоит в необходимости описания (раскрытия) процесса самодепривации психики субъекта и форм проявления в поведении индивида.

Изложение основного материала. Этиология термина «самодепривация» имеет отношение к психической депривации. Исторически сложилось понимание депривации как лишение индивида возможности удовлетворять сенсорные, эмоциональные или когнитивные потребности (депривация – лишение, отчуждение). Исследованы последствия психической депривации – дефицитарное и дисфункциональное развитие структур психики субъекта. Наиболее травматична для психики материнская (шире – родительская) депривация.

Психоаналитический подход выделяет два основных вида депривации: материнскую и сексуальную (психосексуальную, либидную). Оба вида депривации имеют отношение к неврозам. В возникновении материнской депривации играет роль длительное физическое отсутствие матери. Еще один важный фактор, влияющий на депривацию – это потребность в любви (ее получение или отсутствие). В контексте категории любви определяются особенности матери как «достаточно хорошей» или «нормально преданной матери» [2]. Депривация создает ситуацию психологического риска, если переходит допустимый порог. Согласно Р. Шпицу, порогом в возникновении депривации является по-

явление специфического синдрома – «анаклетической депрессии», при котором поведение ребенка отличается повышенной возбудимостью, капризностью, постоянным плачем, цеплянием за любых взрослых, с которыми удаётся установить контакт, потерей веса и т.п. Коэффициент развития не возрастает, более того – становится все более выраженным отставание в психическом развитии.

Согласно К. Хорни, самодепривация, или отчуждение от себя, формируется в условиях внутреннего противоречия между Я-реальным и Я-идеальным. Идеализированное Я – это то, чем мы являемся «в нашем иррациональном воображении или чем должны быть согласно диктатам невротической гордости» [6, с.415]. Реальное Я – это «изначальное», сущностное Я, действующее в направлении индивидуального роста и самореализации, с ним мы можем вновь достичь полной идентификации, когда освободимся «от оков невроза» [там же]. Это то, на что мы ссылаемся, когда хотим найти себя. Реальное Я – Я возможное, в противоположность идеальному «Я», которое не возможно достигнуть.

Явление самодепривации обнаруживает себя при блокировании потребности в самоактуализации, что позволило нам произвести сравнительный анализ (см. рис.1).



Рис. 1. Модель депривации потребностей

Методологическую основу модели депривации потребностей составляют психоаналитическая и гуманистическая концепции. Графически модель представляет собой развернутую «пирамиду

потребностей» А. Маслоу, включившую в себя вариант жизненной стратегии, который мы называем «отказом от самоактуализации».

Центральной осью, задающей направление фактором, являются первичные объектные отношения. Социальные уроки детства создают платформу вхождения личности в окружающий мир: интернализированные конфликтные паттерны поведения, встроенные в структуру психического, превращаются в типичную картину невротического реагирования. И, наоборот, удовлетворение базовых потребностей обеспечивает продвижение индивида по вертикали саморазвития.

Векторы «тенденция жизни» и «тенденция смерти» соответствуют двум инстинктивным влечениям, описанным З. Фрейдом как «влечение к жизни» (эрос), и противоположное ему «влечение к смерти» (танатос). Эрос носит конструктивный характер и охватывает стремление влечений к самосохранению и сохранению рода, любовь к «Я» и любовь к объекту. Цель влечения к смерти состоит в том, чтобы «привести живое в неорганическое состояние» [7, с.345]. Согласно З. Фрейду [5], источником всех влечений является состояние телесного возбуждения, целью же – устранение возбуждения. Влечение настойчиво стремится к объекту удовлетворения, который может быть как вовне, так и в собственном теле. Объекты влечения меняются на протяжении жизни, однако общим остаётся склонность к отводу влечения. И объект, и цель являются переменными величинами: удовлетворение одного влечения может быть заменено удовлетворением другого. Данное утверждение отражено в модели самодепривации, центр которой – есть источник влечения. Противоположно направленные векторы указывают путь к удовлетворению – это энергия влечений, берущая начало в соматическом источнике и в дальнейшем репрезентирующаяся психически. З. Фрейд отмечал напористость влечений, силу потребности удовлетворения. Деструктивный опыт отвода влечения, благодаря защитным механизмам не воспринимается психикой негативно, а только лишь как способ совладания с напряжением. «Путь инкорпорирования бессознательного в просоциальную активность субъекта сопряжен с субъективно-интегративными процессами, обуславливающими отступления и искажения социально-перцептивной реальности (на уровне как входящей информации, так и внутренней ее интерпретации)» [4, с. 12–13]. Подчинённость психики иллюзиям идеализированного «Я» через систему психологической защиты

наносит дезинтеграционный урон психике, порождая феномен «порочного круга». «Подчиненность психики иллюзиям, продуцируемым защитами, объясняется их эмотивной реалистичностью для субъекта, что указывает на зависимость психики от «принципа удовольствия», противоречащего «принципу реальности» – адепту социальных нормативов Супер-Эго» [Там же].

Основы самоактуализации закладываются в детстве, под влиянием первичных объектных отношений, особенность которых создаёт фон для развития индивидуальности субъекта [1]. Способствующий саморазвитию социальный климат всегда учитывает актуальные потребности членов семьи, что обеспечивает развитие, прежде всего, психической зрелости [3].

Зрелость «Эго» в психологии характеризуется как «умение принимать решения и разрешать конфликты, адаптация с целью самосохранения и безопасности» (З. Фрейд), «целостность, интегрированность» (М. Кляйн), «идентичность, эго-интеграция» (Э. Эриксон), «аутентичность» (А. Маслоу), «умение обойтись без поддержки окружения, одной только самоподдержкой» (Ф. Перлз), «истинная Самость» (Д. Винникотт), «константность внутреннего объекта» (М. Малер), «способность конструктивно взаимодействовать с окружающей действительностью и умение справляться с психологическим напряжением и внутренней тревогой» (В. Меннингер), «самообъективация и реалистичность» (Г. Олпорт), «витальность (способность любить, работать, быть автономным и рефлексивным, уметь отдыхать, чувствовать себя в безопасности, способность быть и чувствовать себя живым)» (Н. Мак-Вильямс).

Обзор научной литературы позволяет определить основные составляющие зрелой, самоактуализирующейся личности, способной к продуктивной адаптации как к внешнему, так и внутреннему миру. Базовой, на наш взгляд, является тенденция жизни, предполагающая проявление активности в направлении развития Эго, целесобразности, рефлексивности. Человек способен проявлять самобытность, он в полной мере осознает каждый момент своей жизни («здесь и теперь»), учитывает «место – меру – момент» [10], самостоятельно осуществляет выбор способа жизни и принимает полную ответственность за данный выбор.

Важным качеством является открытость собственному опыту, как готовность принимать свои чувства. Здесь

открытость понимается не в смысле открытости перед другими людьми, а как искренность в восприятии собственных чувств. Социальный опыт, детерминирующий функционирование психологической защиты, учит отрицать, подавлять, вытеснять свои чувства, в особенности отрицательные, но психологически зрелый человек поступает иначе – он их проживает. Только в таком случае можно успешно регулировать своё поведение, поскольку вытесненные переживания становятся источником прорывающихся аффектов. Осознавая эмоциональные реакции, человек может сам выбирать тот или иной способ поведения в каждой ситуации, а не позволять неосознанным чувствам нарушать регуляцию поведения. Поэтому зрелый человек проявляет терпимость ко всей гамме своих и чужих эмоциональных реакций.

Готовность к самопознанию обеспечивает социально-психологический диапазон. Чем больше человек знает о себе, тем более готов принимать свои личностные особенности, тем легче ему понять поведение и мотивы других. Открытие внутренних реалий помогает увидеть свой собственный жизненный путь и свои задачи. А. Маслоу обращает внимание на важность внутреннего осознания человеком уникальности своего бытия. Умение «прислушиваться к голосу импульсов» [1, с. 30] означает развитость способности иметь и воспринимать внутренние сигналы своей психики, знать, что и кто человеку нравится и не нравится, что доставляет радость и удовольствие, что – нет. Согласно А. Маслоу, восстановление личности должно включать восстановление способности понимать сигналы своего «Я».

Отказ от самоактуализации, нежелание реализовывать собственные возможности есть особая защитная стратегия человека против социального детерминизма. «Жизнь против жизни» – так можно сформулировать принцип, позволяющий иллюзорно почувствовать себя хозяином своей судьбы.

Аспект самоактуализации подчёркивает фокус нашего исследования – глубокий уровень обратной стороны саморазвития. Стремление к совершенству, идеальному для значимого родителя образу «Я», вынуждает субъекта работать над собой, бессознательно следуя принципу долженствования: «Ты должен...». К. Хорни охарактеризовала данный феномен как «тирания долженствования». «Внутренние диктаты вытекают из ощущаемой человеком необходимостью стать своим идеализированным «Я», и из его убеждённости в том, что он может это сделать» [6, с. 301]. Далее К. Хорни отмечает характер-

ную черту долженствования – игнорирование осуществимости. Требования к самому себе могут быть абсолютно фантастичны и невозможны для осуществления ни одному человеку, либо невозможны внешние условия, реальность которых полностью игнорируется.

Невозможность соответствовать идеальному «Я» погружает субъекта в чувство вины и формирует комплекс неполноценности, что в совокупности проявляется в тенденции самонаказания и самодепривации. Венцом пирамиды самодепривации является формирующаяся Ложная Самость (Д. Винникотт) или фиктивная идентичность (Э. Эриксон), в характеристике которой на первом месте – дезориентация в выборе жизненного пути, дезадаптивные взаимоотношения с социумом и депрессивное разочарование в самом себе [8, 10].

Модель самодепривации, представленная на рис. 2, включает в себя причины, механизмы, факторы и следствие самодепривации во внешней и внутренней жизни человека. Травмирующие объектные отношения детерминируют защитную систему психики, в которой механизм искажения социально-психологической реальности обсессивно затрагивает все психические процессы. Формируется деструктивная картина мира. Внешний мир воспринимается сквозь призму агрессии, опасности, ожидание которой вынуждает психику быть постоянно готовой к защите. Искажается анализ и оценка происходящих вокруг событий и ситуаций, формируя неадаптивную ответную реакцию. Субъекту сложно ощущать себя «здесь и сейчас», он озабочен своим будущим, надеется и одновременно боится, что не справится с жизненными задачами, профессиональными или личностными. Выбор жизненного пути осуществляется по ложным принципам и ценностям, не соответствующим собственным желаниям и возможностям. Настоящее воспринимается как точка падения в пропасть, пустоту, человек чувствует отчуждение, дистанцию между собой и внешним миром. Как пишет К. Хорни: «Все то, чем человек актуально является, или что он имеет, включая даже связь его теперешней жизни с его прошлым, чувство непрерывности его жизни, может быть затуманено или затемнено» [6, с. 414]. В основе самодепривации субъекта лежит отчуждение от собственных чувств, желаний, потребностей, способностей; «утрата чувства своего бытия как активной детерминирующей силы в своей собственной жизни, утрата ощущения себя в качестве единого целого» [там же].



Рис. 2. Модель самодепривации психики субъекта

Теоретический анализ позволил выделить структурные компоненты самодепривации, раскрывающие содержание психологии самодепривации (см. рис. 2). Компоненты рассматриваются на *поведенческом*: гиперактивность/пассивность (аутоактивность); дезадаптация; дезориентация; нецелесообразность действий, дереализация; *аффективном*: дезинтеграция, деперсонализация; тенденция к смерти, к психологической импотенции» и *рефлексивном* уровнях: противоречивость, «уход от реальности», потеря реальности, неуловимость «Я» в рефлексии.

Таблица 1

Структура самодепривации

Уровень представленности самодепривации	Компоненты самодепривации	Признаки самодепривации
Поведенческий уровень	гиперактивность / пассивность (аутоактивность); дезадаптация; дезориентация; нецелесообразность действий, дереализация	характерологический и мышечный панцирь, асоциальное поведение, социальные ограничения или чрезмерные излишества (аскетизм/гедонизм), психосоматические заболевания, психические аддикции

Аффективный уровень	дезинтеграция, деперсонализация; тенденция к смерти, к психологической импотенции	агрессия / аутоагрессия, чувство вины, безнадежности, ненужности, потребность в самонаказании, разочарованность жизнью, отчаяние, тревога, немотивированный страх, фобии, депрессия, ипохондрия и др.
Рефлективный уровень	противоречивость, «уход от реальности», потеря реальности, неуловимость «Я» в рефлексии	отказ от самоактуализации, стагнация, потеря интереса к внешнему миру, одиночество и другие экзистенциальные переживания, социофобия, различной формы фанатизм (религиозный, национальный, политический, культурный) и др.

Поведенческий уровень включает в себя внешние признаки самодепривации: характерологический и мышечный панцирь, асоциальное поведение, социальные ограничения или чрезмерные излишества (аскетизм/гедонизм), психосоматические заболевания, психические аддикции. Аффективный уровень охватывает внутренние процессы, большей частью или частично неосознаваемые субъектом: агрессия / аутоагрессия, чувство вины, безнадежности, ненужности, потребность в самонаказании, разочарованность жизнью, отчаяние, тревога, немотивированный страх, фобии, депрессия, ипохондрия и др. Компоненты и их признаки рефлексивного уровня осознаются субъектом, однако не анализируются: отказ от самоактуализации, стагнация, потеря интереса к внешнему миру, одиночество и другие экзистенциальные переживания, социофобия, различной формы фанатизм (религиозный, национальный, политический, культурный) и др. Самодепривированная личность подвержена влиянию извне, она не свободна в своих мыслях, действиях, конформна, ею легко управлять. Данный факт с успехом используется в различных политических и иных технологиях при создании и решении конфликтов на уровне государства, организации.

Основным механизмом самодепривации на глубинно-психологическом уровне является блокировка либидной энергии, влечения к жизни [9], что детерминирует функционирование психологической защиты и процесс дефрагментации психики. В результате, по принципу долженствования, формируется фиктив-

ная идентичность или ложная Самость, позволяющая личности субъективно ощущать себя принятой в значимую общность. Всю свою жизнь человек посвящает идеализированному «Я», достижение которого так же невозможно, как и его истинность.

Выводы. Обобщая вышесказанное, отметим следующее. На глубинном уровне самодепривация психики связана с блокировкой либидной энергии и рассогласованием между состояниями «Я» (реальное, актуальное, идеальное). Внутренний конфликт создает энергетическое напряжение, разрядка которого посредством психологической защиты детерминирует процесс самодепривации. Отношения между внутренними объектами проецируются во вне, в сферу отношений с внешним миром, искажая восприятие социальной реальности субъекта, что создаёт предпосылки получения нового травмирующего опыта.

Модель депривации потребностей (см. рис. 1) раскрывает взаимосвязи процесса самодепривации с особенностями родительского воспитания. В основу модели положена «пирамида потребностей» А. Маслоу, теория влечений З. Фрейда и эпигенетическая матрица Э. Эриксона. Самодепривация психики субъекта есть по сути процесс, обратный самоактуализации, фактически отказ от неё, своеобразная «жизнь против жизни». На направленность движения оказывает влияние уровень и качество удовлетворения базовых потребностей, качество родительского отношения (принятие или отвержение). Ассимиляция родительских интроектов создаёт внутренние объекты, решающие ту же задачу – быть «родителем» (ё, отвергающим, критичным), только теперь для самого себя, что, с одной стороны, порождает иллюзию близости с родителем и одновременно выполняет программу идеализированного «Я», указывая на зависимость психики от принципа долженствования.

Представленная модель самодепривации психики субъекта раскрывает причины и механизмы формирования самодепривации. Основным источником является депривирующее родительское отношение к развивающейся личности ребёнка. Родительская депривация блокирует либидную энергию, детерминируя систему психологической защиты и запуская процесс дезинтеграции психики. Формирующееся «Я» становится неспособным решить внутренние конфликты продуктивно и создаёт (с помощью защитных механизмов и согласно принципу долженствования) параллельную иллюзорную реальность – «Я» идеализированное (ложную самость). В своих фантазиях субъект приближается к родительским идеалам, в действительности реальность внешнего

мира остається отвергающей и не принимающей. Самодепривация является, с одной стороны, результатом интернализации родительской депривации, с другой – самостоятельное глубинно-психологическое явление, продукт психики, созданный с целью ухода от угрожающей реальности в более безопасный, искусственный, иллюзорный мир, в котором человек «возвращается» в безмятежную внутритрубную жизнь (тенденция психологической смерти).

Наше исследование обращает внимание на важность глубинной психологической коррекции феномена самодепривации, как интегрального психического образования, свидетельствующего об отказе личности от самоактуализации.

Список использованных источников

1. Бьюдженталь Д. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии / Д. Бьюдженталь / Пер. с англ. А.Б.Фенько. – М. : Независимая фирма «Класс», 2012. – 328 с.
2. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери / Д. Винникотт / Пер. с англ. – М. : Добросвет, 2000. – 387 с.
3. Малер М. Психологическое рождение человеческого младенца: Симбиоз и индивидуация / М. Малер, Ф. Пайн, А. Бергман / Пер. с англ. Е.А. Шадровой, Е.А. Петровой. – М. : Когито-Центр, 2011. – 413 с.
4. Теория и практика глубинной психокоррекции: Шестая Авторская школа академика НАПН Украины Т. С. Яценко / Сост. : В. П. Андрущенко, А. В. Глузман; Под ред. Т. С. Яценко. – К. : Изд-во НПУ имени М. П. Драгоманова, 2012. – 226 с.
5. Фрейд З. Либи́до / З. Фрейд; Сост. П.С. Гуревич, С. Я. Левит. – М. : Гуманитарий, 1996. – 477 с.
6. Хорни К. Собрание сочинений: В 3 т. – Т.3. Наши внутренние конфликты; Невроз и развитие личности / Карен Хорни; пер. с англ. – М. : Издательство «Смысл», 1997. – 696 с.
7. Энциклопедия глубинной психологии. – Т. I. Зигмунд Фрейд: жизнь, работа, наследие / пер. с нем. – М. : Когито-Центр, МГМ, 1998. – 800 с.
8. Эриксон Э. Детство и общество / Пер. с англ. – СПб. : Речь, 2000. – 328 с.
9. Яценко Т.С. Глубинная психология. Тенденция к психологической смерти: диагностика и коррекция: [монография] / Т.С. Яценко, А.В. Глузман, И. В. Калашник; Под ред. Т. С. Яценко. – К. : ВИЩА ШКОЛА – XXI, 2010. – 231 с.

10. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 2006. – 382 с.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. B'judzhental' D. Nauka byt' zhivym: Dialogi mezhdou terapevtom i pacientami v gumanisticheskoy terapii / D. B'judzhental' / Per. i angl. A.B.Fen'ko. – M. : Nezavisimaja firma «Klass», 2012. – 328 s.
2. Vinnikott D.V. Malen'kie deti i ih materi / D. Vinnikott; Per. s angl. – M. : Dobrosvet, 2000. – 387 s.
3. Maler M. Psihologicheskoe rozhdienie chelovecheskogo mladencja: Simbioz i individuacija / M. Maler, F. Pajm, A. Bergman; Per. s angl. E.A. Shadrovoj, E.A. Petrovoj. – M. : Kogito-Centr, 2011. – 413 s.
4. Teorija i praktika glubinnoj psihokorrekcii: Shestaja Avtorskaja shkola akademika NAPN Ukrainy T. S. Jacenko / Sost. : V. P. Andrushhenko, A. V. Gluzman; Pod red. T. S. Jacenko. – K. : Izd-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2012. – 226 s.
5. Frejd Z. Libido / Z. Frejd; Sost.: P.S. Gurevich, S. Ja. Levit. – M. : Gumanitarij, 1996. – 477 s.
6. Horni K. Sobranie sochinenij: V 3 t. – T.3. Nashi vnutrennie konflikty; Nevroz i razvitie lichnosti / Karen Horni; per. s angl. – M. : Izdatel'stvo «Smysl», 1997. – 696 s.
7. Jenciklopedija glubinnoj psihologii. T. I. Zigmund Frejd: zhizn', rabota, nasledie / per. s nem. – M. : Kogito-Centr, MGM, 1998. – 800 s.
8. Jerikson Je. Detstvo i obshhestvo / per. s angl. – SPb. : Rech', 2000. – 328 s.
9. Jacenko T.S. Glubinnaja psihologija. Tendencija k psihologicheskoy smerti: diagnostika i korekcija: [monografija] / T.S. Jacenko, A.V. Gluzman, I. V. Kalashnik; Pod red. T. S. Jacenko. – K. : VIShA ShKOLA – XXI, 2010. – 231 s.
10. Jacenko T. S. Osnovy glybynnoi' psihokorekcii': fenomenologija, teorija i praktyka / T. S. Jacenko. – K. : Vyshha shkola, 2006. – 382 s.

O.H. Maksymenko. The model of self-depravation as a social and psychological phenomenon. The article describes the features of the process of self-depravation of the subject's psyche; structure, shape and features of the manifestations self-depravation components are described. Self-depravation phenomenon is considered as a derivative of the parent (wider – social and parental depravation). Self-depravation source at the physical level

is dissatisfaction of the basic needs of a developing personality, significant social environment through emotional alienation. On the mental level, self-depravation arises as a product of the introjection of relations of deprivation that blocks energy libido, desire for life.

Analysis of the mechanism of self-depravation shows the relationship with the internal contradiction between the Ego-real and Ego-ideal. Education of Ego-ideal is based on the principle of obligation, the content of which is filled with idealized parent internal object. The need for acceptance determines the illusory rapprochement with parents through the Ego-ideal, which leads to loss of self and the formation of a false self.

The main psychological defense mechanisms involved in the process of self-depravation is the mechanism of distortion or escape from reality. As a result, in the perception of the subject the destructive worldview is formed, there is inadequate interaction of models of space and time (violation of perception of self «here and now») and Ego-deformation (as a distorted self-esteem). Self-depravation of psyche is presented at the behavioral, affective and reflexive levels, which manifests itself in behavior maladjustment, disintegrative intra psychic processes, contradictory reflection. The author draws attention to the importance of psychotherapy of self-depravation, as a phenomenon of personality's denial from the self-actualization.

Key words: self-depravation, psychological defense, distortion of reality, Ego-real, Ego-ideal, Selfness, aspiration for life, self-actualization.

Received October 15, 2014

Revised November 10, 2014

Accepted December 02, 2014

УДК 159.9.37.015.3

А.С. Москальова

moskalla@ukr.net

Психологічні особливості проявів поведінкового типу А серед керівників освітніх організацій

Moskaliova A.S. Psychological features of the behavioral manifestations of type A among heads of educational institutions / A.S. Moskaliova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 318–330.

А.С. Москальова. Психологічні особливості проявів поведінкового типу А серед керівників освітніх організацій. У статті розглядається дуже важлива проблема – поведінка керівників освітніх організацій загалом та керівників загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема. Обґрунтовано необхідність розгляду обраної теми в сучасних соціально-економічних умовах. Зазначено, що в психології існує декілька класифікацій поведінкових типів особистості. Проте автор у роботі керується постулатом психологів, які виділяють два поведінкових типи особистості, а саме: А і Б. З’ясовано, що представники цих груп мають різні характеристики та відрізняються специфікою поведінки в схожих виробничих умовах. Встановлено, що особам з проявами поведінкового типу А відповідають такі якості: наполегливість, намагання виконувати все швидко і краще від інших, висока працездатність. Вони можуть бути агресивними, надмірно вимогливими, жорстокими. Саме такий динамічний, напружений спосіб життя призводить до виникнення проблем на фізичному рівні – це серцево-судинні захворювання. Особи з поведінкою типу Б – це ті, яким притаманні протилежні якості. Вони спокійні, іноді байдужі, відсторонені від подій, які відбуваються навколо. У статті представлено результати дослідження проявів поведінки за типом А у керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Проаналізовано особливості розвитку поведінкового типу А для керівників загальноосвітніх навчальних закладів. З’ясовано специфіку прояву поведінки за типом А у керівників загальноосвітніх навчальних закладів залежно від соціально-демографічних та гендерних характеристик (вік, стать, сімейний стан, наявність дітей, тип навчального закладу тощо). Подано психологічні рекомендації, які допоможуть позбутися поведінкових патернів типу А.

Ключові слова: керівники загальноосвітніх навчальних закладів, поведінка, класифікація типів поведінки, поведінка за типом А і Б.

А.С. Москалева. Психологические особенности проявлений поведенческого типа А среди руководителей образовательных организаций. В статье рассматривается очень важная проблема – поведение руководителей образовательных организаций в целом и руководителей общеобразовательных учебных заведений, в частности. Обоснована необходимость рассмотрения темы в современных социально-экономических условиях. Указано, что в психологии существует несколько классификаций поведенческих типов личности. Однако автор в работе руководствуется постулатом психологов, которые выделяют два поведенческих типа личности, а именно: А и Б. Установлено, что представители этих групп имеют различные характеристики и отличаются спецификой поведения в подобных производственных условиях. Установлено, что лицам с проявлениями поведенческого типа А соответствуют следующие качества: настойчивость, стремление делать все быстро и лучше других, высокая работоспособность. Они могут быть агрессивными, чрезмерно требовательными, жестокими. Именно такой динамичный, напряженный образ жизни приводит к возникновению проблем на фи-

зическом уровне – это сердечно-сосудистые заболевания. Лица с поведением типа Б – это те, которым присущи противоположные качества. Они спокойны, иногда равнодушны, отстранены от событий, происходящих вокруг. В статье представлены результаты исследования проявлений поведения по типу А у руководителей общеобразовательных учебных заведений. Проанализированы особенности развития поведенческого типа А у руководителей общеобразовательных учебных заведений. Выяснена специфика проявления поведения по типу А у руководителей общеобразовательных учебных заведений в зависимости от социально-демографических и гендерных характеристик (возраст, пол, семейное положение, наличие детей, тип учебного заведения, и т.п.). Подано психологические рекомендации, которые помогут избавиться от поведенческих паттернов типа А.

Ключевые слова: руководители общеобразовательных учебных заведений, поведение, классификация типов поведения, поведение по типу А и Б.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Соціально-економічна криза в суспільстві висвітила коло проблем, пов'язаних із поведінкою людини у суспільстві. Особливо це стосується освітянської сфери, де працюють фахівці, поведінка яких впливає на стосунки учасників навчально-виховного процесу у різноманітних варіаціях: «керівник – вчитель», «керівник – батьки», «керівник – діти». Варто враховувати, багатьма авторами поняття «поведінка» розглядається як система взаємопов'язаних реакцій і дій людини з навколишнім середовищем. Головна роль при цьому належить не тільки зовнішнім, але і внутрішнім чинникам: психологічно важливим якостям, індивідуально-психологічним властивостям тощо. Крім того, доведено, що існує взаємозв'язок між фізичним, духовним і психічним станами особистості. Для керівника загальноосвітнього навчального закладу є дуже важливим врахування психологічних закономірностей поведінки людини в суспільстві. І як зазначають деякі автори, неврахування даного аспекту може призвести до виникнення проблем: плінність кадрів, низька продуктивність праці, конфліктність. У зв'язку з цим постає питання більш досконалого дослідження проблеми прояву поведінки типу А саме у керівників загальноосвітніх навчальних закладів в умовах трансформації освітньої галузі.

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 психологічних

особливостей поведінки людини завжди була предметом пильного розгляду вчених [1; 2; 3; 4; 5]. Варто відмітити, що розгляд поведінки за типом А вперше почали медики (Friedman & Rosenman, 1974), які виокремили вид поведінки, що склав патерн типу А та характеризував людей з ішемічною хворобою серця. Для цих людей, з поведінкою за типом А, характерним є: спрямованість на змагання та успіх; нетерплячість, брак часу. Вони постійно роблять все самі, бо вважають, що ніхто не зробить краще за них, хочуть виконувати якомога більше справ за короткий проміжок часу, необґрунтовано дратуються з будь-якої причини [1]. Багато дослідників [1; 2; 5] вказують на те, що на вигляд вони здаються самовпевненими, проте насправді їм притаманне відчуття непевненості в собі.

Зовсім інший за типом поведінки – тип Б, який акцентує увагу на таких аспектах: чергують роботу і відпочинок, їм не властивий стан емоційної напруги, вони розслаблені, неквапливі. Їх мова м'якша і спокійніша (як і жестикуляція). Все це, однак, зовсім не означає, що вони ледачі, пасивні щодо своїх обов'язків і працюють неефективно [3].

У дослідженнях Д. В. Глазкова [3] також наголошено увагу на тому, що багато людей страждають на хворобу серця. Причиною цього може бути п'ять факторів: нервово-психічне напруження, порушення ліпідного обміну, підвищений артеріальний тиск, паління, спадкова схильність. Аналізуючи цю ситуацію, автор зауважив, що без прояву поведінки за типом А у людей ішемічна хвороба серця може не розпочатися. Саме це змушує вчених досліджувати зазначену проблему та шукати взаємозв'язки між поведінкою за типом А та психічними станами особистості. Зважаючи на важливість обраної проблеми дослідження, більшість авторів використовують диференційований підхід до вивчення типів поведінки. Тоді класифікація поведінкових типів (за Фрідманом та Розенманом) [3] може базуватися на основі прояву таких типів поведінки, а саме: тип А 1 – це сукупність максимально яскраво проявлених властивостей «коронарної поведінки»; тип А 2 – вказує на поєднання властивостей обох поведінкових груп, але з переважанням характеристик «коронарної поведінки»; тип А 3 – вказує на поєднання властивостей обох груп, але з переважанням характеристик поведінки типу Б; тип А 4 – сукупність властивостей, протилежних параметру коронарної поведінки; і поведінка типу 0, коли властивості обох груп врівноважені.

Також цікаву думку висловлює О. В. Лібін [4], який пропонує коротку характеристику типів А, С, Т, де: синдром А-тип

включає ознаки гніву, змагальної поведінки і прагнення до вдосконалення; синдром С-тип – характерний для тих, які здатні в стресовій ситуації не втрачати рівноваги, вистояти; синдром Т-типу – «демонструють» ті, для кого викликаний стресом переживання є нагородою за сміливість. Вони самі шукають ризиковані ситуації, прагнучи до новизни та збудження.

Існує ще один варіант інтерпретації поведінки типу А, що лежить в руслі психоаналітичного підходу. Цей тип поведінки трактується як заснований на потребі в самореалізації і пошуку соціального схвалення, а також на домінуванні двох механізмів психологічного захисту – «витіснення» і «підкріплення».

Д. В. Глазков [3] відмічає, що представники ще одного напряму дотримуються концепції дефіциту контролю, відповідно до якої поведінка типу А є специфічним способом оволодіння стресогенним факторами оточення, спробою контролювати події, не підвладні суб'єкту. Нарешті, в рамках концепції невизначених критеріїв на першому місці виявляється підвищена залежність володарів поведінки типу А від громадської думки, що змушує їх постійно порівнювати свої досягнення з досягненнями інших. Однак вони використовують при цьому завищені і нечітко визначені критерії оцінки, результатом чого виявляється постійна боротьба за успіх і хронічне відчуття дефіциту часу

Враховуючи вищезазначене, можна констатувати наявну кількість досліджень щодо поведінки типу А, недостатньо дослідженими є аспекти прояву поведінки типу А серед керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Мета статті. Дослідити психологічні особливості та чинники прояву поведінки типу А керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для дослідження прояву поведінкового типу А керівників загальноосвітніх навчальних закладів було використано методику «Поведінковий тип А» [5, с. 173]. Ця методика створена на основі тесту Фрідмана та Розенмана «Поведінковий тип А та Ваше серце». Вона містить 21 запитання, на які кожен учасник повинен дати відповіді: «згоден», «не згоден».

Дослідження керівників загальноосвітніх навчальних закладів проходило у два етапи. На першому етапі було виявлено загальні показники проявів поведінкового типу А серед керівників загальноосвітніх навчальних закладів; на другому – досліджено взаємозв'язки між рівнем сформованості поведінкового

типу А у керівників загальноосвітніх навчальних закладів та такими соціально-демографічними та гендерними характеристиками: вік, стать, сімейний стан, наявність дітей, стаж роботи на керівній посаді тощо.

У результаті проведеного тестування вдалось виявити рівні поведінкового типу А керівників загальноосвітнього навчального закладу: низький (до 9,4 балів), вказує на часткову або ситуативну здатність до поведінкового типу А також переважанням таких характеристик: поспішність до розв'язання проблемних питань, некерованість; середній (від 9,4 до 12,4 балів) – характеризується поспішністю виконання поставлених завдань, бажанням перемоги попри все; високий (від 12,4 і більше) – виявляє прагнення до змагання, агресивність, нетерпіння, постійний поспіх, а також вільновиражену, але раціональну ворожість і практично завжди – приховану беззахисність [5] тощо.

Усього в дослідженні взяли участь 2060 керівників загальноосвітніх навчальних закладів, які проходили підвищення кваліфікації в ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України впродовж 2014 року. Досліджувані були розподілені на групи за віком (1 – до 35 років, 2 – 35-50 років, 3 – понад 50 років), статтю (1 – керівники-жінки, 2 – керівники-чоловіки), стажем роботи на керівній посаді (1 – до 5 років, 2 – 5-15 років, 3 – понад 15 років).

Статистичне опрацювання даних і графічна презентація результатів здійснювались за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 21,0).

На першому етапі емпіричного дослідження за методикою «Поведінковий тип А» виявлено загальні показники проявів поведінкового типу А у керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Так, у керівників загальноосвітніх навчальних закладів виявлено такі показники: низький рівень 32,2 %; середній – 29,0 %; високий 38,7 %. Що вказує на те, що більше третини досліджуваних керівників освітніх організацій схильні проявляти поведінку типу А. Водночас дослідження дозволило виявити значущі відмінності ($p < 0,01$) у розвитку поведінкового типу А у керівників загальноосвітніх навчальних закладів жіночої та чоловічої статі. Так, у жінок високий рівень сягає 32,16 %, а у чоловіків – 63,72 %. Аналіз результатів середнього рівня свідчить, що його розвиток притаманний 29,5 % жінкам та 27,21% чоловікам. Низький рівень у жінок сформований у 38,34 %, у чоловіків – 9,07 %.

Отже, можна зробити висновок, що у керівників загальноосвітніх навчальних закладів чоловічої статі схильність до прояву поведінкового типу А розвинена більше.

На другому етапі проведеного нами дослідження вдалось оцінити взаємозв'язок між проявом поведінкового типу А у керівників загальноосвітнього навчального закладу і такими соціально-демографічними та гендерними характеристиками: вік, стать, сімейний стан, наявність дітей, стаж роботи на керівній посаді тощо.

У результаті проведеного нами дослідження виявлено, що зв'язок між цими параметрами не є однозначними.

Результати дисперсійного аналізу виявили особливості розвитку поведінкового типу залежно від віку (рис. 1).

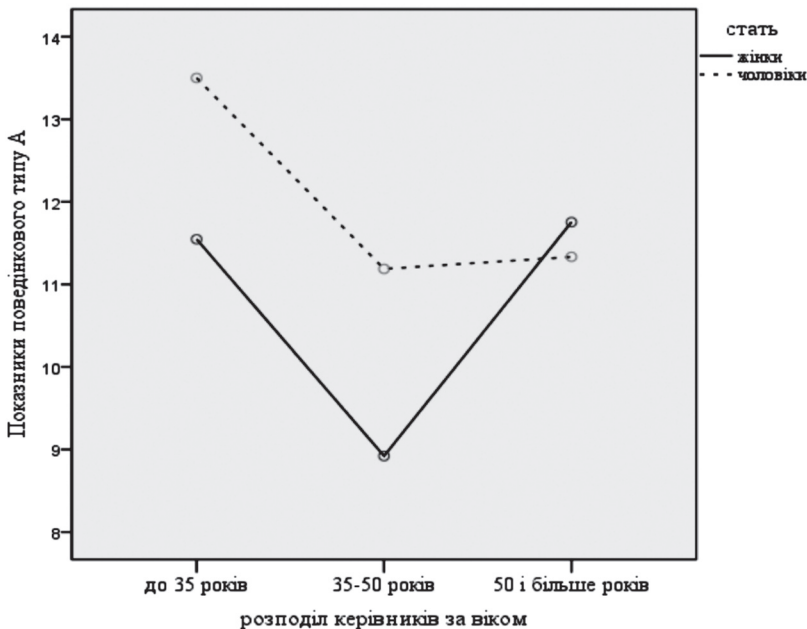


Рис. 1. Показники прояву поведінкового типу А у керівників загальноосвітніх навчальних закладів залежно від віку

Як видно із рис.1, керівники чоловічої статі більше схильні до проявів поведінки типу А. Проте, аналізуючи отримані дані, ми можемо стверджувати, що з віком цей показник знижується у керівників чоловічої статі. Натомість у керівників жіночої статі цей показник зростає ($p < 0,01$).

Установлено взаємозв'язок між проявом поведінкового типу А керівників загальноосвітніх навчальних закладів та сімейним станом (рис. 2).

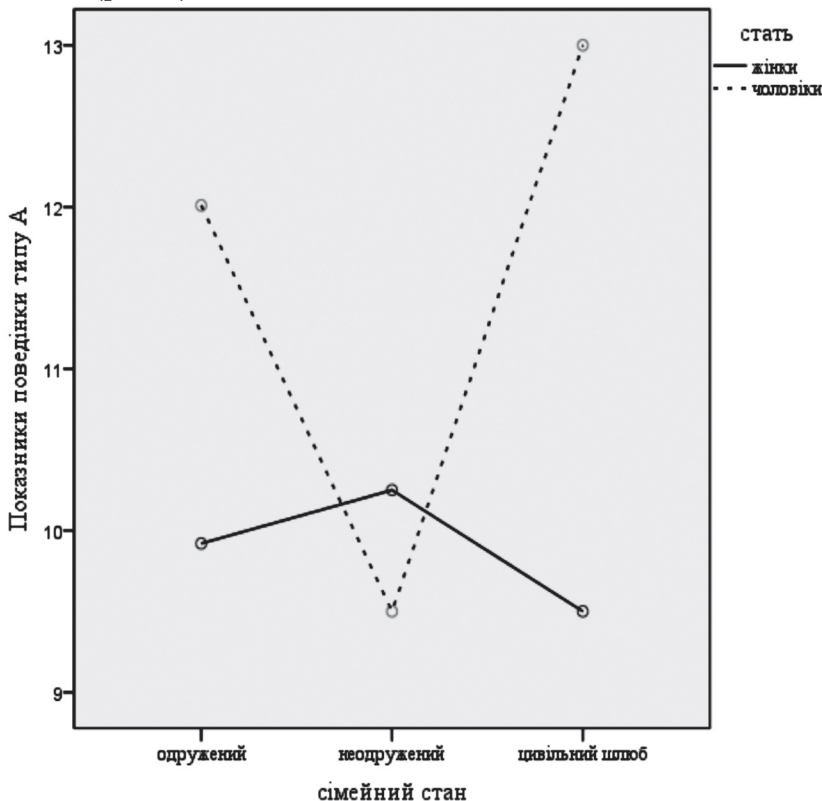


Рис.2. Показники прояву поведінкового типу А у керівників загальноосвітніх навчальних закладів залежно від сімейного стану

Як видно із рис. 2, серед керівників чоловічої статі прояв поведінки типу А вищий в одружених та тих, хто перебуває у цивільному шлюбі, а також знижується у неодружених; натомість у керівників жіночої статі результати радикально протилежні, а у неодружених навіть підвищується.

У подальшому було розглянуто прояв поведінкового типу А у керівників загальноосвітніх навчальних закладів залежно від наявності дітей (рис. 3).

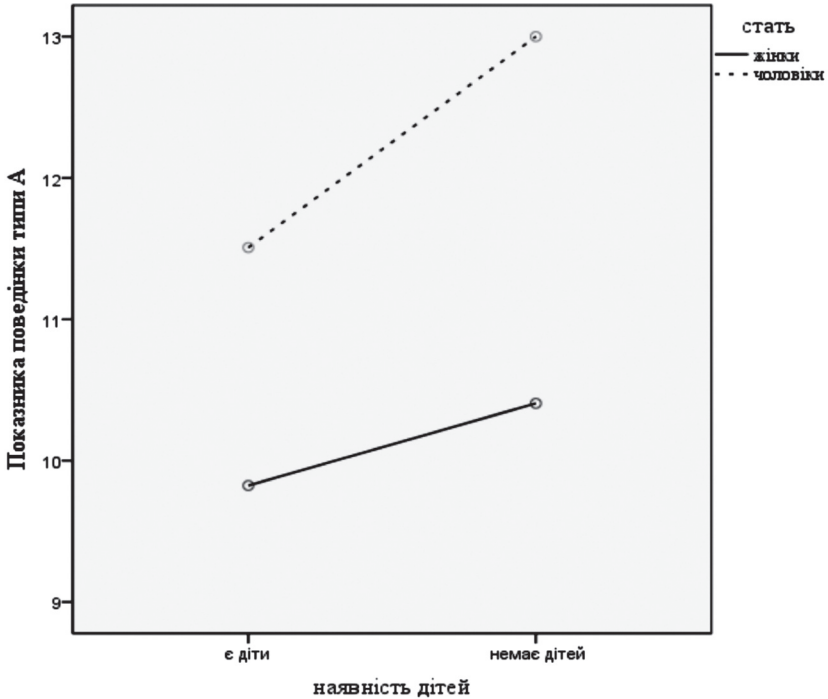


Рис. 3. Показники поведінки типу А у керівників загальноосвітніх навчальних закладів залежно від наявності дітей

Із рис. 3 видно, що керівники чоловічої статі більш схильні до проявів поведінки типу А, особливо ті, у кого немає дітей.

Характерно, що у керівників жіночої статі, які не мають дітей, схильність до поведінки типу А зростає.

Надалі ми дослідили особливість прояву поведінки типу А у керівників загальноосвітніх навчальних закладів залежно від типу загальноосвітнього навчального закладу. Виявлено також значущі ($p < 0,01$) відмінності (рис.4).

Як видно із рис. 4, керівники загальноосвітніх навчальних закладів більш схильні до поведінки типу А. Варто відмітити, що у директорів традиційних загальноосвітніх навчальних закладів прояви типу А у чоловіків та жінок не різняться. Серед директорів загальноосвітніх навчальних закладів нового типу схильність до поведінки типу А значно переважає у чоловіків.

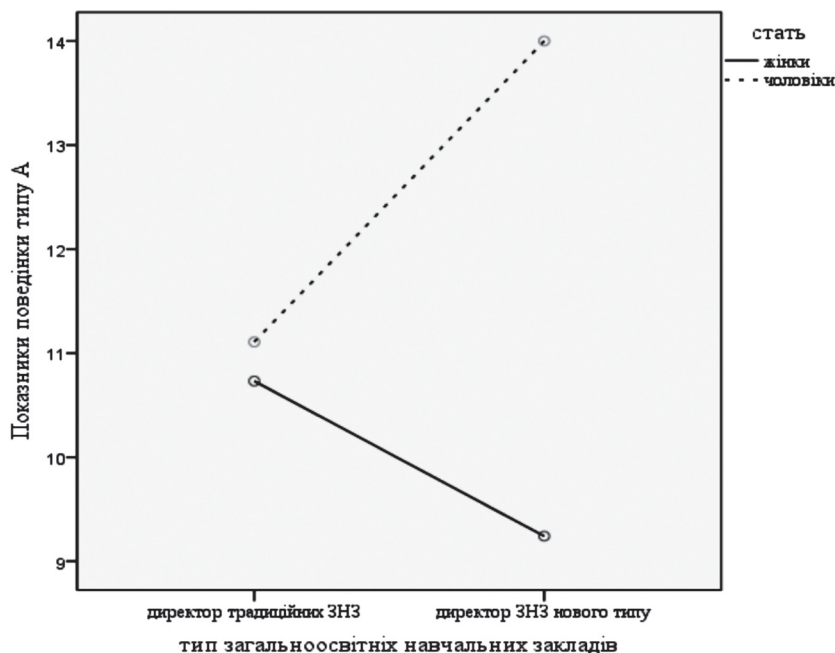


Рис. 4. Показник поведінки типу А керівників загальноосвітніх навчальних закладів залежно від типу загальноосвітніх навчальних закладів

Автори, які вивчали феномен «поведінковий тип А» вказують на те, що його вдало можна корегувати. Варто дотримуватися таких прийомів [5, с. 131–132] особисто Вами:

- в житті немає нічого завершеного, тому не намагайтеся через силу закінчити все вчасно й нічого не забути;
- обирайте пріоритети при виконанні завдань. Подумайте, чи буде важливо те, що ви робите зараз, через декілька років?;
- зосередьтесь лише на виконанні однієї справи протягом певного проміжку часу;
- не намагайтеся виконувати декілька справ одночасно;
- зробіть свій графік гнучким;
- цінуйте свій час та не витрачайте його на те, що Вас втомлює;
- заплануйте перерви в заняттях, які Вас втомлюють. Робіть перерви до того, як відчули напруження та втому;
- перед тим, як щось сказати, запитайте самого себе:

- а) чи дійсно є необхідність говорити про це?
- б) чи хоче про це хтось чути?
- в) чи доречним буде моє висловлювання?
 - будьте відкриті новим ідеям;
 - обирайте те, що для вас є важливим та потрібним;
 - намагайтеся побути на самоті;
- б) для взаємодії з іншими:
 - якомога більше посміхайтесь, щоб знизити рівень ворожості;
 - дякуйте людям, якщо вони роблять Вам щось приємне;
 - зміцнюйте стосунки з друзями та знайомими, намагайтеся зробити їх більш близькими;
 - не заважайте іншим робити те, що Ви робили б швидше.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.

На основі поведеного дослідження можна зробити наступні висновки:

У процесі дослідження психологічних особливостей проявів поведінки типу А керівників загальноосвітніх навчальних закладів було виявлено низку проблем.

Виявлено вплив соціально-демографічних та гендерних чинників на прояви поведінки за типом А серед керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

З'ясовано, що керівники загальноосвітніх навчальних закладів чоловічої статі більш схильні до прояву поведінки типу А.

Подано методичні рекомендації щодо зниження поведінки за типом А у керівників освітніх організацій.

Перспектива подальшого розвитку з цього напрямку вбачається у розробці тренінгової програми щодо зниження схильності до поведінки за типом А у керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Аткінсон Р. Л. Введение в психологию / Р. Л. Аткінсон, Р. С. Аткінсон, Э. Е. Смит, Д. Дж. Бем, С. Нолен-Хоэксема; под общей ред. В. П. Зинченко. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2007. – 402 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. [Вид. друге, доповн. і виправ.] / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Глазков Д. Б. Поведение типа А и его коррекция / Д. Б. Глазков : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.elfuicia.ru/statti-po-psixologii>.

4. Либина А.В. Стили реагирования на стресс : психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами? Стиль человека : психологический анализ / А. В. Либина, А. В. Либин. – М., 1998. – С. 190–204.
5. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. для студ. вищ. навч.закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – [2-е вид. перероб. та доповн.]. – К. : Міленіум, 2006. – 368 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Atkinson R. L. Maintaining in psychology / R. L. Atkinson, R. S. Atkinson, E. E. Smith, D. J. Bem, S. Nolen-Hoeksema; under the general editorship of V. P. Zinchenko. – St. Petersburg : Prime-Evroznak, 2007. – 402 pages.
2. Goncharenko S. U. Ukrainsky pedagogichny entsiklopedichny slovník. Look. friend, dopovn. i vipravl. / S. U. Goncharenko. – Rivne : Volunski charms, 2011. – 552 pages.
3. Glazkov D. B. Behavior of type A and its correction / D. B. Glazkov : [the Elektronny resource]. – Access mode: <http://www.elfuicia.ru/statti-po-psixologii>.
4. Libina A.V. Styles of response to a stress: psychological protection or a sovladaniye with difficult circumstances? Style of the person: psychological analiz / A. V. Libina, A. V. Libin. – М, 1998. – Page 190-204.
5. Syndrome «profesiyny vigorayiya» that profesiyina of carat' of a prazivniriv osvitnikh organisaz : gtdnerni aspect: navch.posib. for the student. vusch. navsch. sakl. that sluchaschiv in-tiv pislyadiply. osviti / for sciences. edition of S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki, T. V. Zaychikovoï. – 2nd look. reuniforms. that доповн. – К. : Milenium, 2006. – 368 pages.

A.S. Moskaliyova. Psychological features of the behavioral manifestations of type A among heads of educational institutions. The article deals with a very important issue – the behavior of heads of educational institutions in general and the heads of secondary schools, in particular. The necessity of consideration of the topic in the current socio-economic conditions is proved. It is mentioned that in psychology there are several classifications of behavioral personality types. However, the author of the work is guided by the postulate of psychologists who distinguish two behavioral personality types, namely A and B. It is established that the representatives of these groups have different characteristics and different specific behavior in simi-

lar production conditions. It was found that persons with symptoms of Type A behavior correspond to the following qualities: perseverance, desire to do everything quickly and better than others, high ability to work. They can be aggressive, overly demanding, cruel. So this dynamic and busy lifestyle leads to problems at the physical level – cardiovascular diseases. Individuals with type B behavior – are those that are characterized by opposite qualities. They are calm, sometimes indifferent, removed from the events that happen around. The article presents the results of the study of behavior manifestations of type A among heads of secondary schools. The features of the development of Type A behavior among the heads of educational institutions are analysed. The specificity of behavior of type A among heads of secondary schools is clarified depending on the social and demographic and gender characteristics (age, sex, marital status, presence of children, type of school, etc.). The psychological recommendations are defined, they will help to get rid of behavioral patterns of type A. The purpose of the article was to study the psychological characteristics and factors of Type A behavior manifestation of heads of secondary schools, the purpose was achieved.

Key words: heads of secondary schools, behavior, classification of types of behavior, the behavior of the type A and B.

Received October 18, 2014

Revised November 12, 2014

Accepted December 05, 2014

УДК 159.92

Janusz Miąso

jmiaso@univ.rzeszow.pl

Dydaktyka równoległa – panaceum na mediatyzację edukacji

Mionso Yanush. Parallel didactics as a panacea for the mediatization of education / Yanush Mionso // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 330–336.

Януш Мьонсо. Паралельна дидактика – панацея на медіатизацію освіти. На наших очах відбуваються масштабні суспільно-економічні трансформації, внаслідок чого виникає необхідність пошуку нових рішень у сфері освіти, оскільки з усіх сторін ми чуємо заклики до ре-

форм, яких потребує освіта. Однак освіта – це передусім піклування про людину, яку ми прагнемо підняти на вищий рівень людськості в кожному вимірі, індивідуальному і суспільному, але передусім етичному з метою самовдосконалення. Сьогодні новим і потужним викликом для освіти є медіатизація, яка полягає у посиленні ролі впливу медіа, однак не змінює абсолютно фундаментальної сфери потреб, зокрема потреби контактування «face to face», близькості, елементарної людської доброзичливості. На думку автора, паралельна дидактика може бути дуже доброю панацеєю на медіатизацію. Автор зазначає, що перший, більш прогресивний шлях – це шлях міжособистісної комунікації, який даватиме людям зміцнення і мотивацію до життя, науки, перманентного розвитку, а другий шлях охоплює використання сучасних дидактичних засобів, в тому числі мультимедіа. В атмосфері надмірної популяризації дидактичних засобів з новими медіа, які інколи трактуються як спосіб вирішення усіх педагогічних проблем, паралельна дидактика може бути чудовим способом для формування нової дидактики, яка зміцнювала б позиції людини і допомагала б застосовувати медіа з користю, а не деструкцією для людини і суспільства. Автор статті прагне залучити усіх до вдосконалення і впровадження паралельної дидактики, у центрі якої є передусім людина, а лише пізніше медіа.

Ключові слова: освіта, паралельна дидактика, медіа, медіатизація, міжособистісна комунікація.

Януш Мьонсо. Параллельная дидактика – панацея на медиатизацию образования. На наших глазах происходят масштабные общественно-экономические трансформации, в результате чего возникает необходимость поиска новых решений в сфере образования, поскольку изо всех сторон мы слышим все более сильные призывы к , новым реформам, в которых нуждается образование. Однако, образование – это в первую очередь забота о человеке, которого мы стремимся поднять на высший уровень человечества в каждом смысле, индивидуальном и общественном, но прежде всего этическом с целью самосовершенствования. На сегодняшнее время новым и мощным вызовом для образования является медиатизация, которая заключается в усилении роли влияния медиа, однако не изменяет абсолютно фундаментальную сферу потребностей, а именно потребности контактирования face to face, близости, элементарной человеческой доброжелательности. По мнению автора, параллельная дидактика может быть очень хорошей панацеей на медиатизацию. Автор отмечает, что первый, более прогрессивный путь – это путь межличностной коммуникации, который будет давать людям усиление и мотивацию к жизни, науке, перманентному развитию, а второй путь охватывает использование современных дидактических средств, в том числе мультимедиа. В атмосфере чрезмерной популяризации новых мультимедийных средств, которые иногда трактуются как способ решения всех педагогических проблем, параллельная дидактика может быть чудесным способом для формирования новой дидактики, укрепляющей

позиции человека и помогающей применять медиа с пользой, а не деструкцией для человека и общества в целом. Автор статьи стремится привлечь к совершенствованию и внедрению параллельной дидактики, в центре которой является, прежде всего, человек, а лишь позже медиа.

Ключевые слова: образование, параллельная дидактика, медиа, медиатизация, межличностная коммуникация.

Wprowadzenie. Medietyzacja, czyli potęga oddziaływania nowych mediów i konsekwentnie transformowania człowieka, społeczeństwa, edukacji i wielu innych dziedzin życia jest niebywała. Doświadczamy tego na każdym kroku, zanurzeni wprost w świecie mediów, które często pomagają, ale też coraz częściej wyczuwamy, że niestety mogą być czasem przeszkodą w normalnych ludzkich relacjach. Nauczyciele, rodzice coraz częściej się skarżą na osłabiony kontakt z dziećmi, na problem z koncentracją, często realną nieobecnością i utrudnionym kontaktem interpersonalnym i wielu innymi trudnościami, które można by mnożyć. W kwestii oddziaływania mediów nie brak entuzjastów, ale też nie brak profesjonalnych krytyków. Podczas mojego pobytu w Uniwersytecie w Wisconsin (USA), mogłem zaobserwować pracę świetnych pedagogów, którzy czują rzeczywiście ducha czasu. Wyczuwało się w ich pracy cichą realizację dydaktyki, którą osobiście nazywam równoległą, polegającą na oddziaływaniu na studentów dwutorowo. Pierwszy tor, jakby trochę wyprzedzający tor drugi równoległy, to osobisty prawdziwie interpersonalny, nasycony głębią nauczycielskiej pasji budowania człowieczeństwa studenta, kontakt ze studentem, gdzie w tle pobrzmiwało nieustannie ciche ale bardzo mocne wsparcie – «youcan», ty możesz, ty potrafisz, ty dasz radę, a równocześnie obok nie zaniebawiano drugiego toru, gdzie stosowano ciekawą i dynamiczną dydaktykę, z wykorzystaniem także nowoczesnych multimedialnych środków dydaktycznych, a także regularną ewaluację procesu dydaktycznego.

W klimacie nadmiernej promocji środków dydaktycznych z nowymi mediami na czele, które bywają czasem traktowane jako sposób na rozwiązanie wszystkich problemów pedagogicznych uważam, że taka dydaktyka, równoległa może być świetnym sposobem na budowanie nowej dydaktyki, wzmacniającej człowieka, w której pewnie nie da się już nie korzystać z mediów, ale można je odpowiednio zastosować, z korzyścią, a nie destrukcją dla człowieka i społeczeństwa.

Wzmacnianie relacji międzyludzkich, wzmacnianie człowieczeństwa w kontekście ambiwalentnej immersji medialnej

Autorzy książki zatytułowanej «*iMózg, Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*», profe-

sorowie Gary Small i Gigi Vorgan, stwierdzają z pewnością, iż rozpoczynając pracę dwudziestoparolatki doskonale radzą sobie z komunikatorami internetowymi, potrafią bez trudu gromadzić informacje i je wykorzystywać, umieją przesyłać obrazy, zbierać je i wykorzystywać, konkludując, świetnie radzą sobie w świecie mediów. Ale czas spędzany samotnie przed komputerem sprawia, że młode mózgi odzwyczajają się od zwykłych międzyludzkich interakcji. Młodzi ludzie doskonale znający się na najnowszej technologii często muszą uczyć się podstawowych umiejętności interpersonalnych. Wielu przydałby się szybki kurs bezpośredniej komunikacji, w tym lekcje z utrzymania kontaktu wzrokowego, empatycznego słuchania oraz interpretowania i reagowania na niewerbalne sygnały podczas rozmów. Niektórzy młodzi ludzie kompromitują się brakiem umiejętności społecznych. Są tak szczelnie zamknięci w swych cyfrowych kokonach, że brakuje im podstawowej wiedzy praktycznej o świecie. (Small, Vorgan, 2011, 178 – 179) Dalej autorzy przywołują badania opublikowane w lutym 2008 w «*Personality and Social Psychology Bulletin*», wskazujące, że codzienne kontakty społeczne wzmagają potencjał mózgu i umiejętności poznawcze. Oscar Ybarra, psycholog z Uniwersytetu Stanowego Michigan, przebadł trzy i pół tysiąca osób i stwierdził, że ci spośród nich, którzy częściej rozmawiają z przyjaciółmi, zdobywają lepsze wyniki w testach pamięci. Badając mniejszą grupę siedemdziesięciu sześciu studentów, profesor Ybarra odnotował, że ochotnicy rozmawiający z przyjaciółmi przez dziesięć minut dziennie zdobywali więcej punktów w testach pamięciowych od tych, którzy przez dziesięć minut czytali czy oglądali telewizję. Konstatacja więc jest jasna -interaktywna wymiana odbywająca się w codziennej rozmowie stymuluje obwody nerwowe w większym stopniu od pobudzającego choć pasywnego oglądania seriali tv. (Small, Vorgan, 2011, s. 179)

Konkludując jeszcze wiele innych bardzo trafnych spostrzeżeń profesorowie Small i Vorgan pragną odpowiedzieć kilka cennych wskazówek, które mogą pomóc w utrzymaniu i wzmacnianiu umiejętności społecznych i mogą przeciwdziałać nadmiarowi technologii mocno zmediatyzowanemu współczesnemu człowiekowi.

– Ogranicz czas poświęcany wszystkim urządzeniom technologicznym. Zapisuj ile wolnego czasu poświęcasz każdego dnia na odpowiadanie na e-maile, rozmowy przez telefon komórkowy, rozmowy przez komunikator internetowy, oglądanie telewizji i wszystko, co nie wymaga bezpośredniego kontaktu z innymi; podsumuj ten czas i zacznij go ograniczać o 10 – 20 procent, kiedy tylko możesz.

– Gdy zaczniesz ograniczać czas przy jednym urządzeniu, nie zastępuj go innym.

– Podejmij świadomy wysiłek, by spędzać więcej czasu z ludźmi, na których ci zależy. Wesole odprężające, niosące spełnienie życie społeczne wzmocni twoją skłonność do łączności offline.

– Spróbuj zaplanować regularne posiłki rodzinne. Badania wykazały, że nastolatki zasiadające do stołu z rodzicami i rodzeństwem rzadziej sięgają po narkotyki, uciekają się do przemocy czy podejmują ryzykowne zachowania.

– Oprócz rozwijania umiejętności interpersonalnych podejmij zdrowy styl życia. Uprawiaj umysłowy aerobik offline, zmień dietę na zdrowszą, uprawiaj ćwiczenia fizyczne i stosuj techniki relaksacyjne. (Small, Vorgan, 2011, s. 188)

Bardzo ważną kwestią jest więc kształtowanie osobowości wspólnotwórczej jako antidotum na mocne dziś trendy indywidualistyczne. W komunikacji interpersonalnej zwraca się uwagę na następujące elementy pomagające kształtować osobowość budującą i wzmacniającą relacje międzyludzkie.

– Lojalność wobec grupy jest ważniejsza niż indywidualne potrzeby.

– Jednostki identyfikują się z grupami, do których należą.

– Najważniejsze w podejmowaniu decyzji grupowych jest porozumienie i zgoda.

– Jednostki nie powinny wyróżniać się i zbierać pochwał za wysiłki grupy.

– Spotkania zespołowe są cenne, ponieważ dają okazję do przedstawienia swoich rekomendacji wszystkim członkom grupy.

– Grupa jest najsilniejsza, kiedy jej członkowie osiągną porozumienie w procesie podejmowania decyzji. (Morreale, Spitzberg, Barge, 2008, s. 406)

Właściwe wykorzystanie mediów w dydaktyce interaktywnej

Don Tapscott w książce «Cyfrowa dorosłość», wśród wielu cennych diagnoz i wskazówek pragnie podpowiadać nauczycielom i rodzicom jak budować szkołę przyszłości z dydaktyką interaktywną, w której relacje międzyludzkie będą jednak tym torem wyprzedzającym równoległy tor dydaktyki z wykorzystaniem mediów.

Nie wprowadzajcie nowych technologii do klasy szkolnej bez przygotowania, z nadzieją, że wyjdzie z tego coś dobrego. Skoncentrujcie się na zmianach w metodach nauczania, a nie na rozwiązaniach technicznych. Nauka polega na radykalnej zmianie stosunków między nauczycielem a uczniami w procesie nauczania. Zrozumcie to dobrze i używajcie technologii do stworzenia takich

warunków nauki, w których na pierwszym miejscu stawia się ucznia, dopasowuje się metody nauczania do jego potrzeb i pozwala na podejmowanie współpracy.

Przeście wykładac. Nie musicie znać wszystkich odpowiedzi. Poza tym jednokierunkowe przekazywanie wiedzy nie sprawdza się w przypadku tego pokolenia. Zaczynajcie zadawać pytania uczniom i słuchajcie ich odpowiedzi. Słuchajcie też pytań, które zadają uczniowie. Pozwólcie im na poszukiwanie odpowiedzi. Niech uczniowie razem z wami tworzą odpowiednie warunki do nauki.

Pozwólcie uczniom na współpracę. Zachęcajcie do wspólnej pracy i pokażcie, jak dostać się do świata specjalistycznej wiedzy dostępnej w sieci.

Skoncentrujcie się na uczeniu się przez całe życie, a nie na doraźnym przygotowaniu do zaliczenia testu. Liczy się nie to, co umięją w chwili ukończenia szkoły, ale ich potencjał i zamiłowanie do uczenia się przez całe życie.

Korzystajcie z nowoczesnych technologii, żeby lepiej poznać swoich uczniów oraz skonstruować dopasowane do ich potrzeb programy nauczania, których tempo można indywidualnie regulować.

Przy opracowaniu programów edukacyjnych uwzględniajcie zasadnicze cechy współczesnych uczniów. Pamiętajcie więc o możliwości wyboru, dopasowaniu do potrzeb uczniów, transparentności, wiarygodności, współpracy, dobrej zabawie, szybkim tempie i innowacyjności w procesie nauczania. Wykorzystajcie mocne strony kultury i wzorców zachowania pokolenia sieci w nauczaniu przez rozwiązywanie problemów.

Zmieńcie swój image nauczyciela, profesora i pedagoga. Wy też możecie mówić: «Nie mogę się doczekać rana, żeby wstać i pójść do pracy!». (Tapscott, 2010, s. 258 – 259)

Podsumowanie

Pozwolę sobie na koniec na taką konstatację, nowa rzeczywistość społeczna i ekonomiczna, w której potęga mediów jest niebywała, stawia dziś potężne, nowe wyzwania rzeczywistości edukacyjnej, w której jednak człowiek, pozostaje człowiekiem, z całym niezwykłym spektrum swoich pragnień, tęsknot, a także trudności i wątpliwości. Niewątpliwie komunikacja interpersonalna, bezpośrednia, wspólnototwórcza, ciągle pozostaje czymś najbardziej budującym człowieczeństwo nauczyciela, rodzica i ucznia, dlatego pragnę prosić, abyśmy korzystając z nowoczesnej dydaktyki interaktywnej z wykorzystaniem multimediów, zawsze przede wszystkim pamiętali o człowieczeństwie i aby to był zawsze ten tor wyprzedzający.

Literatura

1. Morreale S.P. Komunikacja między ludźmi/ S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge. – Warszawa, 2008.
2. Small G. iMózg, Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości/ G. Small, G. Vorgan. – Poznań, 2011.
3. Tapscott D. Cyfrowa dorosłość/ D. Tapscott. – Warszawa, 2010.

Yanush Mionso. Parallel didactics as a panacea for the mediatisation of education. Enormous social and economic transformations are taking place nowadays. From everywhere we hear more powerful appeals that education needs reforms; as a result there is a necessity of searching new decisions in the field of education. However education is a care about a man, whom we want to bring to the higher level of humanity in every sense, individual and social, but foremost moral to become better person. Mediatisation, i.e. strengthening of media influence, is a new and powerful appeal for education today. Though, it does not change the absolutely fundamental sphere of necessities, namely necessities of face to face contact, closeness, elementary human kindness. In author's opinion a parallel didactics can be a very kind panacea on mediatisation. The researcher underlines that the first, more progressive way is interpersonal communication that will give people strengthening and motivation for life, science, permanent development, and the second way embraces the use of modern facilities including multimedia. In the atmosphere of excessive popularization of didactic facilities with new medias, that is sometimes interpreted as a method of decision of all pedagogical problems, a parallel didactics can be a wonderful method for forming a new didactics, that would strengthen person's position and would help to apply medias with a benefit, but not destruction for a man and society. The author of the article aims to involve everyone to develop and use parallel didactics that will concentrate first of all on person and afterwards on media.

Key words: education, parallel didactics, mass media, mediatisation, interpersonal communication.

Received October 12, 2014

Revised November 16, 2014

Accepted December 03, 2014

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE MOTIVATIONAL SPHERE OF FUTURE SOCIONOMIC SPECIALISTS' PERSONALITIES

Onufrieva L.A. Theoretical and methodological analysis of the motivational sphere of future socionomic specialists' personalities / L.A. Onufrieva // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 337–348.

Л.А. Онуфрієва. Теоретико-методологічний аналіз мотиваційної сфери особистості майбутніх фахівців соціономічних професій. Автором здійснено теоретико-методологічний аналіз мотиваційної сфери особистості майбутніх фахівців соціономічних професій. Зазначено, що мотивація – одне із базових понять у психології, що використовується для пояснення рушійних сил поведінки, діяльності людини. У психологічній літературі аналізуються різні підходи до розуміння феномена мотивації. У результаті аналізу літератури з досліджуваної проблеми виділено й узагальнено основні з них: класифікаційний, феноменологічний і структурний, які, маючи власну специфіку, є взаємодоповнюючими та взаємопроникаючими. Вказано, що одним із напрямків у сучасній психології є вивчення мотивів за принципом їхньої взаємодії. Зазначено, що сукупність різних спонукань, які визначають спрямованість поведінки і діяльності, становлять мотиваційну сферу особистості. Узагальнено, що дослідження мотивів у психології відбувається за різними напрямками, а саме: через складання їхніх класифікацій, феноменологічний опис, побудову структури окремих мотивів. Одним із напрямків у сучасній психології є вивчення мотивів за принципом їхньої взаємодії. Зроблено висновок, що зарубіжні психологи приписують мотиву спонукальну і спрямовуючу функції (біхевіоризм, психоаналіз та ін.) або диференціацію поведінки людини неусвідомлюваними мотивами. Біхевіористи розуміють під мотивом дію будь-яких зовнішніх чи внутрішніх стимулів, що викликають певну поведінку. Встановлено, що представники психоаналізу приписували функції мотиву різним вродженим інстинктивним потягам, які в соціальних умовах частково пригнічуються й існують у непрямих формах. Узагальнено, що у вітчизняній психології мотив розглядають нерозривно від людської діяльності як один з її структурних компонентів, без якого неможливо розкрити її психологічну природу. Констатовано, що мотиви виражають сутність

особистості, забезпечуючи її взаємодію з оточуючим середовищем та соціальними умовами.

Ключові слова: мотиваційна сфера особистості, напрями у сучасній психології, майбутні фахівці соціономічних професій, навчальна мотивація, мотив, зарубіжна психологія, вітчизняна психологія, когнітивна психологія; класифікаційний, феноменологічний і структурний підходи.

Л.А. Онуфриева. Теоретико-методологический анализ мотивационной сферы личности будущих специалистов социономических профессий. Автором осуществлён теоретико-методологический анализ мотивационной сферы личности будущих специалистов социономических профессий. Указано, что мотивация – одно из базовых понятий в психологии – используется для объяснения движущих сил поведения, деятельности человека. В психологической литературе анализируются различные подходы к пониманию феномена мотивации. В результате анализа литературы по исследуемой проблеме выделены и обобщены основные из них: классификационный, феноменологический и структурный, которые, имея свою специфику, являются взаимодополняющими и взаимопроникающими. Указано, что одним из направлений в современной психологии является изучение мотивов по принципу их взаимодействия. Отмечено, что совокупность различных побуждений, которые определяют направленность поведения и деятельности, составляют мотивационную сферу личности. Подитожено, что исследование мотивов в психологии происходит по разным направлениям, а именно: через составление их классификации, феноменологическое описание, построение структуры отдельных мотивов. Одним из направлений в современной психологии является изучение мотивов по принципу их взаимодействия. Сделан вывод, что зарубежные психологи приписывают мотиву побудительную и направляющую функции (бихевиоризм, психоанализ и др.) или дифференциацию поведения человека неосознаваемыми мотивами. Бихевиористы понимают под мотивом действие любых внешних или внутренних стимулов, вызывающих определённое поведение. Установлено, что представители психоанализа приписывали функции мотива различным врождённым инстинктивным влечениям, которые в социальных условиях частично подавляются и существуют в косвенных формах. Сделан вывод, что в отечественной психологии мотив рассматривают неразрывно от человеческой деятельности как один из её структурных компонентов, без которого невозможно раскрыть её психологическую природу. Констатировано, что мотивы выражают сущность личности, обеспечивая её взаимодействие с окружающей средой и социальными условиями.

Ключевые слова: мотивационная сфера личности, направления в современной психологии, будущие специалисты социономических профессий, учебная мотивация, мотив, зарубежная психология, отечественная психология, когнитивная психология; классификационный, феноменологический и структурный подходы.

Actuality of the research problem. The problem of motivation in modern psychology is studied extensively (S. Rubinstein, A. Leontiev, L. Bozhovych, H. Kostiuik, P. Jacobson, H. Heckhausen, Y. Ilin, M. Matiukhina, A. Markova, T. Hordieieva, M. Boryshevskiy, Y. Hilbukh, S. Maksymenko, V. Semychenko, Y. Shvalb and others). However, despite the significant number of scientific papers on the phenomenon of motivation, it cannot be completely solved.

The questions of academic motivation and motivational sphere characteristics depending on the level of educational progress are not enough studied. In the field of psychology well-known studies are ones of the problems of motivation in pupils' learning (M. Aleksieieva, O. Skrypchenko, M. Dryhus, N. Zubaliy, S. Drozdenko, N. Prorok and others). Psychological studies of motivation ontogenesis (by T. Mariutina, S. Moskvychov, L. Bozhovych, Y. Ilin, V. Shadrykov) made it possible to distinguish groups of motives underlying the implementation of pupils' educational activities.

The formation of learning motivating through the activity organizing has become the subject of study in line with the researches under the direction of P. Halperin, V. Davydov, N. Talyzina, D. Elkonin. The emergence of the phenomenon of "motivational vacuum" at the end of primary school have appeared in the works of M. Aleksieieva, O. Dusavytskyi, O. Kyrychuk, M. Matiukhina, A. Markova, V. Merlin, V. Morhun.

However there are still many unstudied aspects of the problem.

The purpose of this article is the theoretical and methodological analysis of motivational sphere of future socioeconomic specialists' personalities. In order to achieve this goal it was necessary to make a theoretical analysis of motive and motivation in conceptual approaches of foreign and domestic scientists.

The basic information. Theoretical and methodological principles of the research arise from the system integration of well-known principles of psychology concerning the personality formation and organic relationship between consciousness and self-consciousness (M. Boryshevskiy, K. Platonov, S. Rubinstein, P. Chamata), unity of mind and activity, determination of psyche by social factors (L. Vyhotskiy, H. Kostiuik, S. Maksymenko), correlation between learning and development (L. Vyhotskiy, O. Leontiev, H. Kostiuik), the ability of each individual to self-realization and personal growth (A. Maslow, C. Rogers).

Motivation is one of the basic concepts in psychology used to explain the driving forces of behavior, human activity. In the psycho-

logical literature different approaches to understanding of the phenomenon of motivation are examined. The analysis of the literature on this issue has allowed us to identify and summarize the main ones.

Classification approach to the study of motives takes a significant place in the domestic and foreign psychology, confirming the need for compiling scientifically designed and reasonable list of motives.

Mc Daugall created the classification of inclinations that preceded the actual appearance of motives' classifications. Mc Daugall, considering the concept of instinct as explanatory principle, laid the foundation for the study of motivation in line with instincts. He considered any behavior as "teleological, specifically focused on the achievement of the target future state" [7, p. 106]. The explanation of purposeful behavior to achieve goals through instincts gave rise to many interpretations, leading to the need to replace the terminology of "instinct" to "tendency". According to the scientist, the tendency is a functional unit of general mental organization, which is generated by the active trend, desire, impulse or desire for a certain purpose. Mc Daugall distinguished 18 inclinations, including: extracting food, fear, curiosity, intercourse, self-assertion, rest and sleep, anger, call for help, purchasing and others [7, p. 98].

It is clear that the explicit empirical character of Mc Daugall's classification, mixing biological and social inclinations in a single list, lack of criteria to describe them cannot be attributed to the research. However this classification was the first reason for need to include in the explanation of behavior and the concept of motivational characteristics of a personality. All subsequent studies in foreign psychology have already used the concept of motivation, need and desire.

In the study of personality the problem of motivation is studied only in the aspect of human psychology. Motivation is treated either as a key to the description and a deeper understanding of personality and individual differences (line of personality psychology) or as a process, which is defined as the actual behavior (line of cognitive psychology and psychology of motivation).

Interesting researches of the phenomenon of motivation were the studies of Nartsiss Akh and Zigmund Freud [4, p. 268]. Their research approaches were different, but not opposite. N. Akh tried to detect the leading component of cognitive processes with the help of experimental and psychological methods. He postulated the existence of the determining trends that govern the activities and determine the content of consciousness.

Z. Freud also came from the fact that there were hidden, unconscious processes. Therefore, the “unconscious” he saw as the key to the explanation of human activity. In modern psychology, psychoanalysis is the first in the development and analysis of scientific interpretation of motive as a determinant of behavior. Z. Freud firstly examined the psyche as an energy system that accumulated “tension”, which can be acted as unreleased and unavailable consciousness aspirations and ambivalent feelings, in short, all that came in the unconscious under the pressure of mechanisms of psyche protection. In addition, conscious aspirations form “tension” which, being summarized, activates human behavior. As a result of actions a man in any way reduces stress, enjoying. However, the motives cannot be reduced to simple human needs, and act as a complex aggregate image of many aspirations and obstacles to their implementation. Freud’ view on the activation of behavior not only put the psychology on the higher, new in a quality understanding of the category of motive, but also made it possible to explain the real causes of human behavior, separating the cultural, aesthetic and other unscientific limitations towards a sound understanding of the motives [7, p. 269].

A pupil, and subsequently the opponent of Z. Freud, A. Adler developed his own theory, according to which the basis of the behavior activation is not the aspiration to satisfaction, but peculiar to each person from birth feelings of inferiority. In order to overcome this feeling, the person starts to act. Also among the activating determinants the scientist identifies the “social interest”, which is formed during life, and largely depends on the education and environment of the individual in the process of development. A. Adler comes out of the positions that the power of motives is individual, and he introduces the concept of the degree of “activity”, which explains the effectiveness of behavior activation [4, p. 225].

Within the lines of the development of motivation psychology that originate from the views of Mc Dugall, S. Freud, K. Lewin, H. Murray there was created the classification of motives based on the system of “individual – environment” with the central concept of “need”. According to the content the concept of “need” is inseparable from the concept of “aspiration” and is defined as a potential readiness to respond in a certain way in certain conditions and at the same time as stable personality traits. The need was as a dispositional and functional variable.

As a motivational disposition, the need is classified on various reasons. In particular, H. Murray distinguishes: primary and

secondary needs; positive and negative, obvious and latent ones. Obvious needs are freely and objectively manifested in the external behavior, but latent ones are manifested in game activities or in fantasy. In certain situations individual needs can be combined in the motivation of behavior, conflict with one another, submit to one another and so on. Murray included the aspiration for the progress, affiliations, aggression, independence, domination, protection, avoidance of failure, find of help and others into the group of psychogenic motives. This group also includes the needs for knowledge, creation, recognition, they were postulated, but were not systematically studied [4, p. 277].

General humanistic approach of A. Maslow realized in the classification of motives, comes not so much from the current behavior, but from what it should be. He developed a hierarchical classification of motives (meaning the motive as current need), placing the problem of value orientations and the meaning of life at the center of research of a personality. His classification is built in a hierarchical order. The place of motives in the hierarchy is determined by the principle of their pleasure-displeasure. So, the satisfaction of needs placed below is a prerequisite for raising the top of the hierarchy [3].

In his classification Maslow distinguishes not the individual needs but the whole groups and organizes them into a value hierarchy in accordance with the role of the personality development:

- physiological needs (homeostatic ones associated with maintaining a constant internal environment of the organism – water, salt, protein, sugar and needs of unhomeostatic nature – sexual need, the need in sleep);
- the need for security (confidence, security, freedom from fear, anxiety and chaos);
- the need for social relationships (love and affection);
- the need for self-respect (achievement, recognition, approval);
- the need for self-actualization [3, p. 160].

The humanistic approach to clarifying the nature of motives let make the position of Maslow modern, which was absent at previous classifications. He singled abilities and inclinations of the personality (in particular, creativity, independence, responsibility, self-actualization), which were not mentioned by previous researchers and were not prepared by the academic psychology and psychoanalysis.

Speaking about the motive in humanistic psychology it should be considered the approach of G. Allport, who believed that an adult is functionally autonomous, independent of the needs of the body,

largely conscious, highly individual. From this perspective, the scientist was convinced that the motives of a man are the only conscious, reasons of its activities are understandable, behavior is carefully planned, and the consequences of all actions are clear. In the dispositional theory of personality Allport repelled with the help of the idea that the dispositions in their unity activate and direct human activities during life. The goals activate the individual's behavior in his theory, they are projected into the future, which cannot be fully identified some situational and divergent motives, separated from proprium, because personality is in constant development, which serves as the main determinant of behavior [7, p. 364].

In cognitive psychology the development of the problem of motive belongs to L. Festinger. It was his theory of cognitive dissonance that became the foundation of many studies of behavior activation. In cognitive dissonance Festinger understood the differences between two or more cognitions that represented any knowledge or belief in the broadest sense of these words. They may be the ideas of a man about himself and the outside world, regardless of whether they were interiorized or produced by the same individual. The inner world of a man is firstly subordinate to the distinct laws of logic, and their violation provokes dissonance experienced by a man as discomfort. In order to reduce this dissonance a person must change own cognition. In such a way the author can explain the change of beliefs, concepts and ideas due to external factors or disagreement of cognitions that can trace the changing of activities motives [4, p. 287]. The general theory of cognitive dissonance allowed largely to explain the formation and change of motives of complex activities besides bring these explanations under experimental basis.

In imitation of some the most famous in foreign psychology classifications of motives we can see that they are composed empirically without theoretical justification, in accordance with the prevailing understanding of each motive, their definition of "disposition", "aspiration", "motive", "need" doesn't give an accurate picture of the reality in each of them. The common feature of comparative analysis consists in difficulties in distinguishing concepts of "need" and "motive" in foreign psychology.

If G. Murray see in need a dispositional, hypothetical construct with its characteristics, and he clearly follows this conception and use of the term, H. Heckhausen include need, desire, inclination, aspiration in the concept of motivation because he considers not a definition, but their general meaning as dynamic orientation of the subject's action to the specified target states [6, p. 33]. Such need's

ability to induce, maintain and terminate the behavior results in terms of identifying concepts of need and motive. In this sense of the need the necessity of the concept of “motive” disappears. It is replaced by the term “motivation”.

The study on motives on the basis of classifications making did not give results that meet academic requirements. In foreign psychology it creates an atmosphere of frustration around the various attempts to build classifications.

The descriptive approach to the study of motives and methods of their description can be called phenomenological. It is characterized by a description of experiences and actions that may be real or imaginary, based on the perceptions of key needs, emotions, mental states, images that have to be experienced. The phenomenological approach allows us to describe and differentiate motives related to material needs.

A. Maslow describes motivational dispositions as “a need in love” through the experience of tenderness, joy, happiness, the aspiration for a loved man, the desire to know him [3, p.156–170]. The phenomenological descriptions of motivation of achievement, domination (power), aggression, assistance included in the classification of M. Murray are enough complete.

Modern scholars point out that the phenomenological approach to the study of motives is acceptable and the disabilities point to the shortcomings of its opportunities. In addition, objective reason for its incomplete usage is the lack of universally recognized scientific norms to describe the phenomena.

At the same time, experimental studies of need and motivational sphere require structural and operational descriptions of phenomenology, that condition the necessity of structural approach to the study of motives.

Experimental study of motives is one of the most difficult problems of psychology, because “one cannot see them directly and one have to judge on their presence in the person, on the level of their development and features content based on circumstantial evidence” [1, p. 331].

Firstly G. Murray found the idea of motives research by analyzing images of the imagination. One could judge about some motive on the following principle: the more images and the more clearly they are presented in the objective world of a man, the stronger motive is [4, p. 278]. This idea was implemented through thematic unperceptual tests (TUT) which allowed not only identifying the motive, but scoring its intensity using methods of content analysis. A

classic example of the method of using TUT of motives is considered to be the studies of G. Murray, McClelland and Atkinson.

The proposed method contributed to the study of motivation significant advance. The development of these traditions belongs to H. Heckhausen who structured phenomenological content of motivation of achievement, based on the activity diagram [6]. He found two trends in this scheme: the hope for success and fear of failure. This contributed to the specification of classification approach of G. Murray, who identified two motives: the motive of achievement and avoiding of failure. The following similar trends as waiting for appeal with hope and waiting with the fear of rejection in the structure of motivation of appeal were withdrawn by A. Mehrabnian using TUT.

Thus the classificational, phenomenological and structural approaches, with their own specificity, are complementary and interpenetrating. However, in modern psychology, there has been a clear approach to the study of motives on the basis of their interaction. It should be emphasized that the majority of motives are studied from the position of phenomenological approach in modern psychology. Especially it concerns such complex motives as motives of self-respect, self-affirmation, recognition and so on. However, these descriptions are not always specific and reasonable.

In domestic psychology the problem of motives and motivation was studied by L. Vyhotskyi, S. Rubinstein, O. Leontiev and other scientists. As a result of these studies the concept of “need” and “motive” were differentiated and the meaning of the concept of motive was proved. This content includes the characteristics related to the satisfaction of specific needs that motivate to action.

Such specific definition of a motive was found in studies of O. Leontiev who made a great contribution to the study of motive of activity. According to his ideas “... the subject of the activity is a valid motive. It can be a real and ideal, as real in perception, and existing in the imagination, in thought. ... It can always meet a particular need” [2, p. 102].

One of the significant results of studies on the motivation of human behavior is a difference of two levels of motivational structures – persistent, generalized and specific situational. The first ones prompt specific action only with the help of producing others that represent a certain form of existence of the first ones. Such a steady substantive content characterizes not the object of needs then the personality who feels it. According to S. Rubinstein, the properties of nature are ultimately a trend, prompting, motive that

naturally occurs in a particular person in homogeneous conditions. In this case he had in mind the generalized substantive content of motive.

In the domestic psychology it is acceptable to consider any activity with polymotivational character. According to this one of the motives is leading, and others are subordinates who perform only a function of additional stimulation. It is assumed that the motives may be in different relationships: strengthen or weaken each other, engage in mutual contradictions, etc. In addition, a certain hierarchy of motives is postulated.

In order to avoid terminological ambiguity A. Siryi offers to introduce the concept that it would be able to explain and describe the meaning of interacting motives and at the same time each of others in a single multidimensional structure of influences. Such notion was “motivational profile” and the approach to the study of system formation motives can be described as a profile one. Motivational profile includes not only the interaction of reasons, it is a psychological property, meaningful and dynamic personality characteristics [5].

The conclusion. Thus on the basis of the given data it can be concluded that motivation is one of the basic concepts in psychology, which is used to explain the driving forces of behavior, human activities. Different approaches to the notion of the phenomenon of motivation are analysed in the psychological literature. The analysis of the literature on this issue has allowed us to identify and summarize the main approaches: classification, phenomenological and structural ones, which with their own specificity are complementary and interpenetrating.

One of the trends in modern psychology is the study of motives on the basis of their interaction. The study of motives in the psychology is established to develop in different directions, in particular through the formation of their classifications, phenomenological description, structuring of individual motives. One of the trends in modern psychology is the study of motives on the basis of their interaction.

Foreign psychologists ascribe to the motive an incentive and directional functions (behaviorism, psychoanalysis etc.) or the differentiation of human behavior by the unconscious motives. Behaviorists consider the motive as the action of any external or internal stimuli that cause certain behavior. The representatives of psychoanalysis attributed the functions of motive to different inborn instinctive inclinations, which were partially inhibited in social condi-

tions and they existed in indirect forms. In the domestic psychology (S. Rubinstein, O. Leontiev and others) the motive is considered indissolubly with the human activities as one of its structural components, which is essential to reveal its psychological nature. Motives express the essence of the personality and ensure its interaction with the environment and social conditions.

References

1. Вилюнас В.К. Теория деятельности и проблемы мотивации / В.К. Вилюнас // А.Н.Леонтьев и современная психология. – М., 1983. – С. 191–200.
2. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции : конспект лекций / А.Н. Леонтьев. – М., 1971. – 180 с.
3. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 156–170.
4. Первин Лоуренс А. Психология личности: Теория и исследования / А. Первин Лоуренс, Джон П. Оливер; пер. с англ.; Под ред. В.С.Магуна. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 607 с.
5. Сірій А.В. Мотиваційна сфера особистості як предмет психологічного дослідження / А.В. Сірій // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П.Драгоманова, Вип. 14, 2001. – С. 28–35.
6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – Т.1. – 408 с.
7. Ярошевский М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – 3-е изд., дораб. – М. : Мысль, 1985. – 575 с.

Spysok vykorystanuh dzherel

1. Viljunas V.K. Teorija dejatel'nosti i problemy motivacii / V.K. Viljunas // A.N.Leont'ev i sovremennaja psihologija. – М., 1983. – S. 191–200.
2. Leont'ev A.N. Potrebnosti, motivy i jemocii : konspekt lekcij / A.N. Leont'ev. – М., 1971. – 180 s.
3. Maslou A. Samoaktualizacija / A. Maslou // Psihologija lichnosti. Teksty / Pod red. Ju.B.Gippenrejter, A.A.Puzyreja. – М. : Izd-vo MGU, 1982. – S. 156–170.
4. Pervin Lourens A. Psihologija lichnosti: Teorija i issledovanija / A. Pervin Lourens, P. Dzhon Oliver; per. s angl.; Pod red. V.S.Maguna. – М. : Aspekt Press, 2000. – 607 s.
5. Sirij A.V. Motivacijna sfera osobistosti jak predmet psihologichnogo doslidzhennja / A.V. Sirij // Psihologija.

Zbirnik naukovih prac' NPU imeni M.P.Dragomanova, Vip. 14, 2001. – S. 28–35.

6. Hekhauzen X. Motivacija i dejatel'nost': v 2 t. / X. Hekhauzen. – M. : Pedagogika, 1986. – T.1. – 408 s.
7. Jaroshevskij M.G. Istorija psihologii / M.G. Jaroshevskij. – 3-e izd., dorab. – M. : Mysl', 1985. – 575 s.

L.A. Onufriieva. Theoretical and methodological analysis of the motivational sphere of future socioeconomic specialists' personalities. The theoretical and methodological analysis of the motivational sphere of future socioeconomic specialists' personalities are realized by the author. It is mentioned that motivation is one of the basic concepts in psychology, which is used to explain the driving forces of behavior, human activities. Different approaches to the notion of the phenomenon of motivation are analysed in the psychological literature. In the result of the analysis of the literature on this issue there have been distinguished and generalized the main approaches: classification, phenomenological and structural ones, which with their own specificity are complementary and interpenetrating.

One of the trends in modern psychology is indicated to be the study of motives on the basis of their interaction. The combination of different motives that determine the direction of behaviour and activities is noted to be the motivational sphere of the personality. The study of motives in the psychology is established to develop in different directions, in particular through the formation of their classifications, phenomenological description, structuring of individual motives. One of the trends in modern psychology is the study of motives on the basis of their interaction.

It is concluded that foreign psychologists ascribe to the motive an incentive and directional functions (behaviorism, psychoanalysis etc.) or the differentiation of human behavior by the unconscious motives. Behaviorists consider the motive as the action of any external or internal stimuli that cause certain behavior. The representatives of psychoanalysis attributed the functions of motive to different inborn instinctive inclinations, which were partially inhibited in social conditions and they existed in indirect forms. To sum up, in the domestic psychology (S. Rubinstein, O. Leontiev and others) the motive is considered indissolubly with the human activities as one of its structural components, which is essential to reveal its psychological nature. Motives are stated to express the essence of the personality and ensure its interaction with the environment and social conditions.

Key words: motivational sphere of the personality, trends in modern psychology, future specialists of socioeconomic professions, academic motivation, motive, foreign psychology, domestic psychology, cognitive psychology; classification, phenomenological and structural approaches.

Received October 14, 2014

Revised November 18, 2014

Accepted December 05, 2014

К.С. Осика

osika.1984@mail.ru

Психологічні особливості особистості юнаків-каратистів високого рівня кваліфікації

Osyka K.S. Psychological peculiarities of a personality of young karatists with high qualification level / K.S. Osyka // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 349–358.

К.С. Осика. Психологічні особливості особистості юнаків-каратистів високого рівня кваліфікації. У статті розглянуто рангові місця спортивної кваліфікації юнаків-каратистів. Доведено, що у каратистів домінує середній рівень кваліфікації, а каратисти високого рівня займають останні рангові місця, бо процес самовдосконалення тривалий та складний. Представлено традиційну японську характеристику символіки зеленого та коричневого поясів. Визначено важливі психологічні особливості підготовки каратистів високого рівня майстерності. На високому рівні майстерності спостерігається постання системи вольових якостей: наполегливості, сміливості, витримки. Підвищується рівень засвоєння спортсменами основних технік. Зменшуються випадки порушення дисципліни й етикету. Покращуються спортивні досягнення. Зелений та коричневий пояси належать до сфери високого рівня майстерності. Зелений пояс – це рівень зрілості, мудрості і любові. У тренувальному процесі спостерігається об'єднання фізичної і розумової сфер спортивної діяльності каратиста в єдину цілісну структуру. При цьому світогляд спортсмена стає більш стабільним і гармонійним. Надзвичайно важливим для зеленого поясу є вміння контролювати свою поведінку, намагатися здійснити якомога більше моральних учинків. Бойовий шлях каратиста – це боротьба добра та зла в його серці, де все добре неодмінно починається з самоконтролю. Коричневий пояс – це дуже важливий рівень, і до тренувань щодо здобуття цього поясу необхідно підходити серйозно, відповідально, зріло. В цей час спортсмен повинен бути фізично сильним, зосередженим, спокійним при виконанні різноманітних технік, при цьому намагаючись досягти більш високих рівнів майстерності. Спортсмен з коричневим поясом авторитетно інструктує групу каратистів, котрі займаються в Доджо (тренувальній залі).

Ключові слова: кіокушинкай карате, тренувальний процес, японська символіка, зелений пояс, коричневий пояс, психологічні особливості, особистість, юнак-каратист.

К.С.Осыка. Психологические особенности личности юношей-каратистов высокого уровня квалификации. В статье рассмотрены ранговые места спортивной квалификации юношей каратистов. Доказано, что у каратистов доминирует средний уровень квалификации, а каратисты высокого уровня занимают последние ранговые места. Представлена традиционная характеристика символики зеленого и коричневого поясов. Определены важные психологические особенности подготовки каратистов высокого уровня квалификации. На высоком уровне мастерства наблюдается становление системы волевых качеств: настойчивости, смелости, выдержки. Зелёный и коричневый пояса принадлежат к сфере высокого уровня мастерства. Зелёный пояс – уровень зрелости, мудрости и любви. В тренировочном процессе наблюдается объединение физической и умственной сфер спортивной деятельности каратиста в единую целостную структуру. При этом мировоззрение спортсмена становится более стабильным и гармоничным. Необыкновенно важным для зелёного пояса является умение контролировать своё поведение, стремиться совершить как можно больше моральных поступков. Боевой путь каратиста – это борьба добра и зла в его сердце, где всё доброе обязательно начинается с самоконтроля. Коричневый пояс – очень важный уровень, и к тренировкам на получение этого пояса необходимо подходить серьёзно, ответственно, зрело. В это время спортсмен обязан быть физически сильным, сосредоточенным, спокойным при выполнении разнообразных техник, при этом стремясь достичь высоких уровней мастерства. В кумитэ (спарринге) необходимо постоянно развивать умение контролировать соперника. Спортсмен с коричневым поясом авторитетно инструктирует группу каратистов, которые занимаются в До-до (тренировочном зале).

Ключевые слова: киокушинкай каратэ, тренировочный процесс, японская символика, зелёный пояс, коричневый пояс, психологические особенности, личность, юноша-каратист.

Постановка проблеми. Для розвитку спорту в Україні необхідна підготовка спортсменів високого рівня кваліфікації. У каратистів, які досягли високого рівня майстерності, простежується особистісне прагнення до успіху, спрямованість на конкретні та вагомі перемоги на татамі, особливо на престижних змаганнях. Розвивається прагнення передати свій набутий досвід іншим каратистам, займатися тренерською діяльністю, щоб спортивні досягнення стали професією. Для цього каратисту високого рівня майстерності необхідно навчитися планувати, отриману інформацію, визначати перспективи діяльності. Накопичувати професійні знання, вміння, розвивати технічні навички, методики та засоби ведення бою. Позитивно вимогливо ставитися до себе, членів команди, координувати діяльність. Розвиток цих навичок – концептуаль-

них, людських та технічних – важливий для майстра східної боротьби.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Найважливіше місце в східній боротьбі в процесі підготовки спортсменів до відповідальних змагань займає психологічна підготовка. Вона має бути всеохоплюючою і цілеспрямованою, такою, що дає можливість каратисту одержати перемогу навіть над сильнішим за себе суперником.

Видатний майстер, засновник кіокушинкай карате, Масутацу Ояма в своїй праці «Філософія карате» окреслює систему основоположних філософсько-психологічних та морально-етичних засад, які дають можливість початківцю подолати важкий шлях тренувального процесу, досягти значних успіхів, стати справжнім майстром карате. Прагнення, працелюбність, сміливість, ввічливість, гармонійне володіння тілом, диханням та духом, визволення від власних недоліків – глибинна істина вільної людини справжнього каратиста.

У працях І.А. Воронова представлено багатий теоретичний матеріал, методи, прийоми та засоби психологічної підготовки в сучасних і традиційних Східно-Азійських єдиноборствах [2].

А.Ю. Тарас надав достатньо повну характеристику про основні види, стилі й школи бойових і спортивних мистецтв всього світу. Розробив методи психологічної підготовки каратиста до бою та виділив психологічні особливості особистості бійця [1].

М.А. Місакян розробив методи самозахисту від озброєного супротивника, техніки відхилення від ударів, звільнення від захватів, кидків. Запропонував методіку проведення тренувань, тактико-технічні прийоми з кіокушинкай карате та психологічні принципи [3].

Санг Х.Кім розробив теорію та практику викладання бойових мистецтв. Визначив функціональні зміни особистості в результаті занять бойовими мистецтвами: психомоторні, психологічні (впевненість, стійкість, підвищення самооцінки, віра, переконання). Виділив якості майстра бойових мистецтв. Представив розробки, плани та методіку навчання бойовим мистецтвам спортсменів різних вікових груп та рівнів кваліфікації [7].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є вивчення психологічних особливостей особистості юнаків-каратистів, володарів зеленого або коричневого поясів майстерності.

Виклад основного матеріалу дослідження. В нашому дослідженні визначено рівні спортивної кваліфікації та рангові місця

юнаків-каратистів клубів кіокушинкай карате. У таблиці 1 вміщено інформацію щодо рангових місць спортивної кваліфікації каратистів.

Таблиця 1

Рангові місця спортивної кваліфікації юнаків-каратистів

Рангові місця спортивної кваліфікації	Кількість спортсменів, у %	
	17 – 18 років	19 – 20 років
1	7 кю (14,1)	7 кю (13,8)
2	5 кю (12,0)	5 кю (12,2)
3	8 кю (11,7)	6 кю (11,7)
4	6 кю (11,5)	4 кю (11,5)
5	4 кю (11,2)	8 кю (11,4)
6	9 кю (10,5)	9 кю (10,3)
7	3 кю (10,1)	3 кю (10,2)
8	10 кю (9,2)	10 кю (8,8)
9	1 кю (4,9)	1 кю (5,0)
10	2 кю (4,2)	2 кю (4,4)
11	1 дан (0,6)	1 дан (0,7)

Аналізуючи рангові місця спортивної кваліфікації каратистів, спостерігаємо, що перші п'ять рангових місць здебільшого займають представники середнього рівня кваліфікації, лише п'яте місце в групі спортсменів 17 – 18 років та четверте місце в групі каратистів 19 – 20 років займають представники високого рівня (4 кю). Каратисти високого кваліфікаційного рівня та юданша (майстерності) – 1 кю, 2 кю, 1 дан в обох вікових групах займають останні рангові місця.

Домінування представників середнього рівня майстерності на високих сходинках рангової таблиці свідчить про те, що в даний період відбувається становлення мотиваційно-потребової сфери каратистів.

Проаналізуємо традиційну японську символіку зеленого та коричневого кольорів. *Зелений пояс (4 – 3 кю)* – рівень емоцій, чутливості. Даний рівень майстерності є основою і символом зеленого поясу. Рівень зеленого поясу – це перший рівень високих поясів, елементом якого є Повітря [2]. Володар зеленого поясу добре розуміє, що сила без мудрості і милосердя стає руйнівною, небезпечною та жорстокою. Справжній філософ карате Масутацу Ояма слушно зауважував [5; 6], що сила без справедливості – це насильство, справедливість без сили – безсилля та беззахисність. Спортсмен на цьому рівні майстерності досягає глибокий смисл

того, що значить любити інших, турбуватися їхньою долею, не бути осторонь їхньої біди та горя. М.Ояма казав [5], що чемність повинна проявлятися у всіх наших діях і словах, в усіх аспектах нашого щоденного життя. Але під чемністю він розумів не жорстоку, холодну формальність. В істинному сенсі чемність – це самовіддана турбота щодо благополуччя, фізичного і розумового спокою іншої людини. Історія карате, його філософія, потужний тактико-технічний потенціал серйозно вивчаються тими спортсменами, котрі домагаються зеленого поясу. Йде напружений пошук резервів організму, особлива увага при цьому приділяється життєво важливим нервовим центрам. В Доджо (тренувальній залі) каратист із зеленим поясом концентрується передусім на правильних методах дихання, вдосконаленні техніки й стилю боротьби, закріплюючи надбання і вимоги помаранчевого, блакитного та жовтого поясів. Необхідно на високому рівні засвоїти всі рухи, прийоми, ката (формальні вправи), щоб домагатися зеленого поясу. Майбутній володар зеленого поясу вчиться комбінувати свою техніку, тактику, швидкість, котрі добре вдосконалюються під час напружених тренувань. Але при цьому він натхненно працює над силовими вправами. Бо кіокушинкай карате – це силове карате [3]. І представник зеленого поясу повинен демонструвати та вправно використовувати свою належну силову підготовку на татамі. Більш витончені сфери даного рівня – сприйнятливість і чуття часу – також глибоко вивчаються спортсменами-каратистами. Необхідно наполегливо вчитися відчувати наміри, тактико-технічний арсенал та баланс силового потенціалу супротивника. У той же час слід вправно використовувати свої власні техніки, добре орієнтуватися в просторі і часі, щоб мати з цього максимальний ефект на татамі. Спортсмен ретельно розглядає досконалі методи, прийоми, тактико-технічні поняття й використовує їх згідно з власним вподобанням, фізичними та духовними можливостями, рівня майстерності в тренувальному та змагальному процесах. Техніка виконується природно, без будь-якого обдумування та вагань [3; 4; 6]. У представника зеленого поясу тренування стають більш серйозними, ніж раніше. Володар зеленого поясу намагається розвинути в собі зрілий та безстрашний стан у жорстких спарингах, вправно оволодіваючи спокоєм і невибагливим підходом до самозахисту, що вводять в оману суперника. Це і є елементи нового стилю життєдіяльності каратиста. І перший крок у мистецтві вправного маскування своїх здібностей та емоцій, активного й ефективного використання цього методу в змагаль-

ному процесі. Справжній каратист добре володіє ним, а терпіння та витримка допомагають йому [3; 7].

Зелений пояс – це рівень зрілості, мудрості та любові. Цього можна домогтися, якщо відкинути бажання байдуже спостерігати за плином життя, багато філософствувати, при цьому не помічаючи сутності правди та істини, котрі лежать в серці справжнього бійця. У тренувальному процесі спостерігається об'єднання фізичної та розумової сфер спортивної діяльності каратиста в єдину цілісну структуру. При цьому світогляд спортсмена стає більш стабільним і гармонійним. Надзвичайно важливим для зеленого поясу є вміння контролювати свою поведінку, намагатися здійснити якомога більше моральних учинків [2]. Бойовий шлях каратиста – це боротьба добра та зла в його серці, де все добре неодмінно починається з самоконтролю. Розгляд зеленого поясу вказує на те, що даний рівень майстерності є першим з високих ступенів майстерності (першим, котрий торкається природи п'ятого хребтового центру, всеохоплюючої Порожнечі), повинен зробити серйозну оцінку ролі, яку розум відіграє в його спортивній діяльності та житті. Практикуючи бойове мистецтво, М.Ояма говорив [5], що для нього спокійне занурення думки, котру монах Дзен знаходить в сидячій медитації, заміщена абсолютним зануренням, котре він випробовує у виснажливих тренуваннях карате. Вкритий потом, повністю поглинутий тим, що він робить, на тренуваннях він переборює і життя, і смерть. Нелегко заспокоїти розум, необхідні велике терпіння та зусилля, щоб спортсмен навчився все це робити з власної волі. Метою даного складного процесу є встановлення балансу між фізичною і розумовою сферами спортивної діяльності каратиста. «Одягнення» мантиї відповідальності першого високого ступеня майстерності дуже необхідно, бо означає «зняття» незрілості. Поки цього не відбувається, розвиток мотивації досягнення у спортивній діяльності каратиста буде суттєво гальмуватися.

Коричневий пояс (2 – 1 кю) – практичний, творчий рівень. Коричневий пояс – це дуже важливий рівень, і до тренувань щодо здобуття цього поясу необхідно підходити серйозно, відповідально, зріло. В цей час спортсмен повинен бути фізично сильним, зосередженим, спокійним при виконанні різноманітних технік, при цьому намагаючись досягти більш високих рівнів майстерності. У куміте (спарингу) необхідно постійно розвивати вміння контролювати супротивника завдяки відчуттю часу, простору, відстані [4]. Домагаючись чорного поясу, володар коричневого поясу бере на себе багато відповідальних обов'язків в Доджо

(тренувальній залі) [2; 7]. Спортсмен з коричневим поясом авторитетно інструктує групу каратистів, котрі займаються в Доджо, майстерно використовуючи багатющі традиції кіокушинкай карате та власний досвід боротьби на татамі. При цьому, звертає увагу учнів на засвоєння складних понять і прийомів карате в Доджо. На цьому рівні спостерігається значний прогрес щодо розумового процесу каратистів, і навіть спортсмени, котрі раніше мали середні здібності, зараз стають зовсім іншими, досягнувши даного рівня майстерності: сміливими, вольовими, справжніми бійцями на татамі. Вони стійко вмотивовані щодо досягнення успіхів в спортивній діяльності [4; 7].

Творчість стає найбільш продуктивною, яскраво відбиваючись в тому, що представник коричневого поясу наполегливо розвиває свої власні тактико-технічні характеристики, вправно спираючись на психофізичні основи кіокушинкай карате. Перебуваючи в стані пошуку, спортсмен добре розуміє, що створення власного ката (формальної вправи) й активні експерименти щодо стандартного ката є двома найбільш важливими, з методичної точки зору, напрямками сучасного тренувального процесу. У ході даного дослідження представник коричневого поясу знаходить один або два традиційні ката, котрі вивчає з особливою увагою, і вони стають його власними ката, ключовими у тренувальному та змагальному процесах. Можливо, каратист багато років виступатиме на татамі, вдосконалюючи свою майстерність, свої ката (формальні вправи), котрі будуть мати його стиль, обличчя і долю. Молоді колеги повинні твердо знати, що можуть у всьому довіряти представнику коричневого поясу, а він повинен поважати таку довіру з їхнього боку і бути чесним, порядним, добрим, відданим справі. На цьому рівні майстерності спортсмен повинен навчитися добре контролювати деякі негативні розумові процеси, що намагаються зненацька захопити свідомість особистості каратиста. Але вони відступають, якщо спортсмен налаштований на стійку й запеклу боротьбу з ними. При цьому каратист повинен побороти: злість, жалість до себе, ревності, гордість, занепад духу, зневіру, неосвіченість, мстивість, скупість, обман, зраду, нещирість, упередженість, невічливість [2; 3; 7]. В своєму житті і спортивній діяльності справжній каратист інколи робить крок назад, щоб подивитися на себе і свої вчинки зі сторони, очима інших. Щоб остаточно пересвідчитися, що він надійно контролює себе. Тоді буде прогрес в спортивній діяльності, впевнене сходження на вищі щаблі майстерності та успіху. Важливо постійно об'єктивно аналізувати власний стан

справ на татамі, стан своїх друзів, одноклубників та суперників. Найпрагматичнішим способом об'єктивного порівняння себе з іншими з метою вдосконалення власної тактико-технічної майстерності є змагання на татамі, активна участь у турнірах. Представник коричневого поясу приймає до своєї свідомості всі можливості вдосконалення й майстерності та постійно вчиться поважати силу волі колег і суперників, відверто підтримуючи вчинки добра, мудрості, честі [7]. Володар коричневого поясу добре відчуває силу й можливості своєї бойової зброї, і поважає її у своїх суперників, знає якою високою ціною досягають вони свого сучасного фізичного та розумового стану. Представник коричневого поясу розуміє, що він уособлює Доджо (тренувальну залу, клуб), обраний ним шлях боротьби, мету інструктора та свою власну мету, втілену в конкретних діях та вчинках, словах, намірах, мріях. Тому володар коричневого поясу поважає відповідальність, котру несе сам, при цьому обдумуючи кожне своє слово, дію, вчинок. Він розуміє важливість і продуктивність доброзичливих відносин між тренером та спортсменом на шляху до чорного поясу [3]. Коричневий колір – це плідна й інтенсивна суміш трьох первісних кольорів: дві п'ятих помаранчового поясу (фізичного), дві п'ятих жовтого (інтелектуального), одна п'ята блакитного (духовного). Представник коричневого поясу повинен ближче підійти до досконалого балансу тіла, розуму та душі. Буває так, що каратист стає занадто самовпевненим на рівні чорного поясу, задоволеним, що ніби височить над учнівськими поясами. Відверто скажемо: такий спортсмен ще не готовий прийняти виклик юданша (майстра). Рух вперед стає міцним, постійним, коли енергія каратиста скерована в правильному напрямку, але треба бути постійно налаштованим на добрі вчинки [1].

На третьому рівні майстерності спостерігається постання системи вольових якостей особистості, де ключовими є наполегливість, сміливість, витримка. Спортсмени більш відповідально ставляться до тренувань, що породжує підвищення рівня засвоєння основних технік та зменшення порушень дисципліни й етикету, значно покращуються спортивні досягнення. Потужним стає творчий тип здібностей, але впливовим залишається й репродуктивний. Це добре простежується в тренувальному процесі, де відчутними є творчий підхід та індивідуальні особливості каратиста щодо ударів, блоків, прийомів [5; 6]. Каратисти налаштовані на досконалість фізичної підготовки (підвищення тону м'язів, сили, підтримка високого рівня спортивної фор-

ми), змагальність з однолітками та суперниками з інших команд, успіх та досягнення в тренувальному та змагальному процесі [3].

Висновки. Важливими психологічними особливостями особистості юнаків-каратистів, представників високого рівня кваліфікації, є становлення системи вольових якостей, творчий тип здібностей, вдосконалення фізичної підготовки, спрямованість на успіх й високі спортивні досягнення на тренуваннях та змаганнях.

Список використаних джерел

1. Боевые и спортивные единоборства. Справочник / Под общей ред. А.Е.Тараса. – Минск : Харвест, 2003. – 640 с.
2. Воронов И.А. Психотехника восточных единоборств (Восточно-азиатская классическая концепция психологической подготовки единоборцев) / И.А.Воронов. – Минск : Харвест, 2005. – 432 с.
3. Мисакян М.А. Каратэ киокушинкай: самоучитель / М.А.Мисакян. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 400 с.
4. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать / Н.Г.Озолин. – М.: ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ», 2004. – 863 с.
5. Ояма М. Философия каратэ / М.Ояма. – Калининград : Роза, 1993. – 82 с.
6. Ояма М. Это каратэ /Масутацу Ояма. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 320 с.
7. Ким Санг Х. Преподавание боевых искусств. Путь мастера / Санг Х. Ким. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 240 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Boveye i sportivnye edinoborstva. Spravochnik / Pod obshhej red. A.E.Tarasa. – Minsk : Harvest, 2003. – 640 s.
2. Voronov I.A. Psihotehnika vostochnyh edinoborstv (Vostochno-aziatskaja klassicheskaja koncepcija psihologicheskoy podgotovki edinoborcev) / I.A.Voronov. – Minsk : Harvest, 2005. – 432 s.
3. Misakjan M.A. Karatje kiokushinkaj: samouchitel' / M.A.Misakjan. – M. : FAIR-PRESS, 2004. – 400 s.
4. Ozolin N.G. Nastol'naja kniga trenera: Nauka pobezhdat' / N.G.Ozolin. – M.: ООО «Izdatel'stvo Astrel'» : ООО «Izdatel'stvo AST», 2004. – 863 s.
5. Ojama M. Filosofija karatje / M.Ojama. – Kalinigrad : Roza, 1993. – 82 s.

6. Ojama M. Jeto karatje /Masutacu Ojama. – М. : FAIR-PRESS, 2001. – 320 s.
7. Kim Sang H. Prepodavanje boevyh iskusstv. Put' mastera / Sang H. Kim. – Rostov-na-Donu : Feniks, 2003. – 240 s.

K.S. Osyka. Psychological peculiarities of a personality of young karatists with high qualification level. Range places in the sporting qualification of the young karatists are considered in the article. It is proved that the middle qualification level dominates among the karatists, and the sportsmen with the high qualification level occupy the lowest range places. The traditional Japanese characteristics of the symbols of green and brown belts are also represented. The most important psychological peculiarities of training the high qualification level karatists are defined by the author. When a person attains the high level sporting skill it is possible to observe the coming into being the whole system of strong-willed qualities: perseverance, courage, self-possession. The level of sportsmen's mastering basic techniques is being heightened. The violations of discipline and etiquette are being decreased. The athletic achievements are being improved. Green and brown belts belong to the sphere of the high level mastery. The green belt signifies the level of maturity, wisdom and love. In the training process one may witness the unification of the physical and mental spheres of the karatist's sporting activity into the wholesome united structure. In this process the outlook of a sportsman becomes more stable and harmonious. The ability to control one's behavior is extremely important for the owner of the green belt; he tries to perform as many moral actions as possible. The combat way of a karatist is his struggle between good and evil in his heart; everything that is good begins with self-control, by all means. The brown belt is a very important level and one must train seriously, with responsiveness, maturely in order to gain this belt. At this time the sportsman should be physically strong, concentrated and calm while fulfilling different techniques in his aspiration for the higher mastery levels. In kumitee (sparring) it's necessary constantly to develop the ability to control the rival. The sportsman-owner of the brown belt may authoritatively instruct the group of karatists who are having their training in Dojo (training hall).

Key words: kiokushinkai karate, training process, japanese symbols, green belt, brown belt, psychological peculiarities, personality, young karatists.

Received October 14, 2014

Revised November 12, 2014

Accepted December 01, 2014

Теорія морального розвитку дитини Л.Колберга в сучасній психології

Osyka O.V. The theory of a child's moral development by L.Kohlberg in modern psychology / O.V. Osyka // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 359–368.

О.В. Осика. Теорія морального розвитку дитини Л.Колберга в сучасній психології. У статті розглянуто теорію морального розвитку дитини Л.Колберга, її провідні стадії: доконвенційна, конвенційна, постконвенційна. Висвітлено вплив теорії на сучасну психологію. Зроблено спробу окреслити коло дослідників, в науковій творчості яких колберговські ідеї відіграли основоположну роль. Зазначено, що позитивний вплив колберговських ідей в науковій творчості відчуло широке коло дослідників: Г.О.Балл, І.Д.Бех, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, І.С.Булах, О.В.Гудима, С.Д.Максименко, О.В.Матвієнко, О.В.Осика, Р.В.Павелків, Е.О.Помиткін, М.В.Савчин, А.В.Юревич. Акцентується, що Г.О.Балл вивчає систему цінностей, формування громадської свідомості та ідейні засади розбудови освіти, раціогуманістичну установку в методології інноваційного розвитку; І.Д.Бех досліджує духовні цінності в розвитку особистості та особистісно-зорієнтоване виховання, підкреслюючи, що дитина постійно очікує моральних дій, що подібні до тих, які були пережиті нею в минулому і суттєво вплинули на неї; Л.І.Божович розглянула мотивацію моральної поведінки та формування гармонійної особистості.

Детально представлено дослідження свідомості та самосвідомості морального розвитку молодших школярів, яке здійснив Р.В.Павелків. Він вважає, що моральна свідомість є результатом присвоєння суб'єктом моральних приписів – особливої категорії соціальних вимог. Розвиток особистості неможливий без дієвого присвоєння моральних норм, що визначають закони соціального співжиття. Значна увага приділяється результатам функціонування моральної свідомості – ступеню нормовідповідності поведінки. Дослідження спрямовується на вивчення механізмів присвоєння норм, протекнення вікових закономірностей процесу, встановлення дієвості зв'язку моральної свідомості та моральної поведінки.

Ключові слова: мораль, теорія, доконвенційний рівень, конвенційний рівень, постконвенційний рівень, Л.Колберг, Р.В.Павелків, молодші школярі.

О.В. Осыка. Теория морального развития ребенка Л.Колберга в современной психологии. В статье рассмотрено теорию морального развития ребенка Л.Колберга, её важнейшие стадии: доконвенционная, конвенционная, постконвенционная. Освещено влияние теории на современную психологию. Предпринята попытка очертить круг исследователей, в научном творчестве которых колберговские идеи сыграли основополагающую роль. Отмечено, что благотворное влияние колберговских идей в научном творчестве испытал широкий круг исследователей: Г.А.Балл, И.Д.Бех, Л.И.Божович, М.И.Боришевский, И.С.Булах, А.В.Гудыма, С.Д.Максименко, Е.В.Матвиенко, О.В.Осыка, Р.В.Павелкив, Э.А.Помыткин, М.В.Савчин, А.В.Юревич. Акцентируется, что Г.А.Балл изучает систему ценностей, формирование гражданской сознательности и идейные основы созидания образования, рационалистическую установку в методологии инновационного развития; И.Д.Бех исследует духовные ценности в развитии личности и личностно-ориентированного воспитания, подчеркивая, что ребёнок постоянно ожидает моральные действия, подобные тем, которые были пережиты им в прошлом и оказали большое впечатление на него; Л.И.Божович рассмотрела мотивацию морального поведения и формирование гармоничной личности. Детально представлено исследование сознания и самосознания морального развития младших школьников, которое осуществил Р.В.Павелкив. Он считает, что моральное сознание есть результат присвоения субъектом моральных приписаний – особенной категории социальных требований. Развитие личности невозможно без действительного присвоения моральных норм, которые определяют законы социальной жизни. Значительное внимание уделяется результатам функционирования морального самосознания – степени нормосоответствия поведения. Исследование нацелено на изучение механизмов присвоения норм, прослеживание возрастных закономерностей процесса, установление ответственности связи морального самосознания и морального поведения.

Ключевые слова: мораль, теория, доконвенционный уровень, конвенционный уровень, постконвенционный уровень, Л.Колберг, Р.В.Павелкив, младшие школьники.

Постановка проблеми. Криза моралі сучасного суспільства потребує підтримки з боку наукового співтовариства. Формування моралі починається з дитинства, і тому теорія морального розвитку дитини Л.Колберга набуває неабиякої ваги. Чимало вчених відгукнулись на виклики суспільства, і дослідження моралі стало провідною темою їх наукової діяльності. Але деякі напрямки цієї проблеми потребують детального вивчення, бо молодший шкільний вік є сензитивним в процесі морального становлення особистості.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Благотворний вплив колберговських ідей в науковій творчості відчуло

широке коло дослідників: Г.О.Балл, І.Д.Бех, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, І.С.Булах, О.В.Гудима, С.Д.Максименко, О.В.Матвієнко, О.В.Осика, Р.В.Павелків, Е.О.Помиткін, М.В.Савчин, А.В.Юревич.

Г.О.Балл вивчає систему цінностей, формування громадської свідомості та ідейні засади розбудови освіти, раціогуманістичну установку в методології інноваційного розвитку [1].

І.Д.Бех досліджує духовні цінності в розвитку особистості та особистісно зорієнтоване виховання, підкреслюючи, що дитина постійно очікує моральних дій, що подібні до тих, які були пережиті нею в минулому і суттєво вплинули на неї. Зважаючи на те, що у вчинку вихованець проявив народжувану особистісну цінність, необхідно цілеспрямовано створювати навколо нього атмосферу очікування подібних моральних дій.

Л.І.Божович ґрунтовно розглянула проблеми становлення особистості дитини, її мотиваційної сфери та морального розвитку, умови формування гармонійної особистості в сучасному суспільстві.

М.Й.Боришевський розглянув моральні переконання та їх формування у дітей, виховання самоконтролю в поведінці учнів, духовні цінності в становленні особистості [2].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є вивчення наукових поглядів сучасних учених стосовно проблеми морального розвитку дитини, творче використання ними колбергівського доробку в своїх працях; співзвучність і своєрідність їх пошуків його високому духовному світу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомий американський психолог Лоуренс Колберг (1927 – 1987) був четвертою дитиною в працелюбній родині. Жага пізнання життя різних прошарків суспільства збагатила його як майбутнього дослідника. Мандрівник, матрос, студент, експериментатор, веселий і завзятий хлопець, цікавий співрозмовник, вірний товариш, а ще добрий батько, чоловік – таким запам'ятали його близькі, друзі, колеги. 1955 рік – початок його наукової творчості. Через три роки він з успіхом захищає докторську дисертацію про рівень моральних суджень групи підлітків із Чикаго, працює професором Гарвардського університету. Його експерименти завжди були цікаві, різноманітні, своєрідні, а висновки доказовими, науково-обґрунтованими, а іноді, й несподіваними. Від природи він отримав не тільки дар великого вченого, але й людини, котра створювала навколо себе моральну атмосферу. І це були неперевершені миттєвості бут-

тя для нього й його друзів. Доля цієї непересічної особистості склалася трагічно. Важка хвороба, довгі фізичні страждання призвели до самогубства: 17 січня 1987 року він зник, і лише в квітні його тіло було знайдено в річці Гудзон [5; 6; 7].

Л.Жолберг виділив такі рівні розвитку моральної свідомості особистості: 1-й рівень – доконвенційний (доморальний); 2-й рівень – конвенційний (конвенційна мораль); 3-й рівень – постконвенційний (автономна мораль). Термін «конвенційний» означає, що людина визнає й усвідомлює правила, норми, конвенції, стиль і життєдіяльність певного суспільства. Моральний розвиток дитини характеризують такі риси [5; 6]:

- доконвенційний рівень: перша стадія – уникати порушення норм і правил через страх покарання і доган, це слухняність заради самої слухняності; друга стадія – поводитися згідно з певними нормами і правилами лише тоді, коли це комусь потрібно і при цьому найчастіше правильним вважається те, що базується на взаємовигоді та користі;
- конвенційний рівень (третя стадія) – робити те і вчиняти так, як вимагає й очікує оточення, що взагалі найчастіше вимагається від людей в подібній життєвій ситуації. «Бути хорошим» – дуже важливо, це означає проявляти вдячність і шану, турботу про інших, говорити тільки правду; четверта стадія – неухильно виконувати актуальні обов'язки. Неухильно дотримуватися норм моральної поведінки і законів повинні всі люди, за винятком тих випадків, коли закони вступають у конфлікт з іншими зафіксованими соціальними обов'язками. Правильним і моральним, з психологічного погляду, є те, що відповідає інтересам якомога більшої кількості людей, а в деяких випадках і всього суспільства.
- постконвенційний рівень (п'ята стадія) – свідоме розуміння того, що різні люди можуть дотримуватися різних думок і дій щодо певних правил, норм, моральних цінностей. При цьому більшість правил, норм і цінностей стосуються певної групи людей, і повинні обов'язково виконуватися. Деякі моральні цінності є абсолютними та безсумнівними для різних суспільств світу: людське життя, свобода, релігійні переконання, національні традиції; шоста стадія – поведінка повністю базується на власних, вибраних самостійно й усвідомлено, добре осмислених і обґрунтованих етичних принципах. Дослідник підкреслив важливість моральних знань, суджень, переконань у життєдіяльнос-

ті людей, починаючи з раннього дитинства, де дитина як суб'єкт виховного процесу діє активно і впливово щодо своєї моральної поведінки [7].

Згідно з Л.Колбергом, діти 8-ми–11-ти років вважають, що поводитися правильно, значить – відповідати чеканням інших, доставляти їм радість, це потрібно, щоб вони самі добре думали про себе, а все оточення розділяло їхні думки [5; 6; 7].

С.Д.Максименко досліджує генезис існування людини, використовуючи генетико-моделюючий метод, розглядає особистість з принципово нових методологічних позицій таку, яка існує і саморозвивається [3]. Життєстворюючою основою особистості є нужда, квінтесенцією якої виступає любов до іншої людини, гармонійна і вічна.

М.Т.Дригус вважає, що моральні знання становлять основу розвитку моральної свідомості в молодшому шкільному віці і є одним з основних її компонентів. Моральні знання допомагають дитині правильно діяти в тій чи іншій ситуації. Адже для того, щоб учинки школяра відповідали вимогам моральних норм і правил, він повинен знати, що таке добре і що таке погано. Зазначимо, що вплив моральних знань на розвиток духовного світу дитини не обмежений молодшим шкільним віком, але в цьому віці закладаються його підвалини.

Досліджуючи періодизацію морального розвитку дитини, Л.В.Дзюбко так характеризує молодший шкільний вік. 5-й період (7 – 10 років) – провідним є душевне становлення дитини. У цьому віці світ цілісний і душевне становлення відкрите дитині. Це молодший шкільний вік, коли на зовнішньому плані провідною є навчальна діяльність. Внутрішня логіка розвитку: віднайдення душевних сил, способів спілкування, сенсів життя, здатність відгукнутися на нестатки, слухняність, – ведуть до живої дії – пошани до дорослих, здатності вчитися, особливого ставлення до вчителя. Це дуже важливий вік, бо він закладає здатність навчатися, бути відкритим усьому новому на все життя. У цей період усвідомлення учнівства як радості відбувається глибоке закладання резервів душевних сил і здатності навчатися на все життя. Простежується цікава закономірність – якщо інтерес до навчання в дитини зник у 7 років, то в неї не вистачає душевних сил навчатися, починаючи з 15-ти – 16-ти років, якщо зник у 8 років – із 16-ти – 17-ти років, якщо в 9 – із 17-ти – 18-ти. У цей період велике значення має особистість учителя, бо через його душевні багатства примножуються душевні надбання дітей.

М.В.Савчин розглядає духовний потенціал людини, психологію відповідальної поведінки. О.В.Скрипченко запропонував модель становлення моральних учинків, яку правомірно розглядав як динамічну структуру, до якої входять такі складові:

- зміст моральних цінностей і моральних норм, пов'язаних з моральними вчинками молодших школярів;
- інформація, яка доходить до учнів молодшого шкільного віку від батьків, друзів, оточення, літературних творів про моральні цінності та моральні норми;
- формування в молодших школярів різних рівнів уявлень про моральні цінності і моральні норми моральних вчинків;
- самоаналіз власних дій, вчинків, наявних у молодшого школяра уявлень про моральні цінності та моральні норми;
- оцінка морального вчинку молодшого школяра з боку вчителя, батьків, друзів, оточення.

А.В.Юревич виокремлює три елементи підтримки моралі суспільства: розповсюдження нових видів моралі, їх перехід з соціального рівня на рівень індивідуальної моралі, і примус до виконання моральних норм.

О.В.Осіка уточнила зміст поняття «моральна поведінка» та її складові, а також установила взаємозв'язок типів мотивів моральної поведінки з якостями особистості та різними соціальними чинниками.

О.В.Гудима виділив такі детермінанти становлення моральних вчинків у молодших школярів: 1) усвідомлення і розуміння вихованцями моральних норм, етичних цінностей, притаманних соціуму (мікрогрупі, групі, суспільству тощо); 2) адекватна оцінка вихованцем моральних дій його оточення, літературних персонажів, героїв кінофільмів тощо; 3) самооцінка вихованцем власних моральних дій; 4) створення вихованцем ситуацій, при яких вихованець міг очікувати задоволення, пережитого в минулому при здійсненні ним морального вчинку; 5) мотиви поведінки вихованця; 6) взаємодія вихователя з вихованцями, пов'язана зі спонуканням до позитивних дій; 7) вольові якості вихованців.

Більш детально зупинимось на психолого-педагогічних поглядах відомого сучасного українського психолога Р.В.Павелківа. Він зауважив, що пошук витоків моральності належить до магістральних шляхів психологічної науки. У цьому

питанні переплітаються дві найважливіші ідеї буття: соціальна цінність людського життя та особисте щастя людини. Ця проблема належить до інтегрованих напрямів, які можуть вирішуватися лише спільними зусиллями комплексу наук. Психологічній науці по праву належить центральне місце у вивченні механізмів морального становлення особистості, формування її моральної компетентності та нормовідповідності [4]. Аналіз теоретичних основ проблеми показує, що моральна свідомість є результатом присвоєння суб'єктом моральних приписів – особливої категорії соціальних вимог. За своєю сутністю моральна свідомість – це необхідна основа та наслідок процесу соціалізації. Р.В.Павелків у своєму дослідженні спирався на ідеї Л.Колберга [6]. Він вважає, що розвиток особистості неможливий без дієвого присвоєння моральних норм, цінностей, еталонів, що визначають закони соціального співжиття. Перехід зовнішньої вимоги у структуру індивідуальної свідомості відбувається лише завдяки набуття нею особистісного смислу. При цьому необхідно враховувати, що сфера моральних норм досить широка і різноманітна. Вони різняться багатьма параметрами, що позначаються на логіці їх індивідуального присвоєння. Різна сутність моральних норм породжує і різницю у їх сприйманні та усвідомленні. З перших років діти зустрічаються з моральними приписами різної модальності. До того ж засвоєння моральних принципів у кожному віковому періоді підпорядковується загальним закономірностям генезису психіки та психічної саморегуляції [4].

За результатами дослідження Р.В.Павелківа, можна констатувати таке:

1. Виокремлення проблеми розвитку моральної свідомості та самосвідомості як дуже важливої для міждисциплінарного наукового пізнання та для соціальної практики створює сприятливі умови для заглиблення у центральні структури індивідуальної свідомості, розкриття механізмів присвоєння дитиною особливої категорії соціальних приписів – моральних норм і законів.

2. Цінність розробки проблеми у віковому аспекті зумовлена двома основними чинниками:

- простеження закономірностей генезису центральних конструктів психіки, якими є моральна свідомість та само-свідомість, дозволяє вибудовувати і спрямовувати виховні стратегії у соціально бажане русло, запобігати виникненню відхилень в цьому процесі;

- вивчення закономірностей функціонування моральної свідомості та самосвідомості на початкових стадіях забезпечує фундамент для проникнення у складні когнітивно-ціннісні утворення зрілої психіки, розпізнавання мотиваційних, когнітивних та емоційних передумов соціальної поведінки дорослої людини [4].

3. До основних особливостей функціонування моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці можна зарахувати:

- високий рівень готовності дітей до декодування реальних та вербально поданих ситуацій у логіці міжособистісного процесу з виокремленням мотиваційних підстав поведінки учасників та їх урахуванням при оцінці нормовідповідності вчинку;
- наявність зв'язку між обома моральними конструктами індивідуальної свідомості, що виявляється у мимовільних переключеннях дітей при виконанні завдань із сфери аналізу поведінки інших людей на аналіз особистісних проявів, декларуванні власних позицій, намірів;
- одним з новоутворень молодшого школяра у сфері моральної свідомості та самосвідомості є виникнення перших особистісних моральних позицій, які виявляються у прагненні активно відстоювати моральні принципи, при відсутності особистісної зацікавленості; висловленні критичних суджень на адресу дорослих при недотриманні ними моральних приписів;
- моральна свідомість та моральна самосвідомість у цьому віковому періоді розпочинають функціонування як цілісний конструкт, у якому когнітивно-ціннісні структури доповнюються емоційними елементами [4];
- молодші школярі переходять від первинних уявлень про екзистенційні категорії до усвідомлення людського життя як найвищої цінності. Чистота і щирість дитячих помислів актуалізують необхідність на державному рівні призупиняти програми насилля, що пропагуються у засобах масової інформації [4].

Висновки. Вивчено основні напрямки дослідження морального розвитку дитини сучасною вітчизняною психологічною школою, яка, в свою чергу, зазнала позитивного впливу ідей Л.Колберга і сприяє становленню моральності суспільства. Перспективою дослідження є подальше вивчення морального становлення особистості.

Список використаних джерел

1. Балл Г.А. «Психология» методологии: радиогуманистический взгляд / Г.А.Балл // Вопросы психологии. – 2011. – № 2. – С. 3–13.
2. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С.144–150.
3. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д.Максименко. – К. : Издательство ООО «КММ», 2006. – 240 с.
4. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці : Дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Р.В. Павелків. – Рівне, 2005. – 455 с.
5. Kohlberg L. Development as the aim of education. / L. Kohlberg, R. Mayer. – Harvard Educational Review. – 1972. – №42. – S. 449–496.
6. Kohlberg L. Moral stages and moralization / L.Kohlberg // Moral development and behavior. – N.Y., 1977. – P. 31–53.
7. Kohlberg L. Lawrence Kohlberg's approach to moral education / L.Kohlberg. – New York : Columbi University Press, 1989.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bal G.A. «Psihologiya» metodologii: ratsiohumanisticheskiy vzglyad / G.A.Bal // Voprosy psihologii. 2011. – №2. – S.3–13.
2. Buryshvskiy M.Y. Duhovni tsinnosti v stanovlenni osobystosti gromadyanyna / M.Y. Boryshvskiy // Pedagogika I psihologiya. – 1997. – №1. – S.144–150.
3. Maksimenko S.D. Genezis sushchestvovaniya lichnosti / S.D.Maksimenko. – K. : Izdatel'stvo ООО «КММ», 2006. – 240 s.
4. Pavelkiv R.V. Rozvytok moralnoi svidomosti ta samosvidomosti v molodshomu shkil'nomu vitsi : Dis. ... doct. psyh. nauk: 19.00.07 / R.V. Pavelkiv. – Rivne, 2005. – 455 s.
5. Kohlberg L. Development as the aim of education. / L. Kohlberg, R. Mayer. – Harvard Educational Review. – 1972. – №42. – S. 449–496.
6. Kohlberg L. Moral stages and moralization / L.Kohlberg // Moral development and behavior. – N.Y., 1977. – P. 31–53.
7. Kohlberg L. Lawrence Kohlberg's approach to moral education / L.Kohlberg. – New York : Columbi University Press, 1989.

O.V. Osyka. The theory of a child's moral development by L.Kohlberg in modern psychology. The article deals with the theory of the child's moral development by L.Kohlberg and with the main stages of development, according to this theory, namely: pre-conventional, conventional and post-conventional. The influence of this theory on the modern psychology is enlightened in the article, too. The author makes an attempt to outline the circle of researchers who used Kohlberg's ideas in their scientific investigations and those ideas played the essential role in their work. It is mentioned that the beneficent influence of Kohlberg's ideas on their scientific work experienced and recognized many investigators: G.O. Ball, I.D. Bekh, L.I. Bozhovytych, M.Y. Boryshevskiy, I.S. Bulakh, O.V. Gudyma, S.D. Maksymenko, O.V. Matvienko, O.V. Osyka, R.V. Pavelkiv, E.O. Pomytkin, M.V. Savchyn, A.V. Yurevych. It is stated that G.O. Ball studies the system of values, the formation of the civic consciousness and the ideological foundations of education building up, ratio-humanistic determination in the methodology of the innovation development. I.D. Bekh investigates the role of cultural values in the development of a personality and the notion of the personality oriented upbringing, he stresses that a child is constantly waiting for moral actions already experienced by him in the past that produced great impression on him. L.I. Bozhovytych has considered the motivation of the moral conduct and the formation of the harmonious personality.

The investigation of consciousness and self-consciousness in the junior pupils' moral development carried out by R.V. Pavelkiv is represented in details. He considers that moral consciousness is the result of acquiring the moral norms by the subject; these directions appear to be a special category of social requirements. The development of a personality is impossible without the functional appropriation of moral norms which define the laws of the social cohabitation. Special attention is paid to the results of work of the moral consciousness – stages in the accordance of one's behavior with the accepted norms. The investigations are directed to the study of the mechanisms of acquiring the norms, to trace the age conformity with the nature of this process, to establish the actuality of connections between moral consciousness and moral conduct.

Key words: moral, theory, pre-conventional level, conventional level, post-conventional level, L. Kohlberg, R.V. Pavelkiv, junior school pupils.

Received October 12, 2014

Revised November 16, 2014

Accepted December 03, 2014

СТЕРЕОТИПИ ЛЮБОВНИХ СТОСУНКІВ У ГЕНДЕРНОМУ АСПЕКТІ

Otchych S.V. Stereotypes of love relationships in gender aspect / S.V. Otchych // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 369–379.

С.В. Отчич. Стереотипи любовних стосунків у гендерному аспекті. Дослідження присвячено феномену любові та стереотипам любовних стосунків у гендерному аспекті. Проаналізовано дослідження феномена любові у психології. Розглянуто різні психологічні школи, які вивчали тему любові. Представлено зарубіжних та вітчизняних учених, які займалися класифікацією видів любові.

Зроблено огляд досліджень щодо статевої специфіки в любовних переживаннях. Зазначено гендерну проблематику у наукових дослідженнях та подано характеристику гендерних стереотипів.

Досліджено зв'язок стереотипів любовних стосунків у гендерному аспекті на вибірці 120 осіб різної статі. У дослідженні використано наступні методики: «Анкета статевих ролей» (автор: С. Бем) та «Тест на романтичні стереотипи» (автори: Д. Нокс та М. Спораківські).

На основі дослідження стереотипів у любовних стосунках зроблено висновок, що до романтизму схильні більшість андрогінних та маскулінічних чоловіків, а до прагматизму схильні більшість фемінних та андрогінних жінок. Це свідчить про те, що чоловіки схильні до романтизму, а жінки до прагматизму у любовних стосунках.

Досліджено, що у сучасному українському суспільстві жінки більш адаптовані, тому і більш прагматичні, а при виборі любовного партнера вони орієнтовані на матеріальний добробут, а не на романтичні почуття. Показано, що стереотипи любовних стосунків пояснюються ще віковими особливостями учасників емпіричного дослідження (20-21 рік) та різницею статевих уявлень щодо любовних відносин. Встановлено, що у чоловіків переважає пріоритет тілесного над духовним, а у жінок – духовного над тілесним.

Зроблено висновок щодо прямої залежності гендерних ознак індивіда та його стереотипів у любовних стосунках, а саме: вираженість маскулінічних та андрогінних ознак індивіда говорить про схильність до романтизму, а вираженість фемінних ознак – до прагматизму.

Ключові слова: любов, романтизм, прагматизм, маскулініність, фемінність, андрогінність.

С.В. Отчич. Стереотипы любовных отношений в гендерном аспекте. Исследование посвящено феномену любви и стереотипам любовных отношений в гендерном аспекте. Проанализированы исследования феномена любви в психологии. Рассмотрены различные психологические школы, которые изучали тему любви. Представлены зарубежные и отечественные учёные, которые занимались классификацией видов любви.

Дан обзор исследований, касающихся половой специфики в любовных переживаниях. Указана гендерная проблематика в научных исследованиях и дана характеристика гендерных стереотипов.

Исследована связь стереотипов любовных отношений в гендерном аспекте на выборке 120 человек разного пола. В исследовании использованы следующие методики: «Анкета половых ролей» (автор: С. Бем) и «Тест на романтические стереотипы» (авторы: Д. Нокс и М. Споракowski).

На основе исследования стереотипов в любовных отношениях сделан вывод, что к романтизму склонны большинство андрогинных и маскулильных мужчин, а к прагматизму склонны большинство феминных и андрогинных женщин. Это свидетельствует о том, что мужчины склонны к романтизму, а женщины к прагматизму в любовных отношениях.

Исследовано, что в современном украинском обществе женщины более адаптированы, поэтому и более прагматичны, а при выборе любовного партнёра они ориентированы на материальное благополучие, а не на романтические чувства. Показано, что стереотипы любовных отношений объясняются ещё и возрастными особенностями участников эмпирического исследования (20-21 год) и разницей половых представлений о любовных отношениях. Установлено, что у мужчин преобладает приоритет телесного над духовным, а у женщин – духовного над телесным.

Сделан вывод о прямой зависимости гендерных признаков индивида и его стереотипов в любовных отношениях, а именно: выраженность маскулильных и андрогинных признаков индивида говорит о склонности к романтизму, а выраженность феминных признаков – к прагматизму.

Ключевые слова: любовь, романтизм, прагматизм, маскулинность, феминность, андрогинность.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство, переживаючи наслідки глобалізації, урбанізації, емансипації жінок, всесвітнього поширення масової культури та втрати традиційних і моральних цінностей, встало перед вибором подальшого шляху розвитку. Тема любові, яка ніколи не втрачала своєї актуальності, тепер набуває особливого значення [3].

В усі часи люди говорили про любов, закликали до любові, прагнули до любові, але чим відрізняється любов від інших почуттів і емоцій, так до кінця і не розкрили.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найчастіше, коли йдеться про любов, мають на увазі любов між чоловіком і жінкою. При цьому не менш важливими є й інші ситуації любові: любов до себе, любов материнська і батьківська, брата і сестри, любов до справи і своєї країни, любов до Бога. Але ж і любов між чоловіком і жінкою буває дуже різна: закоханість і зріла любов, любов-пристрасть і любов-звичка, любов-споживча і любов яка дає [5].

Психологічний словник трактує любов, як почуття, що виражає емоційно-ціннісне ставлення до того чи іншого об'єкта (людини, батьківщини, сім'ї, міста, істини, людства, релігії і т.д.); прагнення бути з максимальною повнотою представленим своїми особистісно значущими почуттями в життєдіяльності іншого таким чином, щоб пробудити в нього потребу у відповідному почутті тієї ж інтенсивності і стійкості [2].

Для почуття кохання характерні усвідомленість та раціональність, міцність та сталість, зосередженість на одній-єдиній коханій людині, прагнення до розвитку особистості та докладання певних зусиль для становлення та зміцнення відносин.

Схоже на почуття кохання – почуття закоханості – також бажане для людини, але закоханість має свій особливий зміст [9]. З точки зору психології, закоханість – це здебільшого пристрасне кохання, для якого властивий стан афекта [3].

Закоханість – це не перший етап кохання, а самостійне почуття. Вони розвиваються і протікають кожне за своїми законами і тільки зовні схожі один на одного. Почуття кохання і закоханості переживається по-різному.

Для почуття закоханості характерні інстинктивність та ідеалізація, крихкість та тимчасовість, зосередженість на собі і своїх переживаннях; певна дезорганізація особистості та експлуатація фізичного контакту.

Тему любові вивчали різні психологічні школи:

- психодинамічний напрямок (З. Фрейд, К.Г. Юнг, А. Адлер, К. Хорні, Е. Еріксон, Е. Фромм, Е. Берн);
- гештальт-психологія (І. Польштер, М. Польштер, Дж. Рейноутер);
- біхевіоризм та необіхевіоризм (Б.Ф. Скінер, С. Дак, Дж. Харві, Дж. Флойд, М. Кларк, Дж. Міллс, С. Каслер);
- когнітивна психологія (С. Шехтер, Е. Уолтер, Д. Даттон, А. Арон, Д. Лі, Л. Кемерон-Бендлер);
- гуманістична психологія (А.Г. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл);
- біологізаторський напрямок (Дольник, Лейбович);

- соціально-психологічний напрямок (Т. Кемпер, З. Рубін, В.І. Мустейн, Е. Уолстер, Б. Уолстер, Р. Дж. Стенберг, Р. Мей).

Класифікацією видів любові займалися такі зарубіжні вчені як Е. Хатфільд, Р. Мей, Е. Фромм, Т. Кемпер, С. Уотс та П. Стеннер, Джон Алан Лі, Роберт Дж. Стернберг, а також вітчизняні психологи: Л.Я. Гозман, А. Афанасьєв, В.І. Мясіщев, М.Т. Кузнецов, В.Ф. Прісняков і Л.М. Пріснякова та інші.

Вітчизняними вченими В.Ф. Прісняковим та Л.М. Прісняковою (1994) було досліджено математичне моделювання почуттів, в результаті чого були розроблені теорія переробки пам'яті людиною (ТППЛ) та формула любові, яка ставить у відповідність емоційне напруження широкого почуття любові і різницю між наявною в пам'яті людини інформацією щодо деякої абстрактної особистості та реальною людиною. Емоційне напруження вузького прийняття почуття любові може відповідати різниці інформацій про абстрактну людину протилежної статі як об'єкт задоволення потреби продовження роду, свого особистого продовження та інформації в пам'яті тієї ж людини в даний момент часу про реальні якості конкретного суб'єкта [7].

Традиційно в українській мові співіснують два близьких поняття – «любов» і «кохання». З точки зору української мови ці слова є синонімами, що підтверджують словники. Проте, маємо зазначити, що слово «кохати» набуло дещо інших відтінків: його парадигма значень доповнилась таким чином, що термін «кохати» більш широко використовується для позначення виявлення почуття до протилежної статі, чи то скорше до іншої людини, в контексті статевого потягу, а не дружніх чи родинних почуттів. Дієслово ж «любити» традиційно використовується в більш широкому значенні, де об'єктом любові може бути будь-що і будь-хто.

У любовних переживаннях спостерігається статева специфіка. Здатність кохати у жінки сильніша, ніж у чоловіка. Це пов'язано з роллю матері. У чоловіка сильніше проявляється почуття закоханості, це пов'язано з біологічною потребою запліднити якомога більше самок.

Наприклад, усупереч поширеним стереотипам, чоловіки в цілому характеризуються більшим рівнем романтизму, ніж жінки, легше і швидше закохуються, більшою мірою поділяють романтичні уявлення про кохання (Walster, Walster, 1978; Dion, Dion, 1985; Peplau, Gordon, 1985). Те що жінки не мають переваги в романтизації любовних відносин, встановлено і в до-

слідженні Пеллегріні (Pellegriny, 1978), який опитав 900 чоловіків і жінок. Бажання закохатися є для чоловіків більш сильною основою для взаємостосунків, ніж для жінок (Hill et al., 1976). Опитування (Dion, Dion, 1985; Peplau, Gordon, 1985) показали, що чоловіки є більш влюбливими, ніж жінки. На відміну від чоловіків, жінки більш схильні фокусувати свою увагу на інтимній довірчості відносин, і на необхідності піклуватися про партнера. Чоловіків же більше займає ігрова і фізична сторона взаємин [4].

Упродовж останніх тисячоліть єдино вірним вважався біологічно детермінований підхід, що в основі соціально-психологічних відмінностей між чоловіками і жінками лежить їх статеві конституція. З моменту народження люди жіночої та чоловічої статі відразу потрапляють в систему відносин, де їм відведено певні (жіночі та чоловічі) ролі: активна – чоловікам і пасивна жінкам. Тільки у 60-70-х рр. XX століття на Заході в різних галузях наукового знання активно стала заявляти про себе гендерна проблематика.

Гендерні стереотипи – це схематизовані, узагальнені образи маскулінності і фемінінності [10]. На думку Т.Б. Рябової [8], найбільш коректними є визначення дане, Unger R.K: «Гендерні стереотипи – це соціально конструйовані категорії «маскулінність» і «фемінінність», які підтверджуються різною в залежності від статі поведінкою, різним розподілом чоловіків і жінок усередині соціальних ролей і статусів; і які підтримуються психологічними потребами людини поводитися в соціально бажаній манері і відчувати свою цілісність, несуперечність» [11].

Маскулінність – нормативні уявлення щодо соматичних, психічних і поведінкових властивостей, характерних для чоловіків. Фемінінність – нормативні уявлення щодо соматичних, психічних і поведінкових властивостей, характерних для жінок. Андрогінія – поєднання в індивіді маскулінних і фемінінних рис [6].

Згідно С. Бем зміст маскулінної статевої ролі складають як особистісні прояви індивідуалізму (самостійність, незалежність, самодостатність, індивідуалізм, честолобство), так і прояв індивідуалістичної позиції у взаєминах з широким колом людей (відстоювання своїх переконань, уміння самоствердитися, наполегливість, здатність відкрито виражати свою точку зору, потреба змагатися). У зміст маскулінної статевої ролі входять також характеристики активного, домінантного та інструментального типу поведінки (схильність до заняття спортом, аналітичність, здатність керувати, готовність ризикувати, легкість у прийнятті рішень, домінування, агресивність). Маскулінність відображає

активну, вольову рольову позицію, націлену на досягнення успіху у макросоціальному середовищі [6].

Основною відмінною рисою феміної статевої ролі є залежність від заступницьких відносин оточуючих. Зміст феміної статевої ролі складають характеристики, необхідні для встановлення і підтримки близьких міжособистісних взаємовідносин: вірність, прагнення втішити, м'якість у висловлюваннях, ніжність, довірливість, делікатність у словах і діях. До характеристик феміної статевої ролі також входять колективістські й експресивні характеристики поведінки і особистості, які передбачають високий рівень емпатії (поступливість, здатність відчувати співчуття, сприйнятливність до потреб інших, співчутливість). Фемінність відображає пасивну, залежну рольову позицію, націлену на досягнення успіху в стосунках у неформальній мікросоціальної обстановці [6].

Фемінізація чоловіків і маскулінізація жінок стають невід'ємними рисами сучасного суспільства, тому для виявлення певних психологічних особливостей індивіда, які впливають на стереотипи любовних стосунків, нами було проведено емпіричне дослідження.

Об'єкт дослідження: любовні стосунки.

Предмет дослідження: стереотипи любовних стосунків у гендерному аспекті.

Гіпотеза дослідження: стереотипи любовних стосунків індивідів знаходяться в певному зв'язку з їх гендерними (маскуліністю, фемінністю, андрогінністю) ознаками.

Мета дослідження: виявити стереотипи любовних стосунків в залежності від гендерних ознак.

Виклад основного матеріалу дослідження. Базою емпіричного дослідження був вищий навчальний заклад міста Дніпропетровська державної форми власності – Національна металургійна академія України (НМетАУ). У дослідженні взяли участь студенти 4-го курсу факультету комп'ютерних систем, енергетики та автоматизації НМетАУ. У цілому дослідженні брали участь 120 осіб різної статі (90 чоловіків та 30 жінок).

Для виявлення стереотипів любовних стосунків у гендерному аспекті спиралися на наступні методики: «Анкета статевої ролі» (автор: С. Бем) [6] та «Тест на романтичні стереотипи» (автор: Д. Нокс, М. Спораківські) [1].

Для диференціації досліджуваної групи за гендерними ознаками (маскуліність, фемінність, андрогінність) ми використали «Анкету статевої ролі» (автор: С. Бем).

Узагальнюючі дані щодо учасників емпіричного дослідження за статевими та гендерними ознаками представимо у вигляді таблиці (табл.1).

Таблиця 1

Учасники дослідження за статевими та гендерними ознаками

Гендер \ Стать	Чоловіки	Жінки	Всього за гендером
Маскулінні	54	3	57
Фемінні	-	6	6
Андрогінні	36	21	57
Всього за статтю	90	30	120

Значні показники андрогінності у чоловіків (40%) свідчать про загальну тенденцію в українському суспільстві щодо фемінізації чоловіків, а значні показники андрогінності (70%) жінок свідчать про загальну тенденцію щодо маскулінізації жінок.

У результаті виявлення гендерних ознак групи, учасники дослідження були нами виділені у п'ять груп (рис.1).

Отже, отримані результати дають нам можливість аналізувати учасників дослідження за гендерними ознаками.

У дослідженні ми будемо співвідносити поняття закоханості з романтизмом, а кохання – з прагматизмом.

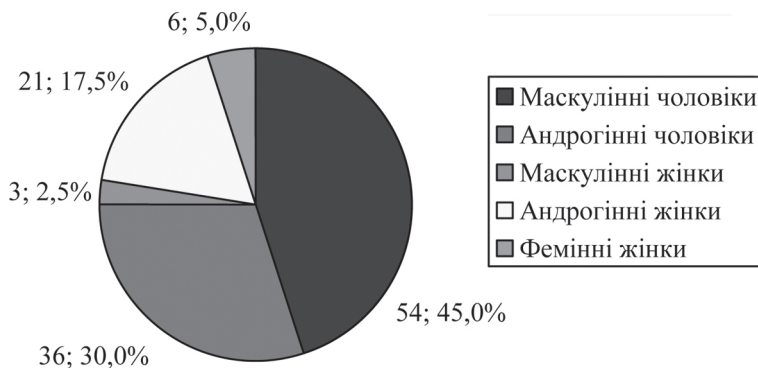


Рис. 1. Групи учасників дослідження за гендерними ознаками

Узагальнюючі дані щодо стереотипів у любовних стосунках учасників дослідження за статевими та гендерними ознаками представимо у вигляді таблиць (табл. 2, табл. 3).

Таблиця 2

Стереотипи у любовних стосунках за статевими та гендерними ознаками

Стереотипи у любовних стосунках	Ч (м)	Ч (а)	Ж (м)	Ж (а)	Ж (ф)
Романтизм	32 (59%)	29 (80%)	2 (66%)	8 (38%)	1 (17%)
Прагматизм	22 (41%)	7 (20%)	1 (34%)	13 (62%)	5 (83%)

Виявивши в учасників емпіричного дослідження стереотипи у любовних стосунках, можна стверджувати, що до романтизму схильні більшість андрогінних (80%) і маскулінних (59%) чоловіків. До прагматизму схильні більшість фемінних (83%) андрогінних (62%) жінок. Це свідчить про те, чоловіки схильні до романтизму, а жінки до прагматизму в любовних стосунках.

Представимо результати дослідження у вигляді схеми (рис. 2).



Рис. 2. Стереотипи любовних стосунків учасників дослідження за статевими та гендерними ознаками

Слід зазначити, що в сучасному українському суспільстві жінки більш адаптовані, тому і більш прагматичні. При виборі любовного партнера вони орієнтовані на матеріальний добробут, ніж на романтичні почуття. Саме матеріальний добробут партнера дає жінкам можливість рости дітей та давати їм належну освіту.

Таблиця 3

Стереотипи у любовних стосунках учасників дослідження за гендерними ознаками

Стереотипи у любовних стосунках	Маскулінні	Андрогінні	Фемінні
Романтизм	34 (60%)	37 (65%)	1 (17%)
Прагматизм	23 (40%)	20 (35%)	5 (83%)

Стереотипи любовних стосунків пояснюються ще віковими особливостями учасників емпіричного дослідження (20-21 рік)

та різницею статевих уявлень щодо любовних відносин. У чоловічій статі переважає пріоритет тілесного над духовним, а у жінок – духовного над тілесним.

Якщо розглянути нашу вибірку за гендерними ознаками, то ми бачимо, що у любовних стосунках до романтизму схильна більшість маскулінних (60%) та андрогінних (65%) індивідів, а до прагматизму – більшість фемінних (83%) індивідів.

Представимо результати дослідження у вигляді схеми (рис. 3).

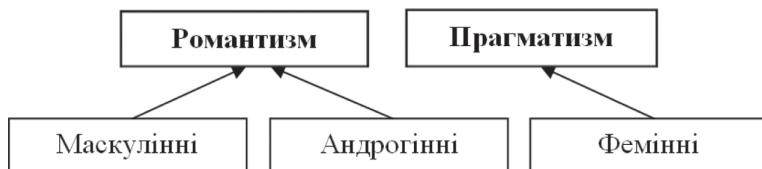


Рис. 3. Стереотипи любовних стосунків учасників дослідження за статевими та гендерними ознаками

Висновки. Отже, гіпотеза нашого дослідження щодо зв'язку стереотипів любовних стосунків індивідів з їх гендерними ознаками підтверджена. В результаті проведеного дослідження можна констатувати пряму залежність гендерних ознак індивіда та його стереотипів у любовних стосунках, а саме: вираженість маскулінних та андрогінних ознак індивіда говорить про схильність до романтизму, а вираженість фемінних ознак – до прагматизму.

Перспективи подальших досліджень. Отримання нових уявлень щодо особливостей стереотипів любовних стосунків в залежності від вікових та гендерних ознак на інших вибірках.

Список використаних джерел

1. Дженда Л. Любовь & секс : тесты / пер. с англ. В.Г. Панова. – М. : АСТ: Астрель, 2006. – 283 с.
2. Дьяченко М.И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн. : Хэлтон, 1998. – С.131–132.
3. Изард К.Э. Психология эмоций / Пер. с англ. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 464с., ил. (серия «Мастера психологии»).
4. Ильин Е.П. Психология любви / Е.П. Ильин. – СПб. : Издательство Питер, 2013. – 560 с.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Издательство Питер, 2001. – 752 с.

6. Козлов В.В. Гендерная психология / В.В. Козлов, Н.А. Шухова. – Москва : Речь, 2010. – 272 с.
7. Прісняков В.Ф. Математичне моделювання почуттів / В.Ф. Прісняков, Л.М. Пріснякова. – Дніпропетровськ : ДДУ, 1994. – 52 с.
8. Рябова Т.Б. Стереотипы и стереотипизация как проблема гендерных исследований / Т.Б. Рябова // Личность, Культура. – Общество. – Т. V. – Вып. 1–2 (15–16). – 2003. – С. 120–139.
9. Солотина Т.В. Психология любви, или какого цвета ваша личность? / Т.В. Солотина. – СПб. : Издательство «Питер», 2012. – 192 с.
10. Renzetti K. Women, men and society / K. Renzetti, D. Curran. – Boston, 1999. – P.292.
11. Unger R.K. Towards a redefinition of sex and gender / R. K. Unger // Am. Psychol. – 1979. – V. 34. – PP. 1085–1094.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Dzhenda L. Ljubov' & seks : testy / per. s angl. V.G. Panova. – M. : AST: Astrel', 2006. – 283 s.
2. D'jachenko M.I. Kratkij psihologicheskij slovar': Lichnost', obrazovanie, samoobrazovanie, professija / M.I. D'jachenko, L.A. Kandybovich. – Mn. : Hjelton, 1998. – S.131–132.
3. Izard K. Je. Psihologija jemocij / Per. s angl. – SPb. : Izd-vo «Piter», 1999. – 464 s., il. (serija «Mastera psihologii»).
4. Il'in E.P. Psihologija ljubvi / E.P. Il'in. – SPb. : Izdatel'stvo Piter, 2013. – 560 s.
5. Il'in E.P. Jemocii i chuvstva / E.P. Il'in. – SPb. : Izdatel'stvo Piter, 2001. – 752 s.
6. Kozlov V.V. Gendernaja psihologija / V.V. Kozlov, N.A. Shuhova. – Moskva : Rech', 2010. – 272 c.
7. Prisnjakov V.F. Matematichne modeljuvannja pochuttiv / V. F. Prisnjakov, L.M. Prisnjakova. – Dnipropetrovs'k : DDU, 1994. – 52 s.
8. Rjabova T.B. Stereotipy i stereotipizacija kak problema gendernyh issledovanij / T.B. Rjabova // Lichnost', Kul'tura. Obshestvo. – T.V. – Vyp. 1–2 (15–16). – 2003. – S 120–139.
9. Solotina T.V. Psihologija ljubvi, ili kakogo cveta vasha lichnost'? / T.V. Solotina. – SPb. : Izdatel'stvo Piter, 2012. – 192 s.

S.V. Otchych. Stereotypes of love relationships in gender aspect. The research is devoted to the phenomenon of love and stereotypes of love rela-

tionships in gender aspect. There was made the analysis of the research of the phenomenon of love in psychology. The various schools of psychology, who studied the theme of love, were considered. We also represented foreign and domestic scientists involved in the classification of types of love.

There has been made an overview of researches related to sexual specificity in love experiences. The gender perspectives were pointed out in researches and the characteristics of gender stereotypes was given.

The relation between stereotypes of love relationships in gender aspect on a sample of 120 persons of different sexes was studied. The following methods were used in the research: «Questionnaire of sex roles» (by the author S. Bem) and «Test on the purpose of romantic stereotypes» (by the authors D. Knox and M. Sporkovski). Based on a study of stereotypes in love relationships we came to conclusion that androgynous and masculine men were the most inclined to romanticism, on the other hand feminine and androgynous women were most inclined to pragmatism. So we came to conclusion that men tend to romanticism, and women to pragmatism in romantic relationships.

In the modern Ukrainian society, women are studied to be more adaptable, and therefore are more pragmatic. Choosing a loving partner, they are focused on material well-being, rather than romantic feelings. Stereotypes of love relationships are showed to be explained by the age peculiarities of empirical study participants (20-21 years) and the difference between the sex's ideas about love relationships. It is established that men have dominated priority of physical over inward, and women have dominant the inward over physical.

There is made a conclusion that there is a direct dependence of gender characteristics of the individual and his stereotypes in love relationships, namely: the expression of masculine and androgynous characteristics of an individual proves the addiction to romanticism, and the expression of feminine characteristics proves to the pragmatism.

Key words: love, romanticism, pragmatism, masculinity, femininity, androgyny.

Received October 22, 2014

Revised November 21, 2014

Accepted December 06, 2014

Вплив молодіжних субкультур на прояви рівня агресії у молодіжному середовищі

Pavelkiv V.R. An influence of youth subcultures on the display of the level of aggression in youths' environment / V.R. Pavelkiv // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 380–394.

В.Р. Павелків. Вплив молодіжних субкультур на прояви рівня агресії у молодіжному середовищі. У статті подано науково-теоретичний огляд вітчизняних та зарубіжних досліджень, присвячених проблемі впливу молодіжних субкультур на прояви рівня агресії у молодіжному середовищі. Розглядаються психологічні особливості субкультур як однієї з рушійних сил соціалізації особистості. Розкрито механізми формування молодіжних субкультур, а також проаналізовано місце молоді в кримінальних субкультурах. Здійснено аналіз соціальних відхилень поведінки особистості, які формуються під впливом молодіжних угруповань, а також аналіз теорії причин виникнення відхилень.

Проаналізовано поняття «молодіжна субкультура», подано коротку характеристику її основних видів та розглянуто вплив неформальних об'єднань на цінності та моральні норми молоді. Розкрито позитивні та негативні сторони впливу субкультур на культуру української молоді, а також зроблено висновок про зв'язок неформальних угруповань з утворенням адиктивних форм поведінки у молодіжному середовищі.

Представлено трактовку проблеми впливу молодіжних субкультур на прояви рівня агресії у молодіжному середовищі. Виокремлено та узагальнено причини, що спонукають молодь до пошуку себе в молодіжних об'єднаннях.

На підставі аналізу науково-теоретичної бази сучасних вітчизняних та зарубіжних вчень виокремлено основні завдання емпіричних психологічних досліджень агресивної поведінки, що спровокована причетністю до неформальних молодіжних субкультур. Зроблено висновок, що знання факторів, які формують прояви різних форм агресії під впливом молодіжних неформальних субкультур, уможливають розробку комплексу методів позитивного впливу на соціалізацію молодого покоління та технологій навичок успішного вирішення проблеми деструктування особистості.

Ключові слова: молодіжне середовище, агресивна поведінка, форми агресії, молодіжна субкультура, соціалізація особистості, передумови десоціалізації, неформальні об'єднання, особливості субкультур.

В.Р. Павелкив. Влияние молодёжных субкультур на проявления уровня агрессии в молодёжной среде. В статье представлены научно-теоретический обзор отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме влияния молодёжных субкультур на проявления уровня агрессии в молодежной среде. Рассматриваются психологические особенности субкультур как одной из движущих сил социализации личности. Раскрыты механизмы формирования молодёжных субкультур, а также проанализировано место молодёжи в уголовных субкультурах. Осуществлен анализ социальных отклонений поведения личности, которые формируются под влиянием молодёжных группировок, а также анализ теории причин возникновения отклонений.

Проанализировано понятие «молодёжная субкультура», дана краткая характеристика её основных видов и рассмотрено влияние неформальных объединений на ценности и моральные нормы молодёжи. Раскрыты положительные и отрицательные стороны влияния субкультур на культуру украинской молодёжи, а также сделан вывод о связи неформальных группировок с образованием аддиктивных форм поведения в молодёжной среде.

Представлена трактовка проблемы влияния молодёжных субкультур на проявления уровня агрессии в молодёжной среде. Выделены и обобщены причины, побуждающие молодёжь к поиску себя в молодёжных объединениях.

На основании анализа научно-теоретической базы современных отечественных и зарубежных учений выделены основные задачи эмпирических психологических исследований агрессивного поведения, что спровоцировано причастностью к неформальным молодёжным субкультурам. Сделан вывод, что знание факторов, формирующих проявления различных форм агрессии под влиянием молодёжных неформальных субкультур, сделают разработку комплекса методов позитивного влияния на социализацию молодого поколения и технологий навыков успешного решения проблемы деструктурирования личности.

Ключевые слова: молодёжная среда, агрессивное поведение, формы агрессии, молодёжная субкультура, социализация личности, предпосылки десоциализации, неформальные объединения, особенности субкультур.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві молодь відрізняється своєю поведінкою, звичками, світоглядом, ставленням до себе та оточуючих. Представники різних субкультур мають свої традиції, правила, закони, норми поведінки та тенденцію розвитку, які відрізняються від моральних, етичних та соціальних законів, встановлених суспільством.

Субкультура тривалий час сприймалась як патологія або присутність чужих і ворожих елементів. До кінця 80-х років не було відомо, як досліджувати і чи взагалі досліджувати таких «диваків», які всякими способами намагаються знайти своє місце в світі.

Згідно з соціологічними дослідженнями останніх років, значна кількість юнацтва в СНД просторах ідентифікує себе з тією чи іншою субкультурою. При цьому частина молоді відчуває на собі сильний вплив субкультур, що трансформується в поведінкові прояви.

Вплив субкультур буває як позитивним, так і негативним. У першому випадку молодь отримує необхідні навички і пристосовується до інших людей, у другому – проявляє якості, з якими намагається боротися з суспільством.

У сучасному соціокультурному середовищі України існує чимала кількість різноманітних молодіжних субкультур, які певним чином модифікують особистість молодих людей, видозмінюють їхні цінності, норми поведінки, життєві орієнтації, світогляд та ставлення до оточуючої реальності.

Актуальність поширення різних субкультур в Україні визначається процесами трансформації, які відбуваються в сучасному інформаційному суспільстві та означають перехід до нової моделі розвитку, супроводжуються глибокою кризою, яка охопила усі сфери суспільства. Фактично, соціум знаходиться у стані ціннісно-нормативної дезінтеграції, тобто соціальної аномії (стан суспільства, коли старі норми і цінності вже не відповідають реальним відносинам, а нові ще не затвердилися), яка виявляється як на макро-, так і на мікросоціальному рівнях організації суспільства. При цьому відбувається заповнення соціального простору девіантними цінностями, порушення або ігнорування значною частиною індивідів існуючих норм права та моралі [5].

Покоління, яке не задовольняють старі норми, принципи та культурні явища минулих століть, прагне віднайти для себе більш дієву ідеологію, яка змінить спосіб життя та створить умови для задоволення власних потреб і особистісного розвитку. У зв'язку з цим і виникає таке поняття як субкультура, що означає культурні зразки, які тісно пов'язані із загальною домінуючою культурою і разом з тим відрізняються від неї своїми специфічними рисами [26].

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується бурхливими політичними і соціальними перетвореннями, зміною моральних ідеалів, трансформацією соціальних

стереотипів життєдіяльності. В складних соціально-культурних та політичних умовах об'єктивні процеси розвитку молодіжної субкультури можуть набувати негативного характеру. Внаслідок цього у молоді формується агресивний тип особистості, знецінення та деструктування власної особи, деформація світогляду, і як наслідок – зміна морально-ціннісних установок.

Дестабілізаційні процеси соціокультурного розвитку зумовлюють зростання актуальності вивчення та розробки шляхів профілактики і корекції явища невмотивованої агресії у молодіжному середовищі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема впливу молодіжних субкультур на прояви рівня агресії у молодіжному середовищі стала предметом досліджень багатьох сучасних вітчизняних та зарубіжних психологів-науковців, а також спеціалістів у галузі педагогіки, правознавства, криміналістики, соціології, культурології, соціальної антропології. В останні десятиліття ця проблема стає найбільш актуальною і популярною. Це обумовлено тим, що саме молодіжна субкультура є відображенням процесів зміни, оновлення і трансформації сучасного суспільства в постсучасне. Дослідження різних аспектів асоціальної поведінки привертала увагу багатьох науковців.

Існуюча теоретико-методологічна база з даної проблеми представляють такі вчені: О. Бандура, А. Басс, З. Берковіц, Дж. Браун, Б. Грушин, Р. Гурова, Л. Жиліна, П. Кауфман, К. Лоренц, М. Мюррей, К. Річард, Р. Уолтер, З. Фройд, Н. Фролова, Е. Фромм, М. Шакуров та ін. (виникнення агресії під впливом субкультур); Д. Аусубель, О. Бабосов, А. Бистрицький, В. Бабах, М. Боришевський, Ю. Давидов, Л. Жуховицький, С. Косарецька, С. Левиков, В. Левічева, К. Мангейм, Л. Павлішевська, І. Роднянська, М. Розін, С. Сергєєв, З. Сикевич, М. Титма, М. Топалов, С. Фріт; Т. Щепанська (становлення та діяльність підліткових субкультур); В. Абраменкова, Ю. Бусел, Г. Гикава, Т. Гіштимулт, С. Небот, А. Мудрик, Т. Селецька, Т. Сливінська, С. Чернета, М. Шимановський, О. Шульдик, В. Щорс (вплив субкультури на формування особистості в підлітковому віці); Ю. Александров, Ю. Антонян, І. Башкатов, В. Васильєв, Д. Корєцький, Д. Лі, В. Пирожков, Ж. Россі, О. Старков, В. Чалідзе, (вплив субкультур на формування девіацій у підлітків). Цікавими є праці Н. Волкової, яка прослідкувала зв'язок молодіжної субкультури із загальною культурою та витоки молодіжних об'єднань. Досить ґрунтовним є дослідження професора І. Баєвої [3]. В ньому послідовно викладено факт існування різних типів

молодіжних об'єднань, а також місце молоді в кримінальних субкультурах.

Аналіз численних публікацій з проблем агресивності юнацтва показує, що специфіка прояву агресивної поведінки в молодіжних субкультурах, його профілактика та корекція недостатньо розроблені. Більшість останніх досліджень молодіжних субкультур проводились у 80-90-х рр. ХХ ст. в іншій соціально-політичній, економічній та правовій ситуаціях і присвячені, в основному, субкультурним групам 1980-х років (Т. Щепанська) [27]. У той же період часу І. Кон звертає увагу на те, що відмова від систематичного вивчення неформальних юнацьких груп і молодіжної субкультури – одна з головних причин неефективності, роботи з підлітками [13]. Низка авторів (Ю. Александров, І. Башкатов, В. Пирожков) розглядають підліткову субкультуру тільки в контексті зближення з кримінальною контркультурою [1, 4, 20]. Тема деструктивних груп висвітлена, переважно у девіантології (О. Змановська, Ю. Клейберг) [11,12], кримінальної психології (Ю. Антонян, Є. Горбатовська, Т. Кудрявцев, С.Я. Лебедєв), соціології (Ю. Волков, В. Добреньков, Ф. Кадарія, І. Савченко, В. Шаповалов) [6]. Питаннями профілактики деструктивної поведінки підлітків займалися (В. Волков, Н. Гусєва, С. Кулаков, Г. Макартичева, Б. Матвєєв, О. Сидоренко, Є. Федосенко, К. Фопель і ін.) [8,14,16,17]. Роль неформальних структур в соціалізації молоді розглядається як актуальна прикладна проблема педагогічної психології (В. Загвязінский, Р. Атаханов) [10].

Подальше теоретичне осмислення і практичне рішення проблеми визначається потребою поглибленого вивчення особливостей даного соціального явища і його наслідків для всього суспільства.

Метою даної статті є проаналізувати вплив молодіжних субкультур на прояви рівня агресії у юнацькому віці. Виявити специфіку змісту та форм, умов і факторів, що сприяють розвитку агресивної поведінки в молодіжному середовищі, а також дослідити проникнення різних форм агресії в молодіжну субкультуру.

Завданнями дослідження є:

Здійснити науково-теоретичний огляд досліджень, присвячених проблемі впливу молодіжних субкультур на прояви рівня агресії у юнацькому віці.

Підготувати теоретичну основу для формування механізмів профілактики і корекції агресивної поведінки молоді в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Молодіжна субкультура є концентрованим виразом тих ціннісних змін, які відбуваються в українському суспільстві (норм, цінностей, настанов, способів поведінки і життєвих стилів), що відрізняється від пануючої в суспільстві культури, хоча і пов'язана з нею. Вивчення молодіжної субкультури, в тому числі й агресивної, дозволяє діагностувати проблеми та протиріччя входження молоді у соціально-активне життя, відстежувати динаміку розвитку і спрямованість життєвих стратегій молодого покоління, починаючи з позитивно-конструктивних до пасивних і негативних.

Субкультура як своєрідний компенсуючий механізм який знижує тиск масової, глобальної культури на особистість юнака. Молодіжна субкультура – це езотерична, ескапістська, урбаністична культура, створена молодими людьми для себе; це культура, націлена на включення молодих людей в суспільство; це – часткова культурна підсистема всередині системи «офіційної», базової культури суспільства, що визначає стиль життя, ціннісну ієрархію і менталітет її носіїв [18]. Основні ознаки молодіжної субкультури представлені та рис. 1.



Рис. 1. Ознаки молодіжної субкультури

Молодіжна субкультура описується та аналізується саме як субкультура (у даній моделі). Її феномени тривалий час розглядалися як «девіації» (відхилення від норм) і привертала увагу більшою мірою кримінологів, ніж культурологів. Оформлення власне наукового підходу зі своєю методологією включеного спостереження відноситься до 20-х років ХХ ст., коли група соціологів і кримінологів із Чикаго почала збирати дані про підліткові вуличні банди і різні девіантні групи. Акцент на дослідженні субкультури девіантних груп молоді домінував уродовж декількох десятиліть. Це пов'язано, напевне, з природою основного критерію, що визначає специфіку молоді як групи, – віком [24].

Наприкінці ХХ ст. поняття «субкультура» почало частіше використовуватися в негативному значенні: «асоціальна субкультура», «тюремна субкультура» [9, с. 466], «злочинна субкультура», «кримінальна субкультура» тощо, а з часом започатковується і розвивається нове вчення – кримінокультурологія [25, с. 14].

Поняття субкультури набуло в ХХІ ст. значного поширення і стосується професійних, вікових, національних, релігійних та інших прошарків і верств населення. Тому в системі культури українського суспільства є, наприклад, субкультура юристів, є адміністративна субкультура, причому «найважливішим компонентом субкультури державного чиновника є духовність» [19, с. 75]. Девіантні і навіть делінквентні (злочинні) субкультури виробляють такі системи цінностей і норми поведінки, стилі життя, які в пануючій культурі розглядаються як антигромадські або злочинні. Вони формуються в особливих соціальних умовах і для деяких соціальних груп дають специфічні можливості розв'язання проблеми бідності, низького статусу, обмежених соціальних можливостей і т.п. Молодіжні субкультури часто розглядаються як девіантні, які виявляють якийсь ступінь опозиції пануючій культурі [21].

Субкультури поділяють за юридичним статусом і місцем у соціальній системі на:

1) формальні – групи, структура і діяльність яких раціонально організовані та стандартизовані відповідно до чітко визначених групових правил, цілей і рольових функцій;

2) неформальні – самодіяльні об'єднання людей, статус, структура, функції яких юридично не оформлені. Тобто, формальні субкультури створені для певної соціальної діяльності, мають юридично визначений статус, нормативну базу існування, яка закріплює структуру, тип завдань, колективні й індивідуальні права та обов'язки, а неформальні такої регламентації позбавлені [2, с. 34].

А. Толстих запропонував наступну типологію молодіжних субкультур:

- політизовані субкультури – беруть активну участь у політичному житті і мають чітку ідеологічну приналежність, неагресивні;
- еколого-етичні субкультури – займаються побудовою філософських концепцій і ведуть боротьбу за навколишнє середовище («зелені»);
- нетрадиційні релігійні субкультури – в основному це захоплення східними релігіями (буддисти, культові групи, сатаністи);

- радикальні молодіжні субкультури – відрізняються організованістю, наявністю лідерів старшого віку, підвищеною агресивністю (кримінальні молодіжні угруповання, любери, скінхеди);
- субкультури способу життя – групи молодих людей, що формують свій образ життєдіяльності (хіпі, панки);
- субкультури за інтересами – молоді люди, об'єднані спільністю інтересів (значкісти, філателісти, спортивні та музичні фанати);
- субкультура «золотої молоді» – характерна для столичних міст – орієнтована на проведення дозвілля, що характеризується необдуманими вчинками та відчуттям безкарності (одна з найбільш закритих субкультур) [22].

За ціннісними орієнтаціями неформальні підліткові та молодіжні субкультури поділяються на (класифікація С. Сергєєва):

- романтико-ескапістські (хіпі, толкїєністи, рольовики, байкери);
- гедоністично-розважальні (мажори, рейвери, репери, екстримали);
- радикально-конструктивні (панки, екстремістські політизовані субкультури лівого і правого напрямів, футбольні хулігани);
- кримінальні (гопники, скінхеди) [15, с. 26].

На основі аналізу літератури та нової соціальної ситуації розвитку можна визначити низку причин, що спонукають підлітка до вступу до тієї чи іншої молодіжної субкультури: 1) виклик суспільству, протест проти суспільства; 2) відсутність взаєморозуміння в сім'ї; 3) небажання бути як всі; 4) бажання утвердитися в новому середовищі; 5) прагнення привернути до себе увагу; 6) нерозвинена сфера організації дозвілля для підлітків; 7) копіювання західної масової культури; 8) релігійні ідейні переконання; 9) наслідування моди; 10) відсутність мети в житті; 11) вплив кримінальних структур, хуліганство; 12) вікові заохплення [23, с. 64].

Вплив низки молодіжних субкультур приховує у собі соціальні небезпеки, оскільки одні субкультури транслюють ідеї екстремізму, расової та національної дискримінації, невмотивованої агресії до інших культур і осіб (скінхеди, екстремістські політизовані субкультури лівого і правого напрямів, футбольні хулігани), інші – проповідують кримінальний спосіб життя (гопники, панки), треті – пропагують вживання психоактивних та наркотичних речовин (рейвери, растамани). Перелічені субкультури

тури формують у юнацтва неадекватне сприйняття реальності, знецінення моральних і етичних норм та правил, спричиняють десоціалізацію особистості, розвивають постійну потребу у застосуванні агресії та прояву девіантної, а у деяких випадках і адиктивної поведінки.

Особистість формується під впливом оточуючої навколишньої реальності. Особливо важливу роль мають малі референтні групи, в яких особистість взаємодіє з іншими людьми. До таких груп відносяться і субкультури, оскільки для учасника групи є важливим наслідування традицій, норм та правил поведінки, які встановлені в даному середовищі.

Сучасні молодіжні субкультури мають негативний вплив на особистість юнацтва. Наприклад, «пацани» орієнтовані на систему цінностей кримінальної субкультури і є «кадровим резервом» для злочинного світу, відповідно, якщо юнак, належить до цього угруповання, то в майбутньому є шанси того, що він розпочне кримінальний спосіб життя. В свою чергу, негативні аспекти субкультури неформалів полягають у вживанні ПАР, які відіграють важливу роль в спілкуванні, а також сприяють вираженню асоціальної поведінки як форми протесту і демонстрації своєї незвичайності. Свою асоціальність підкреслюють і панки, зловживаючи алкоголем і проповідуючи насильство у всіх його формах, не виключаючи фашизму. Прихильність до насильства і ідеям фашизму характерна і для скінхедів. Ще однією агресивною і опозиційною по відношенню до загальної культури суспільства є контркультура футбольних фанатів, де часто виникають «фанатські війни» і зіткнення з силами правопорядку, поодинокі випадки вживання спиртних напоїв. У сучасному суспільстві значна кількість тінейджерів, що належать до субкультурних течій, відносяться до емо. Тут негативний вплив проявляється в формуванні аполітичної, конформної, пасивної особистості, нездатної справлятися з реаліями життя. Емо-культура пропагує самодеструктивну і суїцидальну поведінку (аутоагресія) [7].

Висновок. У сучасному суспільстві виникнення альтернативних форм культури – незворотний систематичний процес. Спроби заборонити або знищити певну субкультуру породжують масові протести, агресивні групи, які намагаються змінити суспільство на свою користь, використовуючи для цього різноманітні засоби і стилі поведінки, зокрема різні форми агресії та свідоме деструктування суспільних норм і законів.

Аналіз соціально-психологічних досліджень показав, що неформальні молодіжні течії мають специфічний вплив на осо-

бистість молодого покоління, яке ідентифікує себе як члена певного угруповання. Юнацтво зазнає різноманітного впливу молодіжних субкультур на власну психіку і процес становлення особистості, що підкреслює необхідність подальшої роботи, спрямованої на вдосконалення професійної психологічної профілактики та допомоги підростаючому поколінню у виробленні максимально адаптивних і конструктивних способів взаємодії, що забезпечать особистісну успішність підлітків та юнаків.

Знання факторів, що формують прояви різних форм агресії, під впливом молодіжних неформальних субкультур дозволить розробити комплекс методів позитивного впливу на соціалізацію молодого покоління та технологій навичок успішного вирішення проблеми деструктування особистості.

Список використаних джерел

1. Александров Ю.К. Очерки криминальной субкультуры / Ю. К. Александров. – М. : Права человека, 2002. – 152 с.
2. Артёмов П. М. Типологізації молодіжних субкультур: аналіз основних напрямків та нових засад / П. М. Артёмов // Соціологія майбутнього : науковий журнал з проблем соціології молоді та студентства. – 2011. – № 2. – С. 32–37.
3. Баева И. А. Психология молодёжной субкультуры: риск и перспективы роста / И. А. Баева // Народное образование. – 2010. – №2. – С. 248–254.
4. Башкатов И. П. Психология неформальных подростково-молодёжных групп / И. П. Башкатов. – М. : Информпечать, 2000. – 302 с.
5. Біндяк А.Д. Девіантна поведінка молоді в українському суспільстві / А.Д. Біндяк : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/15_APSN_2010/Pedagogica/67903.doc.htm. – Назва з екрану.
6. Волков Ю. Г. Социология молодежи : Учебное пособие / Ю. Г. Волков, В. И. Добренёв, Ф. Д. Кадария, И. П. Савченко, В. А. Шаповалов; Под ред. Ю. Г. Волкова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. – 576 с.
7. Гогужева М. М. Специфика негативного влияния субкультуры на развитие личности подростка / М. М. Гогужева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – Выпуск 5 (95). – С. 153–159.
8. Гусева Н. А. Тренинг предупреждения вредных привычек у детей. Программа профилактики злоупотребления

- психоактивними веществами / Н. А. Гусева; Под научн. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2005. – 256 с.
9. Дрьомін В. М. Злочинність як соціальна практика: інституціональна теорія криміналізації суспільства : монографія / В. М. Дрьомін. – Одеса: Юридична література, 2009. – 616 с.
 10. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2005. – 208 с.
 11. Змановская Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения) : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
 12. Клейберг Ю. А. Практикум по девиантологии / Ю. А. Клейберг. – СПб. : Речь, 2007. – 144 с.
 13. Кон И. С. Психология ранней юности : Кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
 14. Кулаков С. А. Практикум по кинической психологии и психотерапии подростков / С. А. Кулаков. – СПб. : Речь, 2004. – 464 с.
 15. Латышева Т. В. Феномен молодежной субкультуры: сущность, типы / Т. В. Латышева // Социологические исследования. – 2010. – № 6. – С. 93–101.
 16. Макарычева Г. И. Тренинг для подростков: профилактика асоциального поведения / Г. И. Макарычева. – СПб. : Речь, 2008. – 192 с.
 17. Матвеев Б. Р. Развитие личности подростка: программа практических занятий. Методическое пособие / Б. Р. Матвеев. – СПб. : Речь, 2007. – 176 с.
 18. Молодіжні субкультури: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://subcultures1.blogspot.com/2012/12/blog-post.html>. – Назва з екрану.
 19. Науменко О. М. Становление и развитие административной субкультуры в Украине : автореф. дис. канд. филос. наук. : спец. 09.00.03 / О. М. Науменко. – Одеса, 2006. – 199 с.
 20. Пирожков В. Ф. Законы преступного мира молодежи. Криминальная субкультура / В. Ф. Пирожков. – М., 2001. – 426 с.
 21. Подольська Є. А. Соціологія : 100 питань – 100 відповідей / Є. А. Подольська, Т.В.Подольська. – К. : Інкос. – 352 с.
 22. Пономарчук В. А. Молодежная субкультура // Всероссийская межвузовская научно-практическая конференция «Эволюция гуманитарного образования в российской

- высшей школе» / В. А. Пономарчук, А. В. Толстых. – Мурманск, 2007.
23. Селецька Т. В. Молодіжна субкультура: вплив на формування особистості / Т. В. Селецька, Т. О. Сливінська [та ін.] // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 12. – С. 58–66.
24. Смелзер Н. Социология : пер. с англ / Н. Смелзер. – М. : Феникс, 1998. – 688 с.
25. Старков О. В. Криминальная субкультура: спецкурс / О. В. Старков. – М. : Волтерс К्लивер, 2010. – 240 с.
26. Тюрменко І. І. Культурологія : теорія та історія культури: навч. посіб / І.І.Тюрменко. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 370 с.
27. Щепанская Т. Б. Символика молодёжной субкультуры : опыт этнографического исследования системы: 1986-1989 гг. / Т.Б. Щепанская. – СПб. : Наука, 1993. – 340 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aleksandrov Ju. K. Oчерki kriminal'noj subkul'tury / Ju. K. Aleksandrov. – М. : Prava cheloveka, 2002. – 152 s.
2. Art'omov P. M. Typologizacii' molodizhnyh subkul'tur: analiz osnovnyh naprjamkiv ta novyh zasad / P. M. Art'omov // Sociologija majbutn'ogo : naukovyj zhurnal za problem sociologii' molodi ta studentstva. – 2011. – № 2. – S. 32–37.
3. Baeva I. A. Psihologija molodjozhnoj subkul'tury: risk i perspektivy rosta / I. A. Baeva // Narodnoe obrozovanie. – 2010. – №2. – S. 248–254.
4. Bashkatov I. P. Psihologija neformal'nyh podrostkovo-molodezhnyh grupp / I. P. Bashkatov. – М. : Informpechat', 2000. – 302 s.
5. Bindjak A. D. Deviantna povedinka molodi v ukrai'ns'komu suspil'stvi / A. D. Bindjak [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.rusnauka.com/15_APSN_2010/Pedagogica/67903.doc.htm. – Nazva z ekranu.
6. Volkov Ju. G. Sociologija molodezhi : Uchebnoe posobie / Ju. G. Volkov, V. I. Dobren'kov, F. D. Kadarija, I. P. Savchenko, V. A. Shapovalov; pod red. Ju. G. Volkova // – Rostov-na-Donu : Feniks, 2001. – 576 s.
7. Gogueva M. M. Specifika negativnogo vlijanija subkul'tury na razvitie lichnosti podrostka / M. M. Gogueva // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2010. – Vypusk 5 (95). – S. 153–159.

8. Guseva H. A. Trening preduprezhdenija vrednyh privyчек u detej. Programma profilaktiki zloupotreblenija psihoaktivnymi veshhestvami / H. A. Guseva ; Pod nauchn. red. L. M. Shicicynoj. – SPb. : Rech', 2005. – 256 s.
9. Dr'omin V. M. Zlochynnist' jak social'na praktyka: instytucional'na teorija kryminalizacii' suspil'stva : monografija / V. M. Dr'omin. – Odesa: Jurydychna literatura, 2009. – 616 s.
10. Zagvjazinskij V. I. Metodologija i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovanija : Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / V. I. Zagvjazinskij, R. Atahanov. – M. : Akademija, 2005. – 208 s.
11. Zmanovskaja E. V. Deviantologija (psihologija otklonjajushhegosja povedenija) : Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / E. V. Zmanovskaja. – M. : Akademija, 2004. – 288 s.
12. Klejberg Ju. A. Praktikum po deviantologii / Ju. A. Klejberg. – SPb. : Rech', 2007. – 144 s.
13. Kon I. S. Psihologija rannej junosti : Kn. dlja uchitelja / I. S. Kon. – M. : Prosveshhenie, 1989. – 255 s.
14. Kulakov S. A. Praktikum po kinicheskoi psihologii i psihoterapii podrostkov / S. A. Kulakov. – SPb. : Rech', 2004. – 464 s.
15. Latysheva T. V. Fenomen molodezhnoj subkul'tury: sushhnost', tipy / T. V. Latysheva // Sociologicheskie issledovanija. – 2010. – № 6. – S. 93–101.
16. Makartycheva G. I. Trening dlja podrostkov: profilaktika asocial'nogo, povedenija / G. I. Makartycheva. – SPb. : Rech', 2008. – 192 s.
17. Matveev B. R. Razvitie lichnosti podrostka: programma prakticheskikh zanjatij. Metodicheskoe posobie / B. R. Matveev. – SPb. : Rech', 2007. – 176 s.
18. Molodizhni subkul'turi [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://subcultures1.blogspot.com/2012/12/blog-post.html>. – Nazva z ekranu.
19. Naumenko O. M. Stanovlenie i razvitie administrativnoj subkul'tury v Ukraine : avtoref. dis. kand. filos. nauk. : spec. 09.00.03 / O. M. Naumenko. – Odesa, 2006. – 199 s.
20. Pirozhkov V. F. Zakony prestupnogo mira molodezhi. Kriminal'naja subkul'tura / V. F. Pirozhkov. – M., 2001. – 426 s.
21. Podol's'ka Je. A. Sociologija : 100 pytan' 100 vidpovidej / Je. A. Podol's'ka, T.V.Podol's'ka. – K. : Inkos. – 352 s.

22. Ponomarchuk V. A. Molodezhnaja subkul'tura // Vserossijskaja mezhhuzovskaja nauchno-prakticheskaja konferencija «Jevoljucija gumanitarnogo obrazovanija v rossijskoj vysshej shkole» / V. A. Ponomarchuk, A. V. Tolstyh. – Murmansk, 2007.
23. Selec'ka T. V. Molodizhna subkul'tura: vplyv na formuvannja osobystosti / T. V. Selec'ka, T. O. Slyvins'ka [ta in.] // Praktychna psihologija ta social'na robota. – 2009. – № 12. – S. 58–66.
24. Smelzer N. Sociologija : per. s angl / N. Smelzer. – M. : Feniks, 1998. – 688s.
25. Starkov O. V. Kriminal'naja subkul'tura: spekurs / O. V. Starkov. – M. : Volters Kliver, 2010. – 240 s.
26. Tjurmenko I. I. Kul'turologija : teorija ta istorija kul'tury: navch. posib / I.I.Tjurmenko. – K. : Centr uchbovoi' literatury, 2010. – 370 s.
27. Shhepanskaja T. B. Simvolika molodezhnoj subkul'tury : opyt jetnograficheskogo issledovanija sistemy: 1986-1989 gg. / T.B. Shhepanskaja. – SPb. : Nauka, 1993. – 340 s.

V.R. Pavelkiv. An influence of youth subcultures on the display of the level of aggression in youths' environment. This article contains scientific and theoretical overview of native and foreign investigations, which deals with the problem of youth subcultures influence on display of the level of aggression in youths' environment. Psychological features of subcultures were regarded as one of the biggest factors of personality socialization. The process of forming youths' subcultures was exposed, although a position of young people in criminal subcultures was analyzed.

Analysis of social divergences in personality behavior was done. They are being formed under the influence of youths' groups, and also analysis of the theory about causes of these divergences occurrence.

The concept «youths' subculture» was analyzed, a brief description of its main types was given and the impact of informal associations on values and moral standards of young people was viewed. The positive and negative aspects of subculture's impact on the culture of Ukrainian youth were revealed and it was concluded concerning the connection between informal groups with the formation of addictive behaviors among young people.

The interpretation of the influence of youths' subcultures on display of the level of aggression in youth environment was submitted. The reasons which motivate young people to find themselves in youth groups were allocated and summarized.

The main tasks of empirical psychological research of aggressive behavior that is caused by involvement into informal youths' subcultures

according to the scientific and theoretical basis of modern native and foreign doctrines were singled out. It was concluded that knowledge of factors that form the displays of various forms of aggression under the influence of informal youth subcultures, will make enable the development of complex of positive impact methods on the socialization of young generation and technologies of skills for successful solution to the problem of personality destructuring.

Key words: youth environment, aggressive behavior, forms of aggression, youth subculture, socialization of personality, prerequisites of desocialization, informal groups, features of subcultures.

Received October 20, 2014

Revised November 19, 2014

Accepted December 01, 2014

159.923.2:378.046.4

Т.В. Палько

tanya0106.67@mail.ru

Особливості регулятивно-процесуальної складової розвитку рефлексії вчителів загальноосвітніх навчальних закладів

Palko T.V. Peculiarities of regulative and procedural component of teachers' reflection development / T.V. Palko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 394–411.

Т. В. Палько. Особливості регулятивно-процесуальної складової розвитку рефлексії вчителів. У статті наведено результати емпіричного дослідження регулятивно-процесуальної складової розвитку рефлексії вчителів за критерієм «дієвість».

Визначено емпіричні референти регулятивно-процесуальної складової розвитку рефлексії: вміння та навички здійснення рефлексії у діяльності вчителя; рефлексивність; самоконтроль у міжособистісній взаємодії; саморозвиток рефлексії в умовах післядипломної освіти.

Виявлено низький рівень рефлексивності, самоконтролю у міжособистісній взаємодії, а також умінь і навичок здійснення рефлексії у професійній діяльності у половини досліджуваних учителів.

Констатовано недостатню рефлексивну активність частини педагогів в умовах післядипломної освіти щодо вивчення себе і своєї професійної компетентності; аналізу своїх почуттів і досвіду опанування нових знань тощо.

Установлено гендерно-вікові особливості розвитку рефлексії вчителів: жінки мають дещо вищий, ніж чоловіки, рівні розвитку рефлексії, особливо старші за віком.

Визначено відмінності у розвитку рефлексії вчителів залежно від організаційно-професійних чинників. Зокрема, вищий рівень розвитку рефлексії за критерієм «дієвість» виявлено у вчителів початкових класів, порівняно з учителями суспільно-гуманітарних і природничо-математичних дисциплін. Показано, що особливо чітко такі відмінності прослідковуються у вміннях і навичках учителів застосовувати рефлексію при розв'язанні проблемних ситуацій професійної діяльності.

Зроблено висновок про доцільність сприяння розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти в спеціально організованому інтерактивному навчанні з урахуванням професійного досвіду вчителів.

Ключові слова: рефлексія, розвиток рефлексії, дієвість розвитку рефлексії, учитель, загальноосвітній навчальний заклад, післядипломна педагогічна освіта, рефлексивність, ретроспективна рефлексія, ситуативна (актуальна) рефлексія, проспективна рефлексія; рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми.

Т. В. Палько. Особенности регулятивно-процессуальной составляющей развития рефлексии учителей. В статье приведены результаты эмпирического исследования регулятивной-процессуальной составляющей развития рефлексии учителей по критерию «действенность».

Приведены эмпирические референты регулятивно-процессуальной составляющей развития рефлексии: умения и навыки осуществления рефлексии в деятельности учителя; рефлексивность; самоконтроль в межличностном взаимодействии; саморазвитие рефлексии в условиях последипломного образования.

Выявлен низкий уровень рефлексивности, самоконтроля в межличностном взаимодействии, а также умений и навыков осуществления рефлексии в профессиональной деятельности у половины исследуемых учителей.

Констатирован недостаточный уровень рефлексивной активности части педагогов в условиях последипломного образования по изучению себя и своей профессиональной компетентности; анализа своих чувств и опыта освоения новых знаний и т.п.

Выявлены гендерно-возрастные особенности развития рефлексии учителей: женщины, особенно более старшие, характеризуются более высоким, чем мужчины, уровнем развития рефлексии.

Показаны различия в развитии рефлексии учителей в зависимости от организационно-профессиональных факторов. В частности, высокий

уровень развития рефлексии по критерию «действенность» выявлен у учителей начальных классов по сравнению с учителями общественно-гуманитарных и естественно-математических дисциплин. Показано, что особенно чётко эти различия прослеживаются в умениях и навыках учителей применять рефлексию при решении проблемных ситуаций профессиональной деятельности.

Сделан вывод о целесообразности содействия развитию рефлексии учителей в условиях последиplomного педагогического образования в специально организованном интерактивном обучении с учётом профессионального опыта учителей.

Ключевые слова: рефлексия, развитие рефлексии, действенность развития рефлексии, учитель, общеобразовательное учебное заведение, последиplomное педагогическое образование, рефлексивность, ретроспективная рефлексия, ситуативная (актуальная) рефлексия, перспективная рефлексия; рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми.

Постановка проблеми. Трансформація системи освіти зумовлює нові вимоги до рівня професіоналізму вчителів. Йдеться про забезпечення максимального розкриття потенціалу кожної людини, сприяння її саморозвитку, самовизначенню та самореалізації, становлення та розвиток справжнього професіонала, здатного активно, якісно та творчо працювати в умовах складних викликів сьогодення.

Зрозуміло, що професіоналом людина стає тоді, коли вона адаптована до змін у професійній діяльності, володіє сформованою здатністю розуміти себе та навколишніх людей, готова до постійного професійно-особистісного самовдосконалення (Г. Балл [3], Є. Клімов [10] та ін.). Це можливо за умови наявності у вчителя розвиненої рефлексії як пізнання та аналізу педагогом власної свідомості та діяльності, що забезпечує погляд на себе збоку. Отже, існує об'єктивна потреба в розвитку рефлексії учителів як невідмінній умові їх професійно-особистісного становлення, самовдосконалення та самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що окремі аспекти зазначеної проблеми вже були предметом уваги дослідників. Так, проблема рефлексії досліджувалася в працях І. Беха [3], А. Карпова [9], В. Лефевра [11], С. Максименка [12], Ю. Машбиця [14], І. Семенова [18], С. Степанова [18], Г. Щедровицького [22] та ін.

В останні десятиліття активно розроблялися ідеї професійної педагогічної рефлексії в теорії та практиці освіти (Б. Вульф [8], Ф. Кортхаген [24], М. Марусинець [13], В. Сластьонін [20] та ін.), у дослідженні групових процесів (М. Найдъонов

[16], І. Семенов [18] та ін.). Вивчалися рефлексивні процеси в контексті готовності фахівця до творчої самореалізації та подальшого самовдосконалення (Є. Клімов [10], В. Семиченко [19] та ін.).

Проблема рефлексивної регуляції професійного самовизначення вивчалась у працях Б. Ананьєва [1], В. Сластьоніна [20] та ін. Висвітлено різноманітні підходи до ролі та місця рефлексії в становленні та розвитку особистості фахівця (Г. Балл [2], І. Бех [3] та ін.), у тому числі, роль рефлексії у професійному становленні майбутніх учителів (М. Марусинець [13] та ін.), психологів-практиків (М. Варбан [6] та ін.), у процесі особистісного розвитку керівників освітніх організацій (О. Бондарчук [4], Л. Карамушка [4] та ін.), вихователів дошкільних навчальних закладів (Я. Смирнова [21] та ін.). Досліджено дидактичний аспект проблеми професійної рефлексії та її розвитку в післядипломній освіті (В. Метаєва [15] та ін.).

Разом з тим, психологічні особливості розвитку рефлексії вчителів загальноосвітніх навчальних закладів в умовах післядипломної педагогічної освіти як важливого чинника їх професійного вдосконалення та самореалізації, попри всю актуальність, не були предметом спеціального дослідження.

Мета статті: дослідити особливості регулятивно-процесуальної складової розвитку рефлексії вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до авторської моделі розвитку рефлексії [17], її складовою (разом із когнітивною та афективно-процесуальною) є регулятивно-процесуальна складова, критерієм розвитку якої є дієвість. Емпіричними референтами даної складової є: 1) вміння і навички здійснення рефлексії у діяльності вчителя; 2) рефлексивність; 3) самоконтроль у міжособистісній взаємодії; 4) саморозвиток рефлексії в умовах післядипломної освіти.

Експериментальною базою констатувального етапу емпіричного дослідження, проведеного впродовж 2013 – початку 2014 рр., став Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти.

В емпіричному дослідженні взяли участь 415 вчителів – слухачів курсів підвищення кваліфікації зазначеного закладу, яких було розподілено на групи залежно від:

- 1) віку: 16,1% – до 30 років, 24,1% – від 30 до 40 років; 30,1% – від 40 до 50 років; 29,6% – понад 50 років;
- 2) статі: 17,1% чоловіків, 82,9% жінок;

3) спеціальності: вчителі математично-природничих дисциплін – 32,1%; учителі суспільно-гуманітарних дисциплін – 31,4%; учителі початкових класів – 36,5%.

4) стажу роботи: 16,4% – до 5 років, 27,5% – від 5 до 15 років; 28,2% – від 15 до 25 років; 28,0% – понад 25 років.

Вивчення особливостей регулятивно-процесуальної складової розвитку рефлексії здійснювалося, по-перше, за результатами *аналізу ситуацій професійної діяльності вчителя* (авторська розробка).

Досліджуваним пропонувалося проаналізувати проблемні ситуації професійної діяльності вчителя, в яких вони мусили виявити вміння осмислення як власних дій, так і дій оточуючих, аналізу причин і можливих варіантів розвитку ситуації, прогнозування власної поведінки та поведінки інших задіяних у ситуації осіб.

Оцінювання результатів відбувалось за п'ятибальною системою залежно від особливостей здійснення рефлексії вчителем у процесі розв'язання ним проблемних ситуацій:

5 балів – успішне розв'язання проблемної ситуації на основі осмислення вчителем як власних дій, так і дій оточуючих; прийняття негативного зворотного зв'язку; аналізу причин і декількох можливих варіантів розвитку ситуації, вибору найбільш оптимального варіанта;

4 бали – у цілому успішне розв'язання проблемної ситуації на основі осмислення вчителем як власних дій, так і дій оточуючих, водночас певні труднощі у прагненні розв'язати ситуацію певним способом без визначення та аналізу можливих варіантів її розвитку або у прийнятті негативного зворотного зв'язку;

3 бали – розв'язання проблемної ситуації з вказівкою на єдино правильний, на думку вчителя, спосіб, без осмислення та аналізу власних дій і дій оточуючих, причин і можливих варіантів розвитку ситуації;

2 бали – відсутність правильного розв'язку проблемної ситуації.

Високий рівень умінь і навичок рефлексії за даною методикою констатувався, якщо в середньому за аналізом ситуацій досліджуваний набрав понад 4 бали, *низький* – до 3 балів і *середній* рівень – від 3 до 4 балів.

Важливим показником розвитку рефлексії є *рефлексивність*, одним із модусів якої, за твердженням А. Карпова [9], є рефлексія як протилежність імпульсивності в її процесуальному статусі, що характеризує осіб, які перед тим, як діяти, внутріш-

ньо переглядають усі гіпотези, приймають рішення обдуманно, враховуючи різні варіанти розв'язання задачі.

Тому при аналізі особливостей регулятивно-процесуальної складової розвитку рефлексії бралися до уваги результати дослідження рівнів рефлексивності за методикою А. Карпова: *низького рівня* – до 114 балів; *середнього* – 114-148 балів; *високого* – понад 148 балів. При цьому було враховано, що зміст даного теоретичного конструкту, а також спектр поведінкових проявів, які він визначає, у процесуальному аспекті передбачає необхідність аналізу ситуативної (актуальної), ретроспективної, перспективної рефлексії, а також рефлексії у спілкуванні [9].

З метою оцінювання здатності вчителів усвідомлювати очікування оточуючих і, відповідно, здійснювати самоконтроль у міжособистісній взаємодії з ними було застосовано шкалу самомоніторингу М. Снайдера [23]. За даною методикою результати тестування розподілялися наступним чином: від 0 до 3 балів – *низький рівень самоконтролю*, від 4 до 6 балів – *середній рівень* (він є оптимальним), 7-10 балів – *високий рівень самоконтролю*.

Додаткову інформацію щодо особливостей розвитку рефлексії було отримано за авторською методикою «Рефлексія вчителя в умовах післядипломної освіти». Досліджуванним пропонувалося оцінити за п'ятибальною шкалою ступінь узгодження 10 тверджень, що стосувалися певних дій суб'єктів післядипломної освіти із розвитку рефлексії, з їх відповідними діями у процесі підвищення кваліфікації. За загальною сумою балів визначалися рівні саморозвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної освіти: *низький* – до 38 балів, *середній* – 38-44 бали, *високий* – понад 44 бали.

Надійність методики перевірено за коефіцієнтом α -Кронбаха, який становив 0,757; коефіцієнт кореляції методики при розщепленні навпіл (Guttman Split-half) дорівнював 0,772, при цьому показник α -Кронбаха для першої частини методики становив 0,582, для другої частини – 0,622.

За узагальненням результатів за даними методиками визначалися *рівні регулятивно-процесуальної складової розвитку рефлексії вчителів*. *Високий рівень розвитку* даної складової констатувався в разі високого рівня вмінь і навичок рефлексії, саморозвитку рефлексії в умовах післядипломної освіти, а також середнього, оптимального рівня рефлексивності та самоконтролю.

Низький рівень констатувався в разі низького рівня вмінь і навичок здійснення рефлексії, самоконтролю, рефлексивності, а

також саморозвитку рефлексії в умовах післядипломної освіти. Усі інші результати було віднесено до *середнього рівня регулятивно-процесуальної складової розвитку рефлексії*.

Статистичне опрацювання одержаних даних та їх графічне подання здійснювалося за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 17.0) та Excel.

Насамперед за аналізом ситуацій професійної діяльності вчителя (авторська розробка) досліджено вміння і навички досліджуваних щодо здійснення рефлексії у професійній діяльності (табл. 1).

З даних, наведених у табл. 1 випливає, що практично половина досліджуваних (55,0%) виявила низький рівень умінь і навичок здійснення рефлексії у професійній діяльності. Вони, як правило, розв'язували проблемні ситуації з вказівкою на єдино правильний, на думку вчителя, спосіб, без осмислення та аналізу власних дій і дій оточуючих, не наводили причини чи можливі варіанти розвитку ситуації.

Таблиця 1

Рівні розвитку умінь і навичок досліджуваних учителів щодо здійснення рефлексії (за аналізом ситуацій у професійній діяльності)

Рівні розвитку	Кількість досліджуваних у %
Низький	55,0
Середній	39,7
Високий	5,4

В окремих випадках констатовано відсутність правильного розв'язку проблемної ситуації, пошук причин проблемної ситуації насамперед в інших учасників професійної взаємодії, відсутність прагнення розглянути основи власних дій як можливої причини виникнення проблеми.

Зокрема, в процесі аналізу ситуації, в якій слід було визначити, що робити у випадку, коли учень п'ятого класу відмовився відповідати, а після зауваження вчителя вибіг з класу, такі педагоги, як правило, були категоричні: «Слід негайно повернути учня в клас, він мусить вибачитися за неправильну поведінку».

Середній рівень умінь і навичок розвитку рефлексії виявлено у 39,7% досліджуваних учителів, які в цілому успішно розв'язували проблемні ситуації, намагались осмислити як власні дії, так і дії оточуючих, визначити причини виникнення такої ситуації.

Водночас вони відчували певні труднощі у пошуку можливих варіантів розв'язання проблеми, прагнули розв'язати ситуацію одним способом, іноді бурхливо реагували на негативний зворотний зв'язок з боку колег. Для них в останньому випадку були характерні висловлювання на кшталт: «Критикувати легко, нехай спробують досягнути таких результатів, як я. Ще раз перегляну свою методику і буду доводити її правильність».

Лише у 5,4% досліджуваних учителів констатовано високий рівень розвитку вмінь і навичок рефлексії у професійній діяльності. Такі педагоги успішно розв'язували проблемні ситуації професійної діяльності, виявили вміння осмислення як власних дій, так і дій інших учасників проблемної ситуації, аналізу причин і можливих варіантів розвитку ситуації, прогнозування власної поведінки та поведінки інших задіяних у ситуації осіб.

Суттєвим моментом було «спокійне» прийняття цими вчителями негативного зворотного зв'язку як важливої передумови розвитку рефлексії. Вони відзначали, наприклад: «Слід проаналізувати, чому саме така оцінка мого досвіду, можливо, потрібно опанувати нові знання, а можливо, я не змогла представити результати на належному рівні і треба вчитися бути більш переконливою».

За методикою діагностики рефлексивності А. Карпова виявлено *рівні рефлексивності вчителів*. Було констатовано, що майже половина (45,1 %) учителів характеризуються низьким рівнем рефлексивності. Привертає увагу той факт, що у 6,0% учителів встановлено високий рівень рефлексивності. Такі вчителі надмірно заглиблюються у власний внутрішній світ, що може спричинити відхід від реальності та прояви деструктивних компонентів синдрому емоційного вигорання [7]. Лише у 48,6 % досліджуваних виявлений середній, оптимальний, рівень рефлексивності.

Детальний аналіз результатів свідчить про дещо більшу зорієнтованість досліджуваних педагогів на перспективну рефлексію діяльності, пов'язану з аналізом майбутньої діяльності, її плануванням та прогнозуванням імовірних наслідків (табл. 2).

Таблиця 2

Вираженість різних видів рефлексії досліджуваних учителів

Види рефлексії	М (бали, у середньому)	SD
Ретроспективна	4,01	0,89
Ситуативна (актуальна)	4,12	0,92

Перспективна	4,89	0,99
Рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми	4,11	0,66

Натомість, інші види рефлексії (ретроспективна, що виявляється у схильності аналізувати минулу діяльність, актуальна, а також рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми) виражені в досліджуваних дещо менше.

Одержані дані узгоджуються з результатами дослідження *особливостей самоконтролю вчителів* за методикою самомоніторингу М. Снайдера (табл. 3).

Таблиця 3

**Рівні самоконтролю досліджуваних учителів
(за методикою самомоніторингу М. Снайдера)**

Рівні самоконтролю	Кількість досліджуваних у %
Низький	47,5
Середній	46,5
Високий	6,1

Як впливає з даних табл. 3, лише 46,5% досліджуваних учителів мають середній, оптимальний рівень самоконтролю.

47,5% учителів характеризуються низьким рівнем самоконтролю, вони стійко орієнтовані на власне «Я», відрізняються більшою природністю і передбачуваністю, оскільки в їх презентації відображаються їх дійсні стійкі диспозиції. Разом з тим, гнучкість їх є недостатньою [23]. Такі вчителі не прагнуть відрефлексувати і взяти до уваги очікування інших учасників взаємодії.

Високий рівень самоконтролю виявлено у 6,1% досліджуваних учителів. Їм властива орієнтація на бажану з боку навколишніх самопрезентацію, трансформацію залежно від обставин. За влучним висловом В. Янчука, такі особи нагадують хамелеона через високу пристосованість до оточуючого середовища.

При інтерпретації одержаних результатів слід урахувати, що за спрямованістю умовно виокремлюють два типи рефлексії – «інтра-» і «інтерпсихічна»: перша співвідноситься з рефлексією як здатністю до самосприйняття та аналізу змісту власної психіки (авторефлексією), інша – зі здатністю до розуміння психіки інших людей. Рівень розвитку рефлексії є похідним від цих двох типів одночасно [9].

Тому в даному випадку, як нам уявляється, «страждає» авторефлексія на користь рефлексії очікувань інших людей.

Отже, одержані за методикою М. Снайдера результати свідчать про недостатній рівень розвитку рефлексії вчителів, що

може зумовити недостатній або надмірний самоконтроль учителів у міжособистісній взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу.

Виходячи з даних дослідження М. Снайдера, в яких констатовано прямий взаємозв'язок між саморефлексивністю і самопрезентацією [4], одержані нами результати свідчать про недостатній рівень розвитку рефлексії вчителів як свідомого та довільного процесу осмислення й переосмислення себе і своїх відносин з довкіллям у процесі діяльності та спілкування з іншими людьми [9; 11 та ін.].

Крім того, виявлено особливості *саморозвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної освіти* за авторською методикою «Рефлексія вчителя в умовах післядипломної освіти». Установлено, що лише 21,3% досліджуваних учителів характеризуються високим рівнем рефлексивної активності у процесі підвищення кваліфікації, глибоко вивчають себе та свою професійну компетентність; виділяють спеціальний час для саморозвитку, детально аналізують свої почуття і досвід опанування нових знань тощо.

38% досліджуваних мають середній рівень рефлексивної активності, вони орієнтовані в цілому на саморозвиток рефлексії в умовах післядипломної освіти, але здійснюють рефлексивний аналіз професійної діяльності та успішності професійного самодосконалення час від часу.

Низький рівень саморозвитку рефлексії в умовах післядипломної освіти виявлено у 40,7% вчителів. Такі педагоги не прагнуть керувати професійним самодосконаленням та аналізувати його успішність на основі зворотного зв'язку від викладачів і колег, тощо.

За узагальненням результатів даних методик визначено *рівні регулятивно-процесуальної складової розвитку рефлексії вчителів загальноосвітніх навчальних закладів* (табл. 4).

Таблиця 4

Рівні регулятивно-процесуальної складової розвитку рефлексії вчителів загальноосвітніх навчальних закладів

Рівні розвитку	Кількість досліджуваних у %
Низький	40,1
Середній	55,3
Високий	4,6

З даних табл. 4 випливає, що більшість досліджуваних мають середній (55,3%) і низький (40,1%) рівні регулятивно-про-

процесуальної складової розвитку рефлексії. Лише у 4,6 % вчителів виявлено високий рівень даної складової.

На наступному етапі дослідження визначено гендерно-вікові та організаційно-професійні чинники регулятивно-процесуальної складової розвитку рефлексії досліджуваних учителів. Так, зокрема, за результатами дисперсійного аналізу досить чітко можна констатувати гендерно-вікові відмінності розвитку рефлексії вчителів за критерієм «дієвість» (рис. 1).

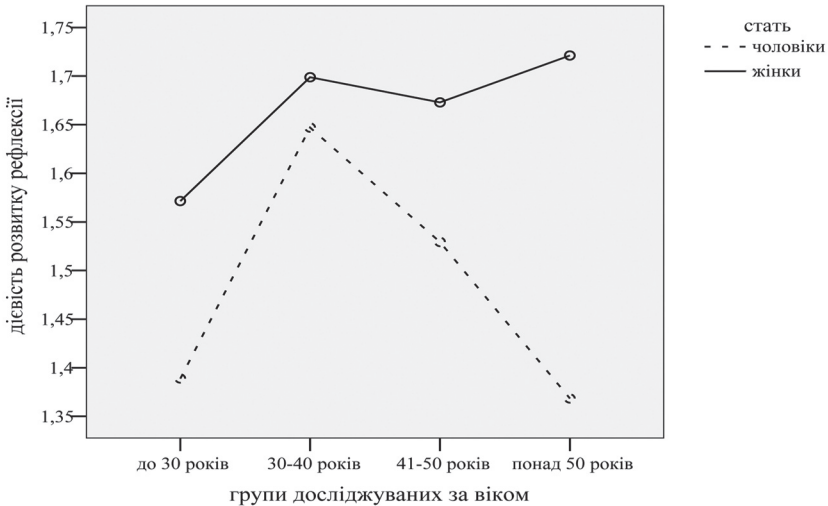


Рис. 1. Гендерно-вікові особливості розвитку рефлексії досліджуваних учителів за критерієм «дієвість»

З рис. 1 видно, що вчителі жіночої статі характеризуються вищим рівнем розвитку рефлексії за критерієм «дієвість», ніж учителі чоловічої статі. З віком такі відмінності посилюється і набувають піку у віковій групі педагогів понад 50 років.

Щодо організаційно-професійних чинників, слід зазначити особливості розвитку рефлексії вчителів залежно від спеціальності. Так, вищий рівень розвитку регулятивно-процесуальної складової розвитку рефлексії за критерієм «дієвість» виявлено у вчителів початкових класів $p < 0,01$.

Особливо чітко такі відмінності виявлено за вміннями і навичками вчителів розв'язувати проблемні ситуації професійної діяльності, що потребують рефлексії (рис. 2).

З рис. 2 видно, що вчителі початкової школи, особливо жінки, мають значно вищий рівень умінь і навичок розв'язання про-

блемних ситуацій професійної діяльності на основі їх рефлексивного аналізу.

Одним із можливих пояснень такого стану речей може бути, на наш погляд, специфіка діяльності вчителів початкової школи, які фактично навчають одну й ту саму, відносно невелику групу дітей упродовж досить тривалого часу.

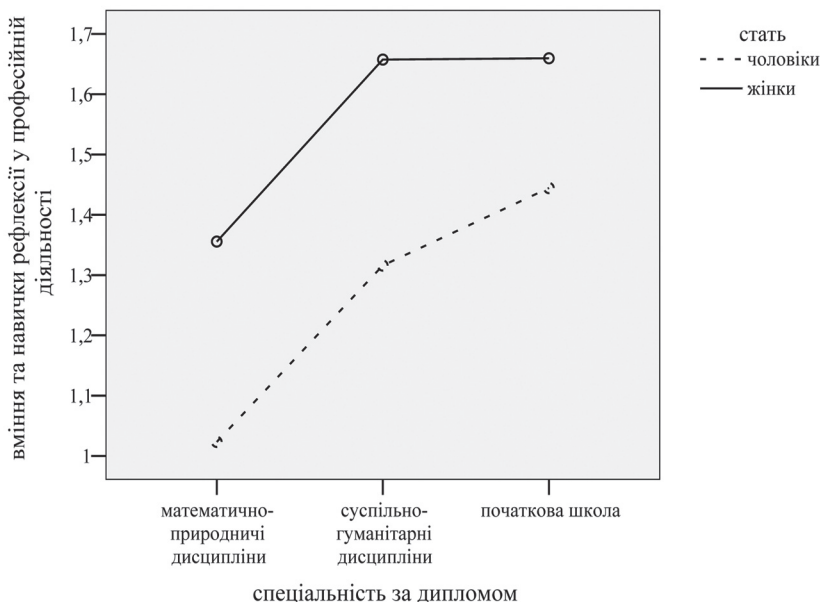


Рис. 2. Вираженість умінь і навичок рефлексивного аналізу проблемних ситуацій професійної діяльності у вчителів різних спеціальностей

Інший можливий варіант пояснення встановлених відмінностей може бути пов'язаний з кращим рівнем професійної підготовки з означених питань учителів початкових класів.

Натомість, щодо розвитку регулятивно-процесуальної складової рефлексії вчителів залежно від стажу роботи виявлено протилежну картину: зі збільшенням стажу роботи виявляється розвиток рефлексії вчителів жіночої статі поступово зростає і досягає свого піку в досліджуваних зі стажем роботи понад 16 років. Разом з тим у цей же період дієвість розвитку рефлексії вчителів чоловічої статі (за одночасного зростання їх обізнаності щодо сутності та особливостей рефлексії) поступово зменшується ($p < 0,05$).

Це свідчить, на наш погляд, на користь практично орієнтованої підготовки учителів загалом і в контексті розвитку рефлексії, зокрема, на протипагу «знанневого» підходу.

Висновки. Отже, регулятивно-процесуальна складова, як і інші складові розвитку рефлексії вчителів, розвинута недостатньо. Значна кількість досліджуваних потребує розвитку вмій і навичок здійснення рефлексії у професійній діяльності, особливо ті вчителі, які мають великий стаж роботи.

Перспективи подальших розвідок з цього напрямку полягають у розробленні та апробуванні психологічної програми розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної освіти. Крім того, важливим є дослідження психологічної готовності викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти до розвитку рефлексії вчителів.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избр. психол. труды / Борис Герасимович Ананьев ; [под ред. А. А. Бодалева]. – М. ; Воронеж, 1996. – 384 с. – (Психологи отечества : избр. психолог. труды : в 70 т.)
2. Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе : избр. труды / Георгий Александрович Балл. – К. : Основа, 2006. – 408 с.
3. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження до особистості до духовних цінностей / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 37–44.
4. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Науковий світ, 2008. – 318 с.
5. Бьюль А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / Ахим Бьюль, Петер Цефель; пер. с нем. – СПб. : ДиаСофтЮП, 2002. — 608 с.
6. Варбан М. Ю. Рефлексія професійного становлення в студентські роки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія; історія психології» / М. Ю. Варбан. – К., 1998. – 21 с.
7. Волканевский С. В. Рефлексивность как детерминанта синдрома «психического выгорания» личности : автореф... канд. психол. н. : 19.00.03 – психология труда; инженерная психология; эргономика / С. В. Волканевский; ГОУ ВПО

- «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова». – Ярославль, 2010. – 26 с.
8. Вульфов Б. З. Педагогика рефлексии / Б. З. Вульфов, В. Н. Харькин. – М. : Магистр, 2001. – 112 с.
 9. Карпов А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М. : Ин-т психологии РАН, 2002. – 413 с.
 10. Климов Е. А. Психология профессионала : изб. психол. труды / Евгений Александрович Климов. – М. ; Воронеж : Ин-т практической психологии ; МОДЭК, 1996. – 400 с.
 11. Лефевр В. А. «Непостижимая» эффективность математики в исследовании рефлексии / В. А. Лефевр // Вопросы психологии. – 1990. – № 7. – С. 51–58.
 12. Максименко С. Д. Професійне становлення молодого учителя : навч. посіб. для студ. пед. вузів / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 105 с.
 13. Марусинець М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія та практика формування : монографія / М. М. Марусинець. – У., 2012. – 378 с.
 14. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Ефим Израилевич Машбиц. – К. : Вища школа, 1987. – 224 с.
 15. Метаева В.А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика: дис. ...доктора пед. наук : 13.00.08 / Валентина Александровна Метаева. – Екатеринбург, 2006. – 357 с.
 16. Найдьонов М. І. Проблема суб'єкта в рефлексивній психології / М. І. Найдьонов // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / [за заг. ред. В. О. Татенка]. – К. : Либідь, 2006. – С. 197–230.
 17. Палько Т. В. Психологічна програма розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти / Т. В. Палько // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Т. 1; за ред. С. Д. Максименко, Л. М. Карамушки. – 2014. – Вип. 41. – С. 56–62.
 18. Семенов И. Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления / И. И. Семенов, С. Ю. Степанов. – Запорожье, 1992.
 19. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посібник / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.

20. Сластенин В. А. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности / В. А. Сластенин, В. К. Елисеев // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 5. – С. 37–42.
21. Смірнова Я. Особливості розвитку професійної рефлексії вихователя дошкільного навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти / Я. Смірнова : [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://www.ird.npu.edu.ua/files/smirnova.pdf>.
22. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Георгий Петрович Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – 800 с.
23. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. – Мн. : АСАР, 2005. – 768 с.
24. Korthagen F. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth / F. Korthagen, A. Vasalos // Teachers and Teaching: theory and practice. – 2005. – 11 (1). – P. 47–71.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Anan'ev B. G. Psihologija y problemy chelovekoznanija : yzbr. psyhol. trudy / Borys Gerasymovych Anan'ev ; [pod red. A. A. Bodaleva]. – M. ; Voronezh, 1996. – 384 s. – (Psychology otechestva : yzbr. psycholog. trudy : v 70 t.)
2. Ball G. A. Psihologija v racyogumanystycheskoj perspektyve : yzbr. trudy / Georgyj Aleksandrovych Ball. – K. : Osnova, 2006. – 408 s.
3. Beh I. D. Psihologichni mehanizmy shodzhennja do osobystosti do duhovnyh cinnostej / I. D. Beh // Pedagogika i psihologija. – 2011. – № 2. – S. 37–44.
4. Bondarchuk O. I. Social'no-psihologichni osnovy osobystisnogo rozvytku kerivnykiv zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv u profesijnij dijaj'nosti : monografija / O. I. Bondarchuk. – K. : Naukovyj svit, 2008. – 318 s.
5. Bjujul' A. SPSS: yskusstvo obrabotky ynformacyy. Analyz statystycheskyh dannyh y vosstanovlenye skrytyh zakonomernostej / Ahym Bjujul', Peter Cefel'; per. s nem. – SPb. : DyaSoftJuP, 2002. — 608 s.
6. Varban M. Ju. Refleksija profesijnogo stanovlennja v students'ki roky: avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psyhol. nauk : spec. 19.00.01 «Zagal'na psihologija; istorija psihologii» / M. Ju. Varban. – K., 1998. – 21 s.

7. Volkanevskij S. V. Refleksyvnost' kak deternynanta sindroma «psyhicheskogo vygoranuja» lychnosty : avtoref... kand. psihol. n. : 19.00.03 – psihologija truda; ynzhenernaja psihologija; ergonomyka / S. V. Volkanevskij; GOU VPO «Jaroslavskij gosudarstvennyj unyversytet im. P. G. Demydova». – Jaroslavl', 2010. – 26 s.
8. Vul'fov B. Z. Pedagogyka refleksyy / B. Z. Vul'fov, V. N. Har'kyn. – M. : Magystr, 2001. – 112 s.
9. Karpov A. V. Psihologija refleksyy / A. V. Karpov, Y. M. Skytjaeva. – M. : Yn-t psihologyy RAN, 2002. – 413 s.
10. Klymov E. A. Psihologija professyonal'a : yzb. psihol. trudy / Evgenyj Aleksandrovych Klymov. – M. ; Voronezh : Yn-t prakticheskoj psihologyy ; MODЭK, 1996. – 400 s.
11. Lefevr V. A. «Nepostyzhymaja» efektyvnost' matematyky v yssledovanny refleksyy / V. A. Lefevr // Voprosy psihologyy. – 1990. – № 7. – S. 51–58.
12. Maksymenko S. D. Profesijne stanovlennja molodogo uchytelja : navch. posib. dlja stud. ped. vuziv / S. D. Maksymenko, T. D. Shherban. – Uzhgorod : Zakarpattja, 1998. – 105 s.
13. Marusynec' M. Profesijna refleksija najbutn'ogo vchytelja pochatkovyh klasiv: teorija ta praktyka formuvannja : monografija / M. M. Marusynec'. – U., 2012. – 378 s.
14. Mashbyc E. Y. Psihologicheskye osnovy upravlenija uchebnoj dejatel'nost'ju / Efym Yzraylevych Mashbyc. – K. : Vyshha shkola, 1987. – 224 s.,
15. Metaeva V.A. Razvytye professyonal'noj refleksyy v posledyplomnom obrazovanuu: metodologija, teorija, praktyka: dys. ...doktora ped. nauk : 13.00.08 / Valentyna Aleksandrovna Metaeva. – Ekaterynburg, 2006. – 357 s.
16. Najd'onov M. I. Problema sub'jekta v refleksyvnoj psihologii' / M. I. Najd'onov // Ljudyna. Sub'jekt. Vchynok : filosofsk'opsyhologo-gichni studii' / [za zag. red. V. O. Tatenka]. – K. : Lybid', 2006. – S. 197–230.
17. Pal'ko T. V. Psihologichna programa rozvytku refleksii' vchyteliv v umovah pisljadypломnoi' pedagogichnoi' osvity / T. V. Pal'ko // Aktual'ni problemy psihologii' : zb. nauk. prac' Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraїny. – T. 1; za red. S. D. Maksymenko, L. M. Karamushky. – 2014. – Vyp. 41. – S. 56–62.
18. Semenov Y. N. Refleksyvnaja psihologija y pedagogyka tvorcheskogo myshlenija / N. Y. Semenov, S. Ju. Stepanov. – Zaporozh'e, 1992.

19. Semychenko V. A. Psychologija pedagogichnoi' dij'al'nosti : navch. posibnyk / Valentyna Anatolii'vna Semychenko. – K. : Vyshha shkola, 2004. – 335 s.
20. Slastenyn V. A. Refleksyvnaja kul'tura uchytelja kak sub'jekta pedagogicheskoj dejatel'nosti / V. A. Slastenyn, V. K. Elyseev // Pedagogicheskoe obrazovanye u nauka. – 2005. – № 5. – S. 37–42.
21. Smirnova Ja. Osoblyvosti rozvytku profesijnoi' refleksii' vyhovatelja doshkil'nogo navchal'nogo zakladu v systemi pisljadyplomnoi' pedagogichnoi' osvity / Ja. Smirnova : [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu <http://www.ird.npu.edu.ua/files/smirnova.pdf>.
22. Shhedrovyc'kyj G. P. Мышление. Понимание. Рефлексия / Georgyj Petrovych Shhedrovyc'kyj. – M. : Nasledye MMK, 2005. – 800 s.
23. Janchuk V. A. Vvedenye v sovremennuju socy'al'nuju psichologyju / V. A. Janchuk. – Mn. : ASAR, 2005. – 768 s.
24. Korthagen F. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth / F. Korthagen, A. Vasalos // Teachers and Teaching: theory and practice. – 2005. – 11 (1). – R. 47–71.

T.V. Palko. Peculiarities of regulative and procedural component of teachers' reflection development. The article presents the results of an empirical study of the regulative and procedural component of teachers' reflection development by the criterion of «efficacy».

The empirical referents of regulative and procedural component of reflection development are determined as following: skills and habits of reflection implementation in teacher's activities; reflexivity; self-control in interpersonal interactions; self-development of the reflection in conditions of postgraduate education.

It was revealed a low level of reflexivity, self-control in interpersonal interactions, skills and habits of reflection in professional work in half of the studied teachers.

An insufficient reflective activity of teachers is stated to be in the conditions of postgraduate education concerning studying themselves and their professional competence; analysis of their feelings and experience of mastering new knowledge etc.

The gender-age peculiarities of teachers' reflection development are established: women have slightly higher levels of reflection than men, especially older have.

The differences in teachers' reflection development are determined according to organizational and professional factors. In particular, a higher level of reflection development the criterion of «efficacy» is found in the

primary school teachers in comparison with teachers of social sciences and humanities and the natural and mathematical sciences.

These differences are shown to be very clearly traced in the skills and habits of teachers to use reflection in solving problem situations of professional activities.

The conclusion is made concerning the advisability to promote the development of teachers' reflection in conditions of postgraduate education in specially organized interactive training considering professional experience of teachers.

Key words: reflection, development of reflection, efficiency of reflection's development, teacher, comprehensive educational institution, postgraduate pedagogical education, reflexivity, retrospective reflection, situational (current) reflection, prospective reflection; reflection of intercourse and interacting with other people.

Received October 15, 2014

Revised November 17, 2014

Accepted December 04, 2014

УДК 159.9:378

Н.П. Панчук

nataliapanchuk697@gmail.com

Ціннісні орієнтації як складова життєвих стратегій особистості

Panchuk N.P. Values as part of life strategies of the personality / N.P. Panchuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 411–421.

Н.П. Панчук. Ціннісні орієнтації як складова життєвих стратегій особистості. Проведене дослідження дозволило визначити, що стратегії входять в систему орієнтування разом з системами вольового рішення, мотивації, контролю, а система орієнтування, в свою чергу, виконує функцію рефлексії життя відносно його смислу, цінностей, норм. Встановлено, що життєві цінності і потреби, які знаходяться в певній ієрархії, впливають на людину, детермінуючи її поведінку; регуляція поведінки є однією з функцій цінностей. Даний факт виступає як закономірний результат самої діалектики життя людини, перебудови її взаємовідношень зі світом і, перш за все, з іншими людьми; ті чи інші цінності актуалізуються в результаті зміни внутрішніх умов. Визначе-

но, що поняття «життєвих стратегій» включає такі феномени як: 1) спосіб життя, який входить в систему орієнтування за допомогою механізмів сприймання та інтуїції і характеризує емоційну сторону людського життя; 2) смисл життя – цілісне уявлення про фундаментальні основи життя; 3) життєві цінності – виступають як система ідей і переконань особистості відносно повноцінного життя, що сформувалася під впливом культурних традицій, зразків та ідеалів; 4) життєві норми – вимоги до змісту і якості життя, а також стандарти оцінки життєвих подій. Складовими стратегій особистості виступають перцептивні, смисложиттєві, ціннісні, нормативні і цільові орієнтації, які формуються в процесі розвитку особистості і обумовлені специфікою суспільства, в якому особистість розвивається. Зроблено висновок про те, що для реалізації тієї чи іншої системи цінностей необхідна суспільно-політична активність особистості. Процес формування цінностей є соціальним за своєю природою, тісно пов'язаний з характером діяльності та її процесуальними характеристиками, опосередкований спілкуванням індивіда з індивідом, процес формування цінностей відображає смисложиттєву активність особистості (формування ідеалів).

Ключові слова: ціннісні орієнтації, життєві цінності, структура особистості, професійна спрямованість, активність особистості.

Н.П. Панчук. Ценностные ориентации как составляющая жизненных стратегий личности. Проведенное исследование позволило определить, что стратегии входят в систему ориентирования вместе с системами волевого решения, мотивации, контроля, а система же ориентирования, в свою очередь, выполняет функцию рефлексии жизни относительно его смысла, ценностей, норм. Установлено, что жизненные ценности и потребности, которые находятся в определенной иерархии, влияют на человека, детерминируя его поведение; регуляция поведения является одной из функций ценностей. Данный факт выступает как закономерный результат самой диалектики жизни человека, перестройки его взаимоотношений с миром и, прежде всего, с другими людьми; те или другие ценности актуализируются в результате изменения внутренних условий. Определено, что понятие «жизненных стратегий» включает такие феномены как: 1) образ жизни, который включён в систему ориентирования с помощью механизмов восприятия и интуиции и характеризует эмоциональную сторону человеческой жизни; 2) смысл жизни – целостное представление о фундаментальных основаниях жизни; 3) жизненные ценности – выступают как система идей и убеждений личности относительно полноценной жизни, которая сформировалась под воздействием культурных традиций, образцов и идеалов; 4) жизненные нормы – требования к содержанию и качеству жизни, а также стандарты оценки жизненных событий. В качестве составляющих стратегий личности выступают перцептивные, смисложизненные, ценностные, нормативные и целевые ориентации, которые формируются в процессе развития личности и обусловлены

специфической общества, в котором личность развивается. Сделан вывод о том, что для реализации той или иной системы ценностей необходима общественно-политическая активность личности. Процесс формирования ценностей является социальным по своей природе, тесно связан с характером деятельности и её процессуальными характеристиками, опосредствованный общением индивида с индивидом, процесс формирования ценностей отображает смысложизненную активность личности (формирование идеалов).

Ключевые слова: ценностные ориентации, жизненные ценности, структура личности, профессиональная направленность, активность личности.

Постановка проблеми. Аналізуючи ціннісні орієнтації, можна робити висновки про те, яке місце та позицію займає особистість у соціальній структурі суспільства, які соціальні ролі виконує чи хоче виконувати. Такий підхід до вивчення ціннісних орієнтацій призводить до необхідності розгляду їх в контексті більш складних утворень особистості, зокрема, в структурі самосвідомості, життєвих відношень особистості, її життєвого світу в цілому, особистісного розвитку. В зв'язку з цим на сучасному етапі одним з головних і актуальних завдань є забезпечення формування певних особистісних структур, які б дозволили особистості максимально розкрити свій внутрішній потенціал.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ціннісні орієнтації є одним з центральних компонентів структури особистості, що визначає її спрямованість на реалізацію певних відношень, зміст уявлень про своє «Я», поведінку та нормативно-оцінне ставлення до довкілля. Вони є результатом оволодіння середовищем з огляду його значення для задоволення потреб особистості і свідчать про рівень її соціальної зрілості. Характеристики будь-якої ціннісної орієнтації залежать від внутрішніх властивостей особистості. Проблему цінностей у вітчизняній психології досліджували І.Д. Бех, М.Й.Боришевський, Б.С. Братусь, Ф.Є.Василюк, В.В. Водзінська, Є.С. Волков, І.В. Дубровіна, А.Г. Здравомислов, Н.І. Лапін, О.М. Леонтьєв, В.М. Мясичев, С.Л. Рубінштейн, В.А. Ядов та ін. Сучасні дослідники розглядають ціннісні орієнтації у вигляді системи певних норм, прийнятих групою свідомістю.

Істотні значення для розуміння соціально-психологічної природи ціннісних орієнтацій в системі відношень мають теоретичні ідеї С.Л.Рубінштейна: практичне відношення людини до світу полягає у виділенні нею значущих предметів, явищ, цінностей. Життєві цінності і потреби, які знаходяться в певній

ієрархії, впливають на людину, детермінуючи її поведінку; регуляція поведінки є однією з функцій цінностей. Даний факт виступає як закономірний результат самої діалектики життя людини, перебудови її взаємовідношень зі світом і, перш за все, з іншими людьми; ті чи інші цінності актуалізуються в результаті зміни внутрішніх умов [14].

В зв'язку з актуальністю зазначеної тематики **метою** нашого дослідження було вивчення ціннісних орієнтацій як складової життєвих стратегій, що обумовлені специфікою суспільства, в якому особистість розвивається.

Виклад основного матеріалу дослідження. Значну увагу ціннісним орієнтаціям особистості приділяли А.Г.Здравомислов і В.А.Ядов. Під ціннісними орієнтаціями вони бачать «установку особистості на ті чи інші цінності матеріальної і духовної культури суспільства» [8, с.199]. Роботи В.А.Ядова доводять, що у диспозиціях особистості існує певна ієрархія, де елементарні фіксовані установки посідають нижчий рівень. На другому рівні знаходяться соціально фіксовані установки, їх система. Вони мають складну структуру і утримують емоційний, когнітивний і власне поведінковий компоненти. Третій диспозиційний рівень характеризує загальна спрямованість інтересів особистості на певні сфери соціальної активності. Вищий диспозиційний рівень утворює система ціннісних орієнтацій на цілі життєдіяльності і засоби їх досягнення. Згідно даної концепції, ціннісні орієнтації є вершиною ієрархії всіх диспозицій – вищим диспозиційним рівнем, який, в свою чергу, має власну внутрішню ієрархію. Ціннісні орієнтації узгоджуються з ідеалом, формуючи власну ієрархію життєвих цілей, більш віддалених відносно близьких, а також цінностей-засобів, або уявлень про норми поведінки, які людина розглядає в якості еталона [15]. Кожна із цінностей є значущою не тільки в зв'язку з іншими, але і сама по собі, як самоцінність. У ролі цінностей можуть виступати «предмети навколишньої дійсності, явища природи й життя, продукти діяльності й виробництва, матеріальні і духовні блага, соціальні й історичні події, суспільні процеси, фундаментальні поняття, моральні норми, закони, принципи, ідеї тощо. Особистість аналізує їх, критично оцінює, сприймає як позитивні чи негативні для себе, корисні чи ні, як такі, що задовольнятимуть чи не задовольнятимуть конкретні потреби. Якщо в них можуть бути реалізовані ці потреби, вони виступають для людини життєво значущими, тобто набувають властивостей цінностей» [15, с. 47].

В.Н.Мясищев проблему ціннісних орієнтацій розглядає як цілісну систему свідомих відношень особистості до суспільства, групи, діяльності, до самої себе. Відносно теорії «відношень» ціннісні орієнтації виступають, з одного боку, як конкретний прояв відношення особистості до оточуючого середовища, а з другого – як система установок, що регулюють поведінку особистості в кожному конкретному випадку [11]. Даний підхід розділяє В.В.Водзінська: «Регулятором поведінки індивіда виступає система фіксованих установок, відношень, ціннісна орієнтація. Серед фіксованих установок є ті, що мають особливу перевагу, оскільки вони вироблені по відношенню до тих елементів дійсності, які мають власну цінність для особистості» [7, с. 51].

У роботах К.О.Альбуханової-Славської прослідковується намічена С.Л.Рубінштейном лінія дослідження особистості як суб'єкта свого життєвого шляху, підпорядкованого меті та цінностям. В залежності від цінностей, на яких базуються стратегії життя, вона виділяє стратегію «легкого життя». В даному випадку людина задовольняє свої потреби з мінімальним напруженням; егоцентричну стратегію. Тут людина живе за принципом «мені так подобається», незважаючи на те, як її дії вплинуть на її оточення; стратегію відповідності зовнішнім вимогам, коли людина прагне будь-якою ціною бути такою, як потрібно; стратегію самовдосконалення, в якій останнє виступає найвищою цінністю та стилем життя для людини [2].

Деякі автори розглядають ціннісні орієнтації в контексті поняття «життєві стратегії особистості». Згідно їх думки, стратегії входять в систему орієнтування разом з системами вольового рішення, мотивації, контролю, а система ж орієнтування, в свою чергу, виконує функцію рефлексії життя відносно його смислу, цінностей, норм [13]. Поняття «життєвих стратегій» включає такі феномени як: 1) спосіб життя, який входить в систему орієнтування за допомогою механізмів сприймання та інтуїції і характеризує емоційну сторону людського життя; 2) смисл життя – цілісне уявлення про фундаментальні підстави життя; 3) життєві цінності – виступають як система ідей і переконань особистості відносно повноцінного життя, яка сформувалась під впливом культурних традицій, зразків та ідеалів; 4) життєві норми – вимоги до змісту і якості життя, а також стандарти оцінки життєвих подій. Складовими стратегій особистості виступають перцептивні, смисложиттєві, ціннісні, нормативні і цільові орієнтації, які формуються в процесі роз-

витку особистості і обумовлені специфікою суспільства, в якому особистість розвивається [12].

Також у психології вивчають ціннісні орієнтації особистості у взаємозв'язку з поняттям «смысл життя» [5]. Під «цінностями» в психології слід розуміти усвідомлені смисли, які є найбільш значущими у структурі свідомості, оскільки визначають головні і відносно постійні ставлення людини до основних сфер життя.

Концепція О.М.Леонтьєва про особистісний смысл розвинута в роботах Б.С.Братуся. Згідно даної теорії смысл виступає у свідомості людини як таке, що прямо відображає і несе в собі її власні життєві відношення. «Коли задача на смысл розв'язана і мова йде про ту чи іншу форму усвідомленості і відрефлексованості найбільш загальних смислових утворень, – пише Б.С.Братусь, – ми говоримо про цінності особистості» [5, с.89]. Особистісний смысл І.Д.Бех розглядає як складову індивідуальної свідомості, «де знаходить вираження пристрасність цієї свідомості, що зумовлена зв'язком останньої з потребово-мотиваційною сферою суб'єкта, з реальністю його життя у світі.» На його думку, під особистісними цінностями слід розглядати усвідомлені узагальнені самовартісні смислові утворення особистості [3, с. 8–9].

Ціннісні орієнтації є центральним регулятивним елементом життєвої перспективи та виражають свідоме ставлення людини до дійсності. В.А.Роменець розглядає періодизацію життєвого шляху людини як зміну її ціннісних орієнтацій. На його думку, цінності на першому етапі життєвого шляху (дитинство та отрочтво) запозичені, малоусвідомлювані, існують на основі бажання та потягу. Взірєць для поведінки запозичується, автоматично повторюється. Другий етап життєвого шляху В.А.Роменець пов'язує з пошуками принципів основ суперечливої поведінки, узгодженої з цінностями реального світу. На третьому етапі відбувається пошук реальних цінностей, розуміння часткового, яке втілює в собі загальне, досягнення особистісної мудрості та зрілості [13].

В роботах І.Ю.Истошина підкреслюється роль ціннісних орієнтацій в особистісній системі регуляції поведінки: діяльність відбивається у відповідності з окремими актуалізованими соціальними установками в залежності від ситуації. Це дозволяє трактувати будь-яку ціннісну орієнтацію як один з притаманних особистості шаблонів для оцінки, для усвідомленого «виміру» допустимих в конкретних обставинах зразків соціальної дії [10].

Згідно Т.В.Бутківської, «терміном цінність позначаються як самі значущі явища, так і ціннісні відношення, що породжують

цілий спектр похідних від них розрізень: об'єктивних, індивідуальних і соціальних; позитивне чи негативне значення явищ природи, форм суспільної організації, історичних подій, моральних вчинків, духовних витворів людства на конкретному етапі історичного розвитку» [6, с. 27].

«Як елемент структури особистості, ціннісні орієнтації виступають як діалектична єдність загального, особливого й індивідуального, думок, почуттів і практичної поведінки» [1, с. 65] є «основним каналом засвоєння духовної культури суспільства, перетворення культурних цінностей в стимули і мотиви практичної поведінки людей» [1, с. 63].

Найбільш образне розуміння сутності ціннісних орієнтацій подає Ю.Козелецький: «Речі, які шукає людина, соціальні структури, в які вона включена, і переживання, пов'язані з її внутрішнім світом, мають певну цінність. ...Індивід впорядковує предмети, міжособистісні відносини або власні переживання у відповідності з індивідуальною шкалою цінностей, створює їх ієрархію. Ця ієрархія відображає особисті переваги і особисті цілі. У той же час вона залежить від культурних традицій і соціальних умов. Особливо важливі в житті блага, що очолюють ієрархію і є складовими сукупності головних цінностей, які не стільки визначають окремі кроки людини, скільки задають індивідуальний життєвий шлях. ...Люди йдуть шляхом, вказаним їхніми головними цінностями» [9, с. 219]. «Наявність цінностей є виявом небайдужості людини у ставленні до оточення, яка виникає із значущості різних сторін, аспектів навколишнього світу для їх життя. Вони, по суті, є результатом оволодіння середовищем з огляду його значення для задоволення потреб особистості і свідчать про рівень її соціальної зрілості» [4, с. 19].

Висновки. В результаті проведеного дослідження визначено, що для реалізації тієї чи іншої системи цінностей необхідна суспільно-політична активність особистості: актуально усвідомлюється тільки те, що входить в діяльність як предмет тої чи іншої складової її дії, як її пряма мета. Процес формування цінностей, по-перше, є соціальним за своєю природою. По-друге, тісно пов'язаний з характером діяльності та її процесуальними характеристиками (мотиваційними, операційно-виконавчими, суб'єктивними). По-третє, опосередкований спілкуванням індивіда з індивідом (в різних сферах, з реалізацією різних ролей, статусних відношень, функцій і т.д.). По-четверте, процес формування цінностей відображає смисложиттєву активність особистості (формування ідеалів). По-п'яте, він пов'язаний з

оцінюванням, яке супроводжує практично всі акти психічної активності суб'єкта, що ведуть до формування суб'єктивного образу об'єктивного світу.

Отже, процес формування цінностей та ціннісних орієнтацій пов'язаний з характером діяльності, опосередкований оцінюванням та спілкуванням і відображає смисложиттєву активність індивіда, а складовими стратегій особистості виступають перцептивні, смисложиттєві, ціннісні, нормативні і цільові орієнтації, які формуються в процесі розвитку особистості й обумовлені специфікою суспільства, в якому особистість розвивається.

Список використаних джерел

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В.Г.Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – №5. – С. 63–70.
2. Альбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Альбуханова-Славская. – М., 1991. – 290 с.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : Науково-метод. посібник / І.Д.Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Болотіна В.Ю. Моральні цінності підростаючого покоління / В.Ю.Болотіна // Цінності освіти і виховання / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 19–21.
5. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С.Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
6. Бутківська Т.В. Проблема цінностей у соціалізації особистості / Т.В.Бутківська // Цінності освіти і виховання / за заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 27–31.
7. Водзинская В.В. Понятие установки, отношения, ценностных ориентаций в социологическом исследовании / В.В.Водзинская // Философия науки. – 1968. – №2. – С. 48–54.
8. Здравомыслов А.Г. Отношение к труду и ценностные ориентации личности / А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов // Сб. Социология в СССР. – М. : Мысль, 1995. – Т. 2. – С. 196–205.
9. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологическое эссе) / Ю. Козелецкий. – К.: Лыбидь, 1991. – 288 с.
10. Круглов Б.С. Методика изучения особенностей формирования ценностных ориентаций / Б.С.Круглов // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. – М. : Издательство АПН СССР, 1987. – С.80–89.
11. Мясичев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / В.Р.Мясичев // Психоло-

- гическая наука / Под ред. Б.Г.Ананьева. – М. : АПН, 1960. – Т. 2. – С. 110–125.
12. Резник Т.Е. Жизненные стратегии личности / Т.Е.Резник, Ю.М.Резник // Социологические исследования. – 1995. – №12. – С. 100–105.
 13. Роменець В.А. Проблеми життєвого шляху людини в історії психології / В.А.Роменець // «Круглий стіл» філософів, психологів і соціологів «Життєвий шлях особи». – Філософська думка. – 1982. – №1. – С. 18–20.
 14. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1974. – 424 с.
 15. Саморегулирование и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А.Ядова. – Л. : Наука, 1979. – 264 с.

Список використаних джерел

1. Alekseeva V.H. Tsennostnye oryentatsyy kak faktor zhyznediatelnosti y razvytiya lychnosti / V.H.Alekseeva // Psykholohycheskyi zhurnal. – 1984. – Т. 5. – №5. – С. 63–70.
2. Albukhanova-Slavskaia K.A. Stratehiya zhyzny / K.A. Albukhanova-Slavskaia. – М., 1991. – 290 s.
3. Bekh I.D. Osobystisno zoriientovane vykhovannia : Naukovometod. Posibnyk / I.D.Bekh. – К. : IZMN, 1998. – 204 s.
4. Bolotina V.Iu. Moralni tsinnosti pidrostaiuchoho pokolinnia / V.Iu.Bolotina // Tsinnosti osvity i vykhovannia / Za zah. red. O.V.Sukhomlynskoï. – К., 1997. – С. 19–21.
5. Bratus B.S. Anomaly lychnosti / B.S.Bratus. – М. : Мысл, 1988. – 301 с.
6. Butkivska T.V. Problema tsinnosti u sotsializatsii osobystosti / T.V.Butkivska // Tsinnosti osvity i vykhovannia / Za zah. red. O.V.Sukhomlynskoï. – К., 1997. – С. 27–31.
7. Vodzynskaia V.V. Poniatyie ustanovky, otnosheniya, tsennostnykh oryentatsyy v sotsyolohycheskom yssledovanii / V.V.Vodzynskaia // Fylosofiya nauky. – 1968. – №2. – С. 48–54.
8. Zdravomyslov A.H. Otnosheniye k trudu y tsennostnye oryentatsyy lychnosti / A.H. Zdravomyslov, V.A. Yadov // Sb. Sotsyolohyia v SSSR. – М.: Мысл, 1995. – Т. 2. – С. 196–205.
9. Kozeletskyi Yu. Chelovek mnogomernyi (psykholohycheskoe esse) / Yu. Kozeletskyi. – К.: Лыбид, 1991. – 288 с.
10. Kruhlov B.S. Metodyka yzucheniya osobennosti formirovaniya tsennostnykh ormentatsyy / B.S.Kruhlov //

- Dyagnostycheskaia y korrektsyonnaia rabota shkolnoho psykholoha. – M. : Yzdatelstvo APN SSSR, 1987. – S. 80–89.
11. Miasyshchev V.N. Osnovnye problemy y sovremennoe sostoianye psykholohyy otноsheni cheloveka / V.R.Miasyshchev // Psykholohycheskaia nauka / Pod red. B.H.Ananeva. – M. : APN, 1960. – T. 2. – S. 110–125.
 12. Reznyk T.E. Zhyznenne stratehyy lychnosti / T.E.Reznyk, Yu.M.Reznyk // Cotsyolohycheskye yssledovanyia. – 1995. – №12. – S. 100–105.
 13. Romenets V.A. Problemy zhyttievoho shliakhu liudyny v istorii psykholohii / V.A.Romenets // «Kruhlyi stil» filosofiv, psykholohiv i sotsiolohiv «Zhyttievyyi shliakh osoby». – Filosofska dumka. – 1982. – №1. – S. 18–20.
 14. Rubynshtein S.L. Problemy obshchei psykholohyy / S.L.Rubynshtein. – M. : Pedahohyka, 1974. – 424 s.
 15. Samorehulyrovanye y prohnozyrovanye sotsyalnoho povedeniya lychnosti / Pod red. V.A.Iadova. – L. : Nauka, 1979. – 264 s.

N.P. Panchuk. Values as part of life strategies of the personality. The study allowed to distinguish that the strategy consists in targeting systems with volitional decision, motivation, control, and system orientation, in turn, serves as a reflection of life relative to its meaning, values and norms. The values of life and needs that are in a specific hierarchy are established to affect the human rights, determining its behavior; regulation of behavior is a function of values. In life there is soul-searching. This fact serves as a natural result of the dialectic of life, restructuring its interrelations with the world and, above all, with other people; certain values are updated as a result of changes in domestic conditions. The concept of «life strategies» is determined to include such phenomena as: 1) a lifestyle that is included in orientation system through the mechanisms of perception and intuition and describes the emotional side of human life; 2) the meaning of life – a holistic notion about the fundamental bases of life; 3) values of life are the system of ideas and beliefs of the personality in relation to normal life, which was formed by cultural traditions, patterns and ideals; 4) living standards – requirements to the content and quality of life, as well as standards for assessing life events. The components of the personality strategies are the perceptual, life significant, value, regulatory and target orientations, which are formed in the process of personal development and conditioned by the specifics of the society in which a personality develops. It is concluded that in order to realize one or another system of values the social and political activity of the personality is necessary. That activity is emerging for the personality received her knowledge. The formation of values is social by nature, closely linked to the nature of the activity and its procedural characteristics mediated by the intercourse between indi-

viduals, the formation of values reflects the life significant activity of the personality (formation of ideals). It is associated with the assessment that accompanies virtually all acts of mental activity of the subject, leading to the formation of subjective image of the objective world.

Key words: values, life values, personality structure, professional orientation, activity of the personality.

Received October 17, 2014

Revised November 18, 2014

Accepted December 06, 2014

УДК 159.922.6:37.015.3

Л.В. Пастух
pastyhu@meta.ua

Особливості мотиваційної складової сензитивності практичних психологів СИСТЕМИ ОСВІТИ

Pastukh L.V. The peculiarities of motivational component of practical psychologists' sensitiveness in the system of education / L.V. Pastukh // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 421–434.

Л.В. Пастух. Особливості мотиваційної складової сензитивності практичних психологів системи освіти. У статті показано значущість мотиваційної складової сензитивності особистості практичних психологів системи освіти. За узагальненням результатів теоретичних досліджень з проблеми сензитивності як професійно важливої якості практичних психологів та її складових обґрунтовано добір методик для визначення рівня розвитку мотиваційної складової сензитивності. Наведено результати дослідження особливостей мотиваційної складової сензитивності практичних психологів системи освіти. Проаналізовано значущість сензитивності для практичних психологів і рівень їх орієнтації на гуманістично-екзистенційний тип стосунків з клієнтом, які виступали емпіричними референтами досліджуваної складової. За результатами узагальнення цих двох показників визначено рівні мотиваційної складової сензитивності особистості практичних психологів системи освіти. Зроблено висновок про переважання у практичних психологів середнього рівня розвитку мотиваційної складової сензитивності (понад дві третини респондентів).

Виявлено гендерно-вікові особливості мотиваційної складової сензитивності практичних психологів. Встановлено, що у практичних психологів, старших за віком, рівень мотиваційної складової сензитивності вище. Виявлено, що вищий рівень мотиваційної складової сензитивності більше властивий практичним психологам жіночої статі, ніж чоловічої. Зроблено припущення про те, що відмінності у рівнях мотиваційної складової практичних психологів системи освіти проявляються за рахунок більш вираженої орієнтації жінок-практичних психологів на гуманістично-екзистенційний тип стосунків з клієнтом, порівняно із чоловіками.

Окреслено доцільність емпіричного дослідження інших складових сензитивності особистості практичних психологів системи освіти (психофізіологічної, когнітивної, поведінкової, емоційної) і визначення на цій основі інтегративного показника та соціально-демографічних (вік, стать, місце проживання) та організаційно-професійних (тип навчального закладу, кваліфікаційна категорія) чинників сензитивності.

Ключові слова: сензитивність, складові сензитивності; мотиваційна складова сензитивності; практичні психологи, гуманістично-екзистенційний тип стосунків з клієнтом; значущість сензитивності; рівень розвитку мотиваційної складової сензитивності.

Л.В. Пастух. Особенности мотивационной составляющей сензитивности практических психологов системы образования. В статье показана значимость мотивационной составляющей сензитивности личности практических психологов системы образования. На основании обобщения результатов теоретических исследований проблемы сензитивности как профессионально важного качества практических психологов и его составляющих обоснованы методики определения уровня развития мотивационной составляющей сензитивности. Представлены результаты исследования особенностей мотивационной составляющей сензитивности практических психологов дошкольных, общеобразовательных, внешкольных, интернатных и профессионально-технических учреждений образования. Проанализирована значимость сензитивности для практических психологов и уровень их ориентации на гуманистически-экзистенциальный тип отношений с клиентом, которые выступали эмпирическими референтами исследуемой составляющей сензитивности. На основе результатов обобщения этих двух показателей определены уровни мотивационной составляющей сензитивности личности исследуемых практических психологов системы образования. Сделан вывод о доминировании среди практических психологов системы образования среднего уровня ориентации развития мотивационной составляющей сензитивности (более двух третьих респондентов).

Определены гендерно-возрастные особенности мотивационной составляющей сензитивности практических психологов. Установлено, что у практических психологов старших по возрасту уровень мотивационной составляющей сензитивности выше. Вывявлено, что высокий

уровень мотивационной составляющей сензитивности более присущ практическим психологам женского пола, по сравнению с мужским. Выдвинуто предположение о том, что отличия в уровнях мотивационной составляющей сензитивности практических психологов системы образования проявляются за счёт более выраженной ориентации женщин-психологов на гуманистически-экзистенциальный тип отношений с клиентом по сравнению с мужчинами-психологами.

Определена целесообразность эмпирического исследования других составляющих сензитивности личности практических психологов системы образования (психофизиологической, когнитивной, поведенческой, эмоциональной) и определение на этой основе интегративного показателя, а также социально-демографических (возраст, пол, место проживания) и организационно-профессиональных (тип учебного заведения, квалификационная категория) факторов сензитивности.

Ключевые слова: сензитивность, составляющие сензитивности; мотивационная составляющая сензитивности; практические психологи, гуманистически-экзистенциальный тип отношений с клиентом; значимость сензитивности; уровень развития мотивационной составляющей сензитивности.

Постановка проблеми. Необхідність забезпечення ефективності діяльності практичних психологів системи освіти зумовила нагальність вивчення їх професійно важливих якостей. У цьому контексті особливої ваги набуває дослідження сензитивності особистості фахівців психологічної служби системи освіти в силу специфіки їх функціональних обов'язків, основних напрямів, видів та форм роботи. Адже сензитивність, як свідчать результати теоретичного аналізу літератури [та ін.] є складною інтегративною якістю особистості; особливою, такою, що має емоційну природу, чутливістю до психічних станів інших, їх намірів, цінностей та цілей, здібністю сприймати оточуючий і внутрішній світ, яка дозволяє професіоналам різних рівнів легко орієнтуватися у людських взаємовідносинах, гармонізувати свою поведінку та емоції.

Відповідно до розробленої нами моделі сензитивності практичних психологів системи освіти, йдеться про важливе значення її мотиваційної складової, яка визначається значущістю даної якості для фахівців у поєднанні з орієнтацією на спілкування з клієнтом у гуманістично-екзистенційному річищі [14].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Констатуючи наявність широкого переліку публікацій з проблематики фахової діяльності практичних психологів (Г. С. Абрамова [1], М. О. Амінов [2], О. Ф. Бондаренко [3], І. В. Вачков [4], І. Б. Гриншпун [4], І. В. Дубровіна [8], С. Д. Максименко [10], С. А. Медве-

дева [11], В. Г. Панок [13], Н. І. Пов'якель [16], В. Е. Пахальян [15], Н. В. Пророк [17], В. А. Семіченко [19], Н. В. Чепелева [20], Т. С. Яценко [21] та ін.), зазначимо, що сьогодні існують різні погляди на проблему професійно важливих якостей практикуючого психолога; вчені подають різні за обсягом та змістом переліки таких якостей. При цьому багато науковців відзначають сензитивність як професійно важливу якість практичних психологів закладів освіти (М. А. Амінов [2], О. О. Грейліх [5], І. В. Дубровіна [8], Ю. М. Ємельянов [9], М. В. Молоканов [12], Л. П. Смашна [5], Н. В. Чепелева [20] та ін.).

Однак питання проблеми дослідження особливостей розвитку сензитивності особистості практичних психологів закладів освіти розглядалось науковцями-психологами епізодично, фрагментарно. Сьогодні в доступній сучасній психологічній літературі практично немає спеціальних методик як для діагностики сензитивності особистості в цілому, так і, зокрема, для діагностики її мотиваційної складової.

Саме тому **мета статті** – емпірично дослідити особливості мотиваційної складової сензитивності практичних психологів системи освіти.

Виклад основного матеріалу. За узагальненням результатів теоретичних досліджень з проблеми сензитивності як професійно важливої якості практичних психологів та її складових обґрунтовано добір методик для визначення рівня розвитку мотиваційної складової сензитивності [14]. При доборі діагностичного інструментарію ми керувалися необхідністю дотримання основних психометричних вимог, а також можливістю застосування методик для групової форми проведення.

Також було враховано, що відповідно до розробленої нами моделі сензитивності [14], показниками *мотиваційної складової* є стійке прагнення адресно надавати психологічну допомогу із урахуванням індивідуальних особливостей та актуального стану клієнтів, а також значущість сензитивності як професійно важливої якості для практичного психолога.

Тому дослідження *мотиваційної складової сензитивності* здійснювалося за такими емпіричними референтами, як значущість сензитивності для практичних психологів і рівень їх орієнтації на гуманістично-екзистенційний тип стосунків з клієнтом

Рівень орієнтації практичних психологів на гуманістично-екзистенційний тип стосунків з клієнтом визначався за опитувальником Т. М. Данилової «Тип спрямованості особистості практичних психологів» [6], а значущість сензитивності для

практичних психологів – за модифікованою нами методикою К. Замфір – А. Реана «Мотивація професійної діяльності» [18]. Сутність модифікації полягала у включенні до переліку мотивів професійної діяльності мотиву «Бажання надавати психологічну допомогу з урахуванням почуттів та станів клієнтів».

За узагальненням результатів двох вищезазначених емпіричних референтів сензитивності (рівнем значущості сензитивності та рівнем орієнтації практичних психологів на гуманістично-екзистенційний тип стосунків з клієнтом) встановлено рівні мотиваційної складової сензитивності: високий, середній, низький. Високий рівень мотиваційної складової констатувався за умови високих рівнів значущості сензитивності для практичних психологів і орієнтації на гуманістично-екзистенційний тип стосунків з клієнтом, низький – у разі їх низьких рівнів. Усі інші співвідношення зазначених показників було віднесено до середнього рівня мотиваційної складової сензитивності.

На *першому етапі емпіричного дослідження* визначено рівні значущості сензитивності для практичних психологів за модифікованою нами методикою К. Замфір – А. Реана «Мотивація професійної діяльності».

Відповідно до інструкції респондентам необхідно було проанжувати вісім мотивів професійної діяльності в послідовності від найбільш значущих до найменш значущих. Залежно від того, на яке рангове місце досліджувані ставили мотив «бажання надавати психологічну допомогу з урахуванням почуттів та станів клієнтів», ми визначали рівень значущості сензитивності для практичних психологів: високий (1-2 рангове місце), середній (3-5 рангове місце), низький (6-8 рангове місце) (табл. 1)

Таблиця 1

Рівні значущості сензитивності для досліджуваних практичних психологів системи освіти

Рівні значущості сензитивності	Кількість досліджуваних (у%)
Низький	5,2
Середній	42,4
Високий	52,5

З таблиці 1 випливає, що у практичних психологів переважає високий рівень значущості сензитивності (52,5%); середній рівень сензитивності виявлений у 42,4%, а низький – у 5,2% досліджуваних.

Одержано досить високі результати, що, на нашу думку, є закономірним явищем, зумовленим специфікою змісту роботи

практичних психологів, ефективність і результативність якої напряму залежать від усвідомлення необхідності надавати психологічну допомогу з урахуванням почуттів і станів клієнтів, іншими словами, від сензитивності. На нашу думку, ці результати також можуть слугувати свідченням того, що сьогодні, в значній мірі, професію практичного психолога обирають особи, для яких надання допомоги іншим людям є покликанням.

Щодо респондентів із низьким рівнем значущості сензитивності, необхідно зазначити, що не зважаючи на те, що на перший погляд їх не дуже багато, разом з тим, недостатнє бажання урахувати почуття та стани клієнтів суперечить етичним та іншим вимогам фахової діяльності працівників психологічної служби. Тому уявляється доцільним звернути особливу увагу вирішенню цієї проблеми під час проведення формувального експерименту.

На *другому етапі емпіричного дослідження* за допомогою опитувальника Т. М. Данилової «Тип спрямованості особистості практичного психолога» визначено рівні орієнтації практичних психологів на гуманістично-екзистенційний тип стосунків із клієнтом (табл. 2).

При цьому ми керувалися таким ключем: високий рівень встановлювався у випадку значного переважання гуманістичного та екзистенційного типу спрямованості особистості досліджуваних практичних психологів, порівняно з егоїстичним та прагматичним. Низький рівень констатувався в разі переваги егоїстичного та прагматичного типів спрямованості. Усі інші співвідношення були віднесені до середнього рівня орієнтації на гуманістично-екзистенційний тип стосунків з клієнтом.

Таблиця 2

Рівні орієнтації практичних психологів системи освіти на гуманістично-екзистенційний тип стосунків з клієнтом

Рівні орієнтації на гуманістично-екзистенційний тип стосунків з клієнтом	Кількість досліджуваних (у%)
Низький	15,7
Середній	56,2
Високий	28,1

Дані, наведені у табл. 2, свідчать, що високий рівень орієнтації на гуманістично-екзистенційний тип стосунків з клієнтом наявний лише у 28,1% респондентів, середній – у 56,2%, а низький – у 15,7% практичних психологів, що взяли участь у дослідженні.

Отже, одержані результати дозволяють зробити висновок про домінування серед практичних психологів закладів освіти

середнього рівня орієнтації на гуманістично-екзистенційний тип стосунків з клієнтом (більше половини респондентів), в той час, коли близько третини досліджуваних має високий рівень, а шоста частина досліджуваних – низький.

За результатами узагальнення даних за двома вищезазначеними емпіричними референтами ми визначили рівні мотиваційної складової сензитивності (табл. 3).

Таблиця 3

Рівні мотиваційної складової сензитивності практичних психологів системи освіти

Рівні мотиваційної складової	Кількість досліджуваних (у%)
Низький	13,7
Середній	69,4
Високий	16,9

Як видно з даних, поданих у табл. 3, у досліджуваних переважає середній рівень розвитку мотиваційної складової сензитивності (69,4% респондентів). Високий рівень мають 16,9% досліджуваних, а 13,7% – низький рівень розвитку мотиваційної складової сензитивності. Отже, можна констатувати недостатній рівень розвитку мотиваційної складової сензитивності досліджуваних практичних психологів.

На наступному етапі емпіричного дослідження *визначено гендерно-вікові особливості мотиваційної складової сензитивності* практичних психологів системи освіти.

Так, зокрема, встановлено, що у практичних психологів, старших за віком, рівень мотиваційної складової сензитивності вищий (табл. 4).

Таблиця 4

Рівні мотиваційної складової сензитивності практичних психологів залежно від віку

Вікові групи	Рівні мотиваційної складової, кількість досліджуваних у %		
	низький	середній	високий
до 30 років	16,8	74,8	8,4
30-45 років	13,6	66,8	19,6
понад 45 років	8,8	66,3	25,0

Як видно з табл. 4, високий рівень мотиваційної складової сензитивності мають 25,0% респондентів у групі практичних психологів, що представляють вікову категорію понад 45 років, і лише 8,4% досліджуваних у віковій групі до 30 років. І, на-

впаки, кількість фахівців з низьким рівнем мотиваційної складової сензитивності у групі практичних психологів, яким понад 45 років, значно менше, порівняно з віковою групою до 30 років (8,8,0% проти 16,8% респондентів, відповідно) ($p < 0,01$).

Крім того, виявлено вищий рівень мотиваційної складової сензитивності у практичних психологів жіночої статі, ніж чоловічої (табл. 5).

Таблиця 5

Рівні мотиваційної складової сензитивності практичних психологів залежно від статі

Стать досліджуваних	Рівні мотиваційної складової, кількість досліджуваних у %		
	низький	середній	високий
жінки	12,7	70,0	17,3
чоловіки	33,3	57,1	9,5

Аналіз даних, поданих в табл. 5, показує, що високий рівень мотиваційної складової сензитивності мають вдвічі більше жінок-практичних психологів (17,3% респондентів), порівняно з практичними психологами-чоловіками (9,5%). І, відповідно, втричі менша кількість серед жінок-практичних психологів з низьким рівнем мотиваційної складової сензитивності (12,7% респондентів), порівняно з практичними психологами-чоловіками (33,3%) ($p < 0,05$).

При цьому за результатами дисперсійного аналізу можна припустити, що відмінності у рівнях мотиваційної складової практичних психологів системи освіти проявляються за рахунок більш вираженої орієнтації жінок-практичних психологів на гуманістично-екзистенційний тип стосунків з клієнтом, порівняно із чоловіками (рис. 1).

Як видно з рис. 1, рівень орієнтації жінок-практичних психологів на гуманістично-екзистенційний тип стосунків з клієнтом, порівняно з чоловіками-практичними психологами, є значно вищим і з віком цей розрив має тенденцію до збільшення ($p < 0,05$).

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, у практичних психологів системи освіти переважає середній рівень розвитку мотиваційної складової сензитивності (понад дві третини респондентів). Високий рівень має кожний шостий досліджуваний практичний психолог. Близько десятої частини практичних психологів характеризується низьким рівнем розвитку мотиваційної складової сензитивності.

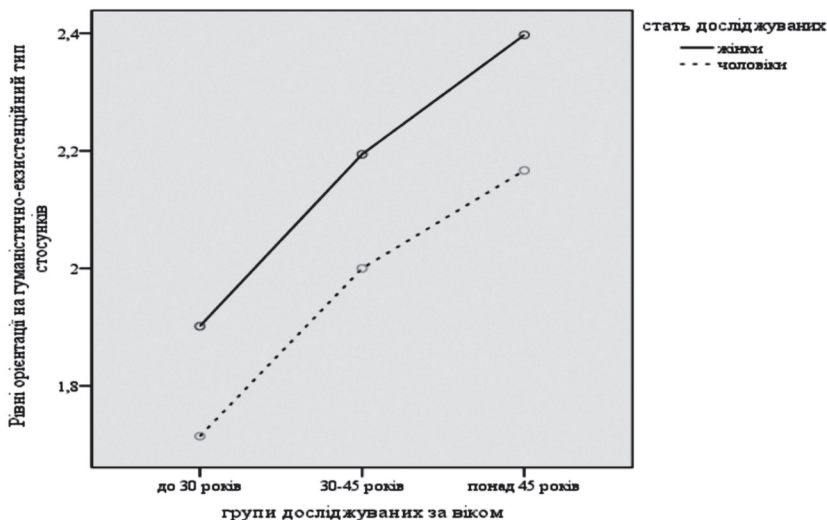


Рис. 1. Особливості орієнтації практичних психологів на гуманістично-екзистенційний тип стосунків з клієнтом залежно від віку та статі

При цьому констатовано наявність таких особливостей мотиваційної складової сензитивності практичних психологів системи освіти: 1) недостатню орієнтацію на гуманістично-екзистенційний тип стосунків з клієнтом; 2) високу значущість сензитивності лише для половини досліджуваних практичних психологів.

Визначено гендерно-вікові особливості мотиваційної складової сензитивності практичних психологів. Встановлено, що у практичних психологів, старших за віком, рівень мотиваційної складової сензитивності вищий. Виявлено, що вищий рівень мотиваційної складової сензитивності властивий практичним психологам жіночої статі, ніж чоловічої за рахунок більш вираженої орієнтації жінок-практичних психологів на гуманістично-екзистенційний тип стосунків з клієнтом порівняно з чоловіками.

У перспективі уявляється доцільним вивчення особливостей і чинників інших складових сензитивності особистості практичних психологів системи освіти (психофізіологічної, когнітивної, поведінкової, емоційної) відповідно до розробленої нами моделі, а також визначення інтегративного показника сензитивності та його взаємозв'язку із соціально-демографічними (вік, стать, місце проживання) та організаційно-професійними (тип навчально-го закладу, кваліфікаційна категорія) чинниками.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 1996. – 224 с.
2. Аминов Н. А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 5. – С. 104–109.
3. Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасної молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків / О. Ф. Бондаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 8–11.
4. Вачков И. В. Введение в профессию «психолог» / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников. – Москва-Воронеж : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2002. – 255 с.
5. Грейліх О. О. Професійно важливі якості практичного психолога як предмет наукового дослідження / О. О. Грейліх, Л. П. Смышна // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького педагогічного університету імені Григорія Сковороди: Педагогіка. Психологія. Філософія. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 25. – С. 287–288.
6. Данилова Т. Н. Опросник диагностики типа направленности личности практического психолога / Т. Н. Данилова // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 41–44.
7. Данилова Т. М. Формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього практичного психолога : автореф. дис...канд. психол. наук : спец : 19.00.07- педагогічна та вікова психологія / Т. М. Данилова; Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 19 с.
8. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба / И. В. Дубовина. – М. : Педагогика, 1991. – 232 с.
9. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985 – 166 с.
10. Максименко С. Д. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога / С. Д. Максименко, Т. Б. Ільїна // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів ; за ред. С. Д. Максименка. – К. – Тернопіль : Ніка-Центр, 2002. – С. 7–17.
11. Медведєва С. А. Розвиток асертивності майбутніх практичних психологів у процесі їх професійного становлення : дис. на здобуття канд. психол. наук : спец : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Світлана Анатоліївна Медведєва

- ва; Університет менеджменту освіти НАПН України. – К., 2010. – 246 с.
12. Молоканов М. В. Влияние личностных особенностей на профессиональный выбор в практической психологии / М. В. Молоканов // Психологический журнал. – 1998. – № 2. – С. 79–97.
 13. Панок В. Г. Психологічна служба: навч.-метод. посіб. для студ. і викладачів / В. Г. Панок. – Кам'янець-Подільський : ТОВ Друкарня «Рута», 2012. – 488 с.
 14. Пастух Л. В. Модель сензитивності особистості практичних психологів закладів освіти / Л. В. Пастух // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – 2014. – Вип. 2(34). – С. 231–239.
 15. Пахальян В. Э. Каким должен быть и каким может быть психолог, работающий в системе образования? / В. Э. Пахальян // Вопросы психологии. – 2002. – №6. – С. 103–112.
 16. Пов'якель Н. І. Індивідуально-типологічні характеристики системи саморегуляції як умова регулятивної культури професійного мислення психолога-практика / Н. І. Пов'якель // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. – Т. І : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2005. – Ч. 15. – С. 161–165.
 17. Пророк Н. В. Практичний психолог: професійно важливі якості / Н. В. Пророк // Психологія. – 2002. – № 1(33). – С. 16–17.
 18. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Боровская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.
 19. Семиченко В. А. Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх психологів / В. А. Семиченко // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. – Т. І : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2005. – Ч. 15. – С. 109–112.
 20. Чепелева Н. В. Особистісна підготовка психолога-практика / Н. В. Чепелева // Персонал. – 2000. – № 5. – С. 17–19.
 21. Яценко Т. С. Активное социально-психологическое обучение : теория, процесс, практика: учеб. пособ. для студ., слушателей и препод. по специальности «Психология» /

Т. С. Яценко. – Хмельницький : Изд-во НАПВУ, М. : Изд-во СИП РІА, 2002. – 792 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abramova G. S. Vvedenye v praktycheskuju psyhologiju / G. S. Abramova. – М. : Akademyja, 1996. – 224 s.
2. Амынов Н. А. О компонентах специализированных способностей будущих школьников / Н. А. Амынов, М. В. Молоканов // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 5. – С. 104–109.
3. Bondarenko O. F. Psychologichni osoblyvosti suchasnoi' molodi ta problemy profesijnoi' pidgotovky psihologiv-praktykiv / O. F. Bondarenko // Praktychna psihologija ta social'na robota. – 2003. – № 4. – С. 8–11.
4. Vachkov Y. V. Vvedenye v professiju «psyholog»/ Y. V. Vachkov, Y. B. Grynshpun, N. S. Prjazhnykov. – Moskva-Voronezh : Yzd-vo Mosk. psyhol.-soc. yn-ta, 2002. – 255 s.
5. Grejlih O. O. Profesijno vazhlyvi jakosti praktychnogo psyhologa jak predmet naukovogo doslidzhennja / O. O. Grejlih, L. P. Smashna // Gumanitarnyj visnyk Perejaslav-Hmel'nyc'kogo pedagogichnogo universytetu imeni Grygorija Skovorody: Pedagogika. Psyhologija. Filosofija. – Perejaslav-Hmel'nyc'kyj, 2012. – Vyp. 25. – С. 287–288.
6. Danylova T. N. Oprosnik dyagnostyky typu napravlenosti lychnosti praktycheskogo psyhologa / T. N. Danylova // Praktychna psihologija ta social'na robota. – 2004. – № 8. – С. 41–44.
7. Danylova T. M Formuvannja gumanistychnoi' sprjamovanosti osobystosti majbutn'ogo praktychnogo psyhologa : avtoref. dys...kand. psyhol. nauk : spec : 19.00.07– pedagogichna ta vikova psyhologija / T. M. Danylova; In-t psyhologii' imeni G. S. Kostjuka APN Ukrai'ny. – K., 2004. – 19 s.
8. Dubrovyna Y. V. Shkol'naja psyhologicheskaia sluzhba / Y. V. Dubovyna. – М. : Pedagogyka, 1991. – 232 s.
9. Emel'janov Ju. N. Aktyvnoe socyal'no-psyhologicheskoe obuchenye / Ju. N. Emel'janov. – L. : LGU, 1985 – 166 с.
10. Maksymenko S. D. Do problemy rozrobky osvith'o-kvalifikacijnoi' harakterystyky suchasnogo psyhologa / S. D. Maksymenko, T. B. Il'ina // Problemy pidgotovky i pidvyshhennja kvalifikacij' praktychnyh psyhologiv ; za red. S. D. Maksymenka. – K. – Ternopil' : Nyka-Centr, 2002. – С. 7–17.

11. Medvedjeva S. A. Rozvytok asertyvnosti majbutnih praktychnyh psihologiv u procesi i'h profesijnogo stanovlennja : dys. na zdobuttja kand. psihol. nauk : spec : 19.00.07 – pedagogichna ta vikova psihologija / Svitlana Anatolii'vna Medvedjeva; Universytet menezhmentu osvity NAPN Ukrainy. – K., 2010. – 246 s.
12. Molokanov M. V. Vlyjanye lychnostnyh osobennostej na professional'nyj vybor v praktycheskoj psihologyy / M. V. Molokanov // Psihologicheskyj zhurnal. – 1998. – № 2. – S. 79–97.
13. Panok V. G. Psihologichna sluzhba: navch.-metod. posib. dlja stud. i vykladachiv / V. G. Panok. – Kam'janec'-Podil's'kyj : TOV Drukarnja «Ruta», 2012. – 488 s.
14. Pastuh L. V. Model' senzytyvnosti osobystosti praktychnyh psihologiv zakladiv osvity / L. V. Pastuh // Teoretychni i prykladni problemy psihologii' : zb. nauk. prac' Shidnoukrai'ns'kogo nacional'nogo universytetu im. V. Dalja. – 2014. – Vyp. 2(34). – S. 231–239.
15. Pahal'jan V. Ə. Kakym dolzhen byt' y kakym mozhet byt' psiholog, rabotajushhyj v systeme obrazovanyja? / V. Ə. Pahal'jan // Voprosy psihologyy. – 2002. – №6. – S. 103–112.
16. Pov'jaket' N. I. Indyvidual'no-typologichni harakterystyky systemy samoreguljacji' jak umova reguljatyvnoi' kul'tury profesijnogo myslennja psihologa-praktyka / N. I. Pov'jaket' // Aktual'ni problemy psihologii': zb. nauk. prac' Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka APN Ukrainy. – T. I : Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija / za red. S. D. Maksymenka, L. M. Karamushky. – K. : Milenyum, 2005. – Ch. 15. – S. 161–165.
17. Prorok N. V. Praktychnyj psiholog: profesijno vazhlyvi jakosti / N. V. Prorok // Psihologija. – 2002. – № 1(33). – S. 16–17.
18. Rean A. A. Psihologija y pedagogyka / A. A. Rean, N. V. Bordovskaja, S. Y. Rozum. – SPb. : Pyter, 2002. – 432 s.
19. Semychenko V. A. Teoretyko-metodologichni osnovy pidgotovky majbutnih psihologiv / V. A. Semychenko // Aktual'ni problemy psihologii': zb. nauk. prac' Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka APN Ukrainy. – T. I : Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija / za red. S. D. Maksymenka, L. M. Karamushky. – K. : Milenyum, 2005. – Ch. 15. – S. 109–112.
20. Chepeljeva N. V. Osobystisna pidgotovka psihologa-praktyka / N. V. Chepeljeva // Personal. – 2000. – № 5. – S. 17–19.

21. Jacenko T. S. Aktyvnoe socyal'no-psychologicheskoe obuchene : teoryja, process, praktyka: ucheb. posob. dlja stud., slushatelej y prepod. po specyjal'nosti «Psychologyja» / T. S. Jacenko. – Hmel'nyckyj : Yzd-vo NAPVU, M. : Yzd-vo SYP RYA, 2002. – 792 s.

L.V. Pastukh. The peculiarities of motivational component of practical psychologists' sensitiveness in the system of education. The importance of motivational component of sensitiveness of practical psychologists' personalities in the system of education is showed in the article. The selection of methods for determining the level of the development of sensitiveness' motivational component is proved according to the integrating the results of theoretical studies on sensitiveness problem as professionally important quality of practical psychologists and its components. The results of the research of peculiarities of motivational component of practical psychologists' sensitiveness in the system of education are presented. There have been analysed the significance of sensitiveness for practical psychologists and their level of targeting on humanistic and existential type of relationship with a client who appeared as empirical referents of a studied component. According to the summarized results of these two indices the levels of motivational component of sensitiveness of practical psychologists' personalities in education system are defined. The conclusion was made concerning the average level of the development of sensitiveness motivational component predominance (more than two-thirds of respondents).

The gender and age features of sensitiveness motivational component of practical psychologists are revealed. It was found that older practical psychologists have higher level of motivational component sensitiveness. The higher level of motivation component of sensitiveness is revealed to be distinctive to female practical psychologists. It was suggested that the differences in the levels of motivational component of practical psychologists in the education system are manifested by more expressed orientation of women-psychologists in humanistic and existential type of relationship with a client compared to men.

There have been described the expediency of empirical studies of other sensitiveness components of practical psychologists' personality in the education system (psychophysiological, cognitive, behavioral, emotional) and the definition of integrative index and social and demographic ones of this basis (age, sex, place of residence), organizational and professional (school type, qualifying category) sensitiveness factors.

Key words: sensitiveness, sensitiveness components, motivational component of sensitiveness, practical psychologists, humanistic and existential type of relationship with a client, sensitiveness significance, level of development of sensitiveness motivation component.

Received September 21, 2014

Revised October 24, 2014

Accepted November 05, 2014

Структурні компоненти особистості, включеної до волонтерської діяльності

Peretiak V.A. Structural components of the personality involved in the volunteering / V.A. Peretiak // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 435–446.

В.А. Перетяцько. Структурні компоненти особистості, включеної до волонтерської діяльності. В дослідженні виділено та обґрунтовано наступні компоненти, необхідні для особистості волонтера: соціально-поведінковий (просоціальна спрямованість особистості, альтруїзм, громадська активність); мотиваційний (духовні потреби, екзистенційні та соціальні потреби), когнітивний («Соціальний інтелект» таї рівень самопізнання), комунікативний (володіння вербальними та невербальними засобами спілкування, здатність до кооперації); емотивний (емпатія, толерантність і терпимість); духовний (духовне здоров'я, гармонійність, цілісність і зрілість особистості); екзистенційний (наявність або відсутність екзистенційного вакууму; особистісна ідентичність). Проведене дослідження та аналіз структурних компонентів особистості, залученої до волонтерської діяльності, дозволило з'ясувати, що показники прояву таких факторів як результативність життя, локус контролю – життя, задоволеність процесом життя, мета в житті, тобто прояви смисложиттєвих орієнтацій саме у людей з тривалим досвідом волонтерської діяльності, мають більш високий рівень. Визначено наступний розподіл СЖО за критеріями віку та релігійності. Отримані показники на більш високому рівні мають релігійні люди та респонденти, старші за 22 роки, а це свідчить про те, що віра дає людині не лише надію, але і допомагає зорієнтуватися в житті та відчувати власну відповідальність перед майбутнім. Отримано нові результати показників прояву тестів Т.Лірі, Е.О.Помиткіна, В.В.Бойко серед респондентів з різним ступенем залученості до волонтерської діяльності. Вищі показники показала група, яка постійно займається волонтерською діяльністю. Зроблено висновок про те, що під впливом волонтерської діяльності підвищуються рівні прояву емпатійного, духовного та комунікативних компонентів особистості.

Ключові слова: особистість, цінності, компоненти, емпатія, духовність, мотиваційність, екзистенційність, комунікативність.

В.А. Перетяцько. Структурные компоненты личности, включённой в волонтерскую деятельность. В исследовании было выделены и основательно проанализированы следующие компоненты, необходимые для волонтера: социально-поведенческий (просоциальная направленность личности, альтруизм, гражданская активность); когнитивный компонент («социальный интеллект» и уровень самопознания); коммуникативный (владение вербальными и невербальными средствами общения, способность к кооперации); эмотивный компонент (является эмпатия, толерантность и терпимость); духовный компонент (духовное здоровье, гармоничность и целостность личности); экзистенционный компонент (наличие или отсутствие экзистенционного вакуума, личностная идентичность). Проведённое исследование и анализ структурных компонентов личности, занимающейся волонтерской деятельностью, позволило выяснить, что проказатели проявлений таких факторов как: результативность жизни, локус контроля – жизнь, удовлетворённость процессом жизни, цель в жизни, то есть проявления смысложизненных ориентаций, имеют более высокий уровень у людей, которые имеют большой опыт волонтерской деятельности. Выявлены следующее распределение СЖО по критериям возраста и уровня религиозности. Полученные показатели более высокого уровня имеют религиозные люди и респонденты старше 22 лет, что свидетельствует о том, что вера даёт человеку не только надежду, но и помогает ориентироваться в жизни и чувствовать личную ответственность перед будущим. Получены новые результаты показателей проявления тестов Т.Лири, Э. Помыткина, В. Бойко среди респондентов с разной степенью включённости в волонтерскую деятельность. Высокие показатели оказались у группы, которая постоянно занимается волонтерской деятельностью. Сделан вывод о том, что под влиянием волонтерской деятельности повышаются уровни проявления эмпатийного, духовного и коммуникативного компонентов личности.

Ключевые слова: личность, ценность, ценностная ориентация, компоненты, эмпатия, духовность, мотивационность, экзистенциальность, коммуникативность.

Постановка проблеми. Формування ціннісних орієнтацій особистості відбувається під впливом конкретних соціально-історичних умов та відображує цінності, які є актуальними для суспільства та пов'язані з економічним і культурним рівнем розвитку даного соціального середовища. Залученість особистості до важливої соціально-значущої діяльності, в якій поєднуються цінності, мотивація та спрямованість особистості є надзвичайно важливим фактором у формуванні та якісній зміні ціннісних орієнтацій особистості. Волонтерська діяльність передбачає в особистості волонтера низку ціннісних орієнтацій, що мають

альтруїстичну спрямованість. В якості подібних цінностей виділяють: милосердя, доброту, толерантність, емпатію, гідність.

Мета дослідження: з'ясування тенденцій розвитку та закономірностей зміни ціннісних орієнтацій молодих людей, що займаються волонтерською діяльністю.

Завдання дослідження: дослідити основні компоненти, критерії і показники, що визначають ціннісні орієнтації двох груп молодих людей, які займаються волонтерською діяльністю та не зайнятих нею. Проаналізувати системи смисложиттєвих орієнтацій волонтерів та осіб, що не займалися такою діяльністю.

Виклад основного матеріалу. Дослідженням різних характеристик особистості, що включена до волонтерської діяльності, займалися багато вчених таких як: Л.Є. Балашов, З.П. Бондаренко, А.Й. Капська, Т.Л.Лях, Л.Є. Сикорська, О.А. Трубнікова, М.С. Яницький. Автори зазначають, що включеність особистості в загальне поле добровольчої волонтерської діяльності призводить до позитивних змін у світогляді, призводить до підвищеної соціальної та інтелектуальної активності, соціальної компетентності та вміння діяти в нестандартних життєвих ситуаціях. О.А. Трубнікова в своєму дослідженні визначила компоненти соціально-психологічної моделі готовності до волонтерства. Авторка виділяє наступні компоненти: компонент соціальних цінностей, когнітивний, емотивний та комунікативний. Треба відзначити, що ці компоненти та їх складові виявляються як необхідними якостями для успішного волонтерства, так, на думку інших дослідників, особистість набуває цих якостей внаслідок волонтерської діяльності.

На нашу думку, в ході волонтерської діяльності в структурі ціннісної спрямованості особистості на перший план виходять такі компоненти:

Соціально-поведінковий головними критеріями якого є про-соціальна спрямованість особистості, альтруїзм, громадянська активність. Його показники: любов до людей; піклування про ближнього, повага, милосердя, здатність до самопожертви, безкорисливість, громадянська відповідальність.

Мотиваційний компонент, головними критеріями якого є духовні потреби, екзистенційні та соціальні потреби. Його показники: морально-духовний обов'язок (духовні переконання), відчуття боргу (морального чи духовного), потреба сенсу життя, потреба у подоланні перепон, потреба у творчості та бажання допомагати іншим; потреба у самореалізації; потреба у відчут-

ті потреби, причетності, значущості, спілкуванні; бажання просувати певні цінності; прагнення отримати знання, навички.

Когнітивний компонент, головними критеріями якого є соціальний інтелект та рівень самопізнання. Показники наявності: здатність до розуміння соціальних відносин та соціальних цінностей, розуміння складного внутрішнього світу людини, адекватність образу «Я»; впевненість у собі; усвідомлення своєї професійної ролі та професійних обов'язків; усвідомлення своєї ролі в суспільстві; оптимізм.

Емотивний компонент, головними критеріями якого є емпатія, толерантність і терпимість. Показники його наявності: небайдуже ставлення до проблем іншої людини; чуйність, співчуття, терпіння, фрустраційна толерантність.

Комунікативний компонент, головними критеріями якого є володіння вербальними та невербальними засобами спілкування, здатність до кооперації, комунікація як засіб інтеріоризації. Показники наявності: тактовність, ввічливість, доброзичливість, порядність, щирість, чесність, активне слухання, вміння керувати комунікативним процесом, уміння встановлювати контакт, відкритість до спілкування, рефлексія.

Духовний компонент, головними критеріями якого є духовне здоров'я, гармонійність, цілісність та зрілість особистості. Показники наявності: внутрішня свобода, відповідальність за своє життя та вчинки; самостійність, свідомість, здатність до вольових зусиль; надійність, вірність, відданість; відсутність внутрішніх протиріч, послідовність; переважання вищих цінностей; здатність до самопізнання та саморозвитку.

Екзистенційний компонент, головними критеріями якого є наявність або відсутність екзистенційного вакууму; наявність знайденого сенсу життя; особистісна ідентичність. Показники наявності: усвідомленість сенсу життя, наявність цілей життя, задоволеність життям, контрольованість життя (можливість впливати на власне життя).

Звичайно, виділення зазначених компонентів є досить умовним, потребує емпіричного підтвердження, з можливим подальшим коригуванням. Для поглибленого вивчення системи цінностей особистості в процесі волонтерської діяльності ми вирішили побудувати дослідження наступним чином.

Проведене нами емпіричне дослідження відбувалось у декілька етапів. На першому етапі було виділено мету, об'єкт, предмет, цілі та завдання дослідження.

Аналіз наукової літератури з даної проблематики дозволив нам припустити, що волонтерська діяльність впливає на формування ціннісних орієнтацій особистості, призводить до самоактуалізації, проявлення життєвих цілей, формування та структуривання цінностей, посилення стабільності ціннісних орієнтирів особистості, до появи цілеспрямованості, якісної зміни спрямованості особистості.

Другим етапом стало проведення власне емпіричного дослідження та аналіз отриманих результатів.

В якості методів дослідження ми застосували низку психодіагностичних методик: тест СЖО Д.Леонтьєва; методику «Діагностика рівня емпатії» І.М. Юсупова; методику діагностики рівня емпатичних здібностей В.В. Бойко; тест Т.Лірі «Виявлення організаторських і комунікативних якостей у міжособистісних відносинах»; методику діагностики показника актуалізації та розвитку духовного потенціалу особистості – «Духовний потенціал особистості» Е.О. Помиткіна.

Дослідження відбувалося на базі вищих навчальних закладів Києва, Херсона та Всеукраїнської благодійної організації «Молодість не байдужа». Вибірку склали 209 молодих людей віком 18-23 років, яких умовно було віднесено до 3-х груп:

1. Першу групу склали молоді люди, які ніколи не займалися волонтерською діяльністю.

2. Другу групу склали люди, що мали поодинокі випадки волонтерської діяльності (наприклад, участь у передвиборчих кампаніях).

3. Третю групу склали молоді люди, які регулярно займаються волонтерством.

Додатково було виділено й проаналізовано такі якості: вік та ставлення до релігійності (атеїст/релігійний). Зазначимо, що питання ставлення до віри, на нашу думку, є досить важливим у роботі волонтера.

Для зручності ми будемо наводити отримані дані у відсотковому відношенні. Серед всієї вибірки респондентів (209 – загальна кількість) 44% мали вік до 21 року, а 56% респондентів – 22 роки (див. табл.1). По відношенню до віри 47% респондентів визначили себе як атеїсти, а 53% вважають себе релігійними людьми (Табл.2). Згідно періоду, впродовж якого люди займаються волонтерською діяльністю, додатково використано три умовні групи респондентів: першу групу склали люди без досвіду волонтерської діяльності – 34%; ті, що мають поодинокі випадки – 36%, і ті, що регулярно працюють волонтерами – 30% (Табл.3).

Таблиця 1**Кількісний розподіл вибірки за віковим принципом**

	Кількість	%
Загальна вибірка	209	100%
До 21 року	92	44%
Старші 22 років	117	56%

Таблиця 2**Кількісний розподіл вибірки за релігійним принципом**

	Кількість	%
Загальна вибірка	209	100%
Атеїсти	99	47%
Релігійні	110	53%

Таблиця 3**Кількісний розподіл вибірки за досвідом волонтерської діяльності**

	Кількість	%
Загальна вибірка	209	100%
Без досвіду	71	34%
Поодинокі випадки	76	36%
Постійно займаються волонтерством	62	30%

На наступному етапі було проведено тестування респондентів за тестом СЖО Леонтьєва та отримано наступні результати (Табл. 4):

Таблиця 4**Кількісні показники розподілу СЖО за досвідом волонтерства (%)**

	Загалом по вибірці	Без досвіду	Поодинокі випадки	Постійно
Мета в житті	31,64	31,17	30,52	33,53
Процес життя	31,05	30,01	29,91	33,6
Локус контролю – життя	30,19	29,54	29,77	31,43
Результативність життя	22,32	22,12	21,15	23,94
Локус контролю – Я	17,54	17,05	17,28	18,41

Отримані нами дані ми аналізували за такими критеріями: в цілому по вибірці та окремо за досвідом волонтерської діяльності. Дані, наведені у таблиці 1, дають нам наступні показники: загалом по вибірці мету в житті мають 31,64% респондентів. В групі 1 (без досвіду) мету в житті мають 31,17%, в групі 2 (з поодиноким досвідом) – 30,52%, в групі 3 (регулярно займаються во-

лонтерством) – 33,53%. Задоволеність процесом життя загалом по вибірці складає 31,05%; в групі 1 – 30%, в групі 2 – 29,91%; в групі 3 – 33,60%. Локус контролю – життя загалом по вибірці складає 30,19%; в групі 1 – 29,54%; в групі 3 – 31,43%. Результативність життя загалом по вибірці складає 22,32%; в групі 1 – 22,12%; в групі 2 – 21,15%; в групі 3 – 23,94%. Локус контролю загалом по вибірці складає 17,54%; в групі 1 – 17,05%; в групі 2 – 17,28%; в групі 3 – 18,41%. Отримані показники ілюструють те, що саме у людей, які мають тривалий досвід волонтерської діяльності, прояви смисложиттєвих орієнтацій мають більш високий рівень.

На наступному етапі нами було з'ясовано розподіл СЖО за критеріями віку та релігійності. Отримані дані наводимо у таблиці 5.

Таблиця 5

Кількісні показники розподілу СЖО за віком та рівнем релігійності (%)

	До 21 року	Старші 22 років	Атеїсти	Релігійні
Мета в житті	31,19	32,09	30,82	32,44
Процес життя	30,37	31,84	30,01	32,15
Локус контролю – життя	30,34	29,9	29,63	30,72
Результативність життя	21,93	22,7	21,67	22,94
Локус контролю – Я	17,73	17,23	17,26	17,78

Як показано в таблиці 5, показники розподілу СЖО за віком та рівнем релігійності розташувалися наступним чином: в групі до 21 року мету в житті мають 31,19% опитаних, а в групі, де старші 22-х років – 32,09%; атеїсти – 30,82%, а релігійні 32,44%. Процес життя в групі до 21 року становить 30,37%, а в групі, де старші 22-х років – 31,84%; атеїсти – 30,01%, а релігійні – 32,15%. Локус контролю – життя в групі до 21 року склав 30,34%, а в групі, де старші 22-х роки – 29,9%; атеїсти – 29,63%, а релігійні – 30,72%. Результативність життя в групі до 21 року – 21,93%, а в групі, де старші 22-х роки – 22,7%; атеїсти – 21,67%, а у релігійних – 22,94%. Локус контролю – Я в групі до 21 року становить – 17,73%, а в групі старші за 22 роки – 17,23%; атеїсти – 17,26%, а в релігійних – 17,78%. Отримані показники на більш високому рівні мають релігійні люди та респонденти, старші 22-х років, що може свідчити про те, що віра надає людині не лише надію, але й допомагає зорієнтуватися в житті та відчувати власну відповідальність перед майбутнім.

На наступному етапі дослідження ми використовували методики «Духовний потенціал особистості» Е.О. Помиткіна, «Діагностика міжособистісних відносин» Т. Лірі, ступінь прояву емпатійних здібностей за В.В. Бойко. Використання зазначеного набору методик, на нашу думку, дозволить максимально повно розкрити рівні емотивного, комунікативного та духовних компонентів особистості в залежності від залученості до волонтерської діяльності. При аналізі результатів дослідження методики Лірі було розраховано два основні параметри міжособистісних відносин «домінування» і «доброзичливість», які визначають загальне враження про людину в процесах міжособистісного сприйняття. Методика Т.Лірі визначає не лише стилі міжособистісного спілкування, а й дає можливість вивчення внутрішньо-особистісної конгруентності досліджуваних в процесі соціальної взаємодії. Отримані нами дані ми аналізували за наступними критеріями: в цілому по вибірці та окремо за досвідом волонтерської діяльності (Табл.6).

Таблиця 6

**Кількісні показники тестів Т.Лірі, Е.О.Помиткіна,
В.В.Бойко за віком та рівнем релігійності (%)**

	Загалом по ви- бірці	За віком		Релігійність	
		До 21	22 р. і більше	атеїст	релігій- ний
Дружелюбність (Лірі)	18,22	18,09	18,36	17,36	19,16
Домінування (Лірі)	17,43	17,46	17,38	18,04	16,73
Потенціал (Помиткін)	1,97	1,83	2,13	1,82	2,12
Емпатія (Бойко)	1,82	1,84	1,78	1,82	1,81

Нами було отримано наступні результати: загалом по вибірці критерій дружелюбності має рівень 18,22%; у групі до 21 року він становить 18,09%, а в групі 22 роки та більше становить 18,36%; серед атеїстів становить 17,36%, а у релігійних – 19,16%. Рівень домінування по вибірці має показник 17,43%; у групі до 21 року він становить 17,46%, а в групі 22 роки та більше становить 17,38%; серед атеїстів становить 18,04%, а у релігійних – 16,73%. Рівень потенціалу по вибірці становить 1,97%; у групі до 21 року він становить 1,83%, а в групі 22 роки та більше становить 2,13%; серед атеїстів становить 1,82%, а у релігійних – 2,12%. Рівень емпатії по вибірці має показник 1,82%; у групі до 21 року він становить 1,83%, а в групі 22 роки та більше становить 2,13%; серед атеїстів становить 1,82%, а у релігійних

– 2,12%. Аналіз отриманих показників підтверджує те, що рівень релігійності/духовності та дорослості позитивно впливає на формування емпатійних та комунікативних компонентів особистості.

Проаналізуємо зазначені показники із залежністю від волонтерської діяльності (табл.7).

Таблиця 7

**Кількісні показники тестів Т.Лірі, Е.О.Помиткіна,
В.В.Бойко в залежності від волонтерської
діяльності (%)**

	Група А Без досвіду	Група Б Поодинокі випадки	Група В Постійна діяльність
Дружелюбність (Лірі)	17,45	17,28	20,2
Домінування (Лірі)	17,44	17,29	17,60
Потенціал (Помиткін)	1,81	1,84	2,31
Емпатія (Бойко)	1,77	1,93	1,75

Нами було отримано наступні результати: в групі А критерій дружелюбності має показник 17,45%, в групі Б – 17,28%, в групі В – 20,2% і є статистично більш значущим в даній групі респондентів. Критерій домінування в групі А – 17,44%, в групі Б – 17,29%, в групі В – 20,2%. Рівень потенціалу в групі А – 1,81%, в групі Б – 1,84%, в групі В – 2,31% є статистично більш значущим в даній групі респондентів. Рівень емпатії в групі А – 1,77%, в групі Б – 1,93% є статистично більш значущим в даній групі респондентів, в групі В – 1,75%. Помітно, що показники групи В вищі за показники інших груп. Це також підтверджує наше припущення про те, що під впливом волонтерської діяльності підвищуються рівні прояву емпатійного, духовного та комунікативних компонентів особистості.

Висновки. Вивчення та аналіз наукової літератури та дані проведеного емпіричного дослідження із зазначеної проблематики дозволив нам отримати наступні висновки: включеність особистості до волонтерської діяльності призводить до позитивних змін світогляду, що, в свою чергу, призводить до збільшення соціальної й інтелектуальної активності, емпатійності, духовності, соціальної компетентності та бажання бути корисним. Виокремлення особистісних компонентів, необхідних для волонтерської діяльності, дозволяє більш ґрунтовно пояснити їх важливість для формування гармонійної особистості. Проведене дослідження під-

твердило нашу думку про те, що залученість особистості до волонтерської діяльності позитивно впливає на формування емотивно-го, комунікативного та духовного компонентів особистості.

Список використаних джерел

1. Болотова Л. В. Основные характеристики добровольческой деятельности в области социальной работы / Л. В. Болотова // Социальные процессы и социальные отношения в современной России : материалы междунар. науч.-практ. конф., 23 марта 2006 г., Тамбов / ТГУ им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2006. – С 64–65.
2. Бондаренко З.П. Модель організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу / З. П. Бондаренко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2007. – №4. – С. 50–58.
3. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку / Н. М. Комарова, Р. Х. Вайнола, А. Й. Капська [та ін.] ; Укр. держ. центр соціальних служб для молоді. Укр. ін-т соціальних досліджень. – К. : Академпрес, 1999. – 112 с.
4. Волонтери в соціальній роботі: навч. посіб. / [упоряд.: О. Главник, Н. Романова, Т. Дружченко]. – К. : Главник, 2006. – 127 с. : табл. – (Бібліотечка соціального працівника).
5. Екимова С.Г. Психологические механизмы личностно-профессионального развития будущих специалистов по социальной работе / С.Г. Екимова // Педагогическая наука и образование. – 2010. – № 5. – С. 51–53.
6. Лях Т. Л. Волонтерство як суспільний феномен / Т. Л. Лях // Проблеми педагогічних технологій : зб. наук. пр. / Волинський державний університет імені Лесі Українки. – Луцьк : Волинський академічний дім, 2004. – Вип. 3-4. – С. 139–144.
7. Сикорская Л.Е. Добровольческая деятельность как школа нравственного воспитания молодежи / Л.Е. Сикорская // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – № 3 (3). – С.98–103.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bolotova L. V. Osnovnye harakteristiki dobrovol'cheskoj dejatel'nosti v oblasti social'noj raboty / L. V. Bolotova // Social'nye processy i social'nye otnoshenija v sovremennoj Rossii : materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 23 marta 2006 g., Tambov / TGU im. G. R. Derzhavina. – Tambov, 2006. – S 64–65.

2. Bondarenko Z. P. Model'organizacii volonters'koї roboti v umovah vishhogo navchal'nogo zakladu / Z. P. Bondarenko // Social'napedagogika: teorijatapraktika. – 2007. – № 4. – S. 50–58.
3. Volonters'kijruh v Ukraїni: tendenciirozvitku / N. M. Komarova, R. H. Vajnola, A. J. Kaps'ka [tain.]; Ukr. derzh. Centr social'nih sluzhb dlja molodi. Ukr. in-tsocial'nihdoslidzhen'. – K. : Akadempres, 1999. – 112 s.
4. Volonteri v social'nijroboti : navch. posib. / [uporjad.: O. Glavnik, N. Romanova, T. Druzhenko]. – K. : Glavnik, 2006. – 127 s. : tabl. – (Bibliotechka social'nogo pracivnika).
5. Ekimova S .G. Psihologicheskie mehanizmy lichnostno-professional'nogo razvitija budushhijh specialistov posocial'nojrabote / S. G. Ekimova // Pedagogicheskaja nauka i obrazovanie. – 2010. – № 5. – S. 51–53.
6. Ljah T. L. Volonterstvo jak suspil'nij fenomen / T. L. Ljah // Problemi pedagogichnih tehnologij : zb. nauk. pr. / Volins'kij derzhavnij universitet imeni Lesi Ukraїнki. – Luc'k : Volins'kij akademichnij dim, 2004. – Vip. 3-4. – S. 139–144.
7. Sikorskaja L. E. Dobrovol'cheskaja dejatel'nost' kak shkola nrvstvennogo vospitanija molodezhi / L. E. Sikorskaja // Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. – 2009. – № 3 (3). – S. 98–103.

V.A. Peretiatko. Structural components of the personality involved in the volunteering. The following components necessary for the volunteer's personality were extracted and grounded in this investigation: social behavioral (the prosocial direction of the personality, unselfishness, civil activity); motivational (cultural needs, existential and social needs); cognitive (the main criteria of which is «Social intellect» and the level of self-knowledge); communicative (knowledge of verbal and nonverbal communicative means, ability to cooperate, communication as a mean of interiorization); emotive (empathy, tolerance and patience); spiritual (the main criteria of which is spiritual health, harmony, integrity and maturity of a personality); existential (presence or absence of existential vacuum; the presence of founded sense of living; personal identity). The held investigation and the analysis of the structural components of the personality involved in the volunteering let us identify the exertion indices of the following factors such as the life productivity; locus of control over the life; the life satisfaction; life goal, that means the development of life-purpose orientations. People with the large experience in volunteering have the higher level of mentioned factors. The following distribution of life-purpose orientations was determined with the age and religiousness criteria. Religious people and respondents over 22 years have obtained results in a higher level

that attests to the fact that the faith gives a person not only hope but helps to guide a personal life and to take responsibility for the future. There were new indices' results of the tests by T. Liri, T.O. Pomytkin, V.V. Boiko, among the respondents with the different levels of involvedness into volunteering. The group, whose members are constantly involved into volunteering, has shown the highest indices. There was drawn the conclusion that the development levels of the emotive, spiritual, existential components of a person increases significantly under the influence of volunteering activity.

Key words: personality, values, components, empathy, spirituality, motivation, existentiality, communicativeness.

Received October 21, 2014

Revised November 16, 2014

Accepted December 08, 2014

УДК 37.015.31:17.022.1:159.922.7

Ю.В. Подкопаєва
miss_yuliya@ukr.net

Специфіка сформованості уявлень про духовний ідеал у молодших школярів

Podkopaieva Y.V. The specificity of concepts formation on the inward ideal in junior pupils / Y.V. Podkopaieva // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 446–459.

Ю.В. Подкопаєва. Специфіка сформованості уявлень про духовний ідеал у молодших школярів. У статті представлено результати теоретичного аналізу проблеми формування уявлень про духовний ідеал у дітей молодшого шкільного віку. Експериментально досліджено та проаналізовано отримані результати за критеріями: ціннісно-позитивне ставлення до ідеалів Краси та Добра; ідентифікація з носіями цих ідеалів; наслідування поведінки людей і літературних персонажів; розуміння власних уявлень про духовний ідеал та за їх показниками (розмежування дитиною проявів краси і потворності, добрих і поганих (злих) учинків людей у реальному житті, літературних і мистецьких творах; ціннісне ставлення до природи; спрямованість на високодуховні особистості; прагнення дитини творити добро, готовність прийти на допомогу іншим людям, розділити з ними радість і горе; емоційна виразність власних естетичних вподобань; наслідування поведінки дорослих, дітей, літера-

турних персонажів (героїв художніх фільмів і мультиплікації) – носіїв духовних, особистісних чи бездуховних ідеалів; чіткість розуміння про досконалий образ; повнота уявлень про духовний ідеал, обґрунтоване пояснення здійсненого вибору; здатність приймати самостійні рішення, чинити відповідальні дії у своїй поведінці. Розкрито специфіку та виявлено рівні (високий, середній, низький) сформованості уявлень про духовний ідеал у молодших школярів, які навчаються за програмами загальноосвітніх навчальних закладів. Встановлено, що досліджувані зазначеної категорії характеризуються обмеженою здатністю ціннісно-позитивного ставлення до інших, відсутністю прикладів для ідентифікації та їх наслідування, невизначеністю у виборі духовного ідеалу. Молодші школярі демонструють відсутність орієнтації на ідеали Краси та Добра, необґрунтованість уявлень про духовний ідеал, необізнаність про вищі духовні цінності та неорієнтованість на загальнолюдські духовні ідеали.

Ключові слова: уявлення, духовний ідеал, молодші школярі, краса, добро, цінності, ідентифікація, наслідування, вплив, рівні сформованості.

Ю.В. Подкопаева. Специфика сформированности представлений о духовном идеале у младших школьников. В статье изображены результаты теоретического анализа проблемы формирования представлений о духовном идеале у детей младшего школьного возраста. Экспериментально исследованы и проанализированы полученные результаты по критериям: ценностно-положительное отношение к идеалам Красоты и Добра; идентификация с носителями этих идеалов; подражание поведению людей и литературных персонажей; понимание собственных представлений о духовном идеале и их показателей (разграничение ребенком проявлений красоты и уродства, хороших и плохих (злых) поступков людей в реальной жизни, литературных и художественных произведениях; ценностное отношение к природе; направленность на высокодуховные личности, стремление ребёнка творить добро, готовность прийти на помощь другим людям, разделить с ними радость и горе; эмоциональная выразительность собственных эстетических предпочтений; подражание поведению взрослых, детей, литературных персонажей (героев художественных фильмов и мультипликации) – носителей духовных, личностных или бездуховных идеалов; чёткость понимания о совершенном образе; полнота представлений о духовном идеале, обоснованное объяснение сделанного выбора, способность принимать самостоятельные решения, делать ответственные действия в своём поведении. Раскрыта специфика и выявлены уровни (высокий, средний, низкий) сформированности представлений о духовном идеале у младших школьников, обучающихся по программам общеобразовательных учебных заведений. Установлено, что исследуемые указанной категории характеризуются ограниченной способностью ценностно-положительно относиться к другим, отсутствием примеров для идентификации и их

подражания, неопределённостью в выборе духовного идеала. Младшие школьники демонстрируют отсутствие ориентации на идеалы Красоты и Добра, необоснованность представлений о духовном идеале, неосведомленность о высших духовных ценностях и неориентированность на общечеловеческие духовные идеалы.

Ключевые слова: представление, духовный идеал, младшие школьники, красота, добро, ценности, идентификация, подражание, влияние, уровни сформированности.

Постановка проблеми. Проблема формування уявлень про духовний ідеал є однією із найвагоміших, зважаючи на те, що виховання особистості здійснюється в умовах зростаючої освіченості, соціальної активності та інформованості дітей молодшого шкільного віку. Розкриття специфіки та рівнів сформованості уявлень про духовний ідеал у молодших школярів є одним із важливих етапів даного дослідження. Адже, саме в дитинстві формуються перші уявлення про духовні ідеали та цінності, які з віком набувають все більшої самоцінності та духовної значущості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вчені обґрунтували низку теоретичних положень з проблеми формування духовних цінностей та ідеалів особистості. Так, в молодшому шкільному віці основним рушійним фактором формування духовних цінностей та ідеалів особистості є позитивний приклад дорослих (І.Д.Бех, Г.К.Гумницький, Н.М.Дятленко, Д.Б.Ельконін, Е.О.Помиткін, Є.В.Таранова та ін.) [1; 2; 6; 7].

Дослідники проблеми морального становлення дитини (Л.І.Божович, І.С.Булах, М.Г.Іванчук, В.У.Кузьменко, О.О.Лоський, О.В.Скрипченко, Є.В.Суботський та ін.) виявили, що в цьому віці відбувається лібералізація ціннісних уявлень, зміна моральних ідеалів, перенесення морального зразка з батьків, вчителів на референтну групу [3; 4].

У своїй роботі ми досліджували уявлення про духовний ідеал дітей в контексті духовно-особистісного підходу, розробкою та впровадженням якого займається український психолог, провідний фахівець з питань духовного розвитку особистості Е.О.Помиткін. Сутність такого підходу полягає у тому, що першочергова увага приділяється пошуку шляхів і можливостей прояву Духа в природі особистості через розвиток свідомості й самосвідомості, визначення ідеалів, ціннісних орієнтацій та смислів, які є життєво важливими для людини. Реалізація духовно-особистісного підходу вимагає використання на практиці специфічних методик, спрямованих на досягнення позитивних особистісних змін [5; 7].

Формулювання мети статті (постановка завдання). Метою статті є емпіричне виявлення специфіки та рівнів сформованості уявлень про духовний ідеал в дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення специфіки та рівнів сформованості уявлень про духовний ідеал у молодших школярів здійснювалося за критеріями: ціннісно-позитивне ставлення до ідеалів Краси та Добра; ідентифікація з носіями ідеалів Краси та Добра; наслідування поведінки людей і літературних персонажів; розуміння власних уявлень про духовний ідеал та їх показники.

Для отримання результатів за критерієм ціннісно-позитивне ставлення до ідеалів Краси та Добра були проведені спостереження за дітьми та застосовано методику «Казковий світ» [8, с. 132–144], що модифікована автором.

Спостереження показали, що 16,7% дітей постійно прагнуть до розмежування проявів краси та потворності у реальному житті, літературних та мистецьких творах. 60,0% досліджуваних час від часу розмежовують ці прояви. Частіше діти 4-го класу (22,6% і 56,4%), порівняно з дітьми 3-го (16,7% і 43,9%) та 2-го класу (13,5% і 46,1%). Основна увага дітей зверталася на бажання створювати прекрасне й боротися з усім потворним; естетичне ставлення до різноманітного навколишнього світу; вираження почуттів гармонії і краси тощо. Красивим учні називали те, що приносило їм задоволення, викликало хвилювання, радість, захоплення, зацікавленість та естетичну насолоду. Потворним – те, що викликало у них відразу чи негативне сприйняття.

Разом із цим, виявлена група дітей (23,3%), які демонстрували обмежене та вкрай низьке розмежування проявів краси та потворності у реальному житті, літературних і мистецьких творах. Переважній кількості дітей 2-го (40,4%) та 3-го класів (39,4%), порівняно з дітьми 4-го класу (21,0%), важко було вказати, який художній чи мистецький твір, картина, малюнок, виготовлений вибір тощо є красивим, а який ні. З'ясувалося, що ці діти не відвідують театри, концерти, музеї, виставкові зали, храми, це вкрай збіднює їх уявлення про красу та потворність. Батьки і вчителі рідко проводять із ними екскурсії до мистецьких закладів, спільні прогулянки на природу. А одних уроків природознавства, образотворчого і музичного мистецтва, літературного читання, трудового навчання у школі замало для того, щоб сприяти розвитку в дітей почуттів гармонії та прилучити до духовних ідеалів краси.

Розмежування дітьми добрих і поганих (злих) вчинків людей ми спостерігали на виховних годинах та уроках літературного читання, образотворчого і музичного мистецтва. Зокрема, 17,8% досліджуваних – постійно прагнули до означеного розмежування у реальному житті, літературних і мистецьких творах; 55,6% досліджуваних час від часу розмежовували ці прояви. Безумовно, чим старшою була дитина, тим краще вона розмежовувала добрі та погані (злі) вчинки людей у реальному житті, літературних і мистецьких творах. Проте, були діти (26,6%), які демонстрували обмежене та вкрай низьке розмежування добрих і поганих (злих) вчинків людей. Їм важко було визначитися, який вчинок здійснює та чи інша людина у різних випадках реального життя, літературних і мистецьких творах. Причиною цього, на наш погляд, є те, що діти майже не читають художньої літератури, яка розширює їх світогляд та сприяє засвоєнню загальнолюдських і духовних цінностей, а надають перевагу сучасній закордонній анімаційній продукції, де зображуються спотворені образи добра та зла, добрих та поганих вчинків. Крім того, батьки рідко обговорюють із дітьми прочитане у книзі, побачене на телеекрані чи у мережі Інтернет.

Ціннісне ставлення до природи ми спостерігали на прогулянках із дітьми, а також у тому, як вони доглядають за рослинами у класі. Так, 18,9% досліджуваних постійно проявляли ціннісне ставлення до природи. Ціннісне ставлення до природи спостерігалось в тих учнів 2-4-х класів, вчителі та батьки яких самі бережно ставилися до навколишнього світу, проявляли пізнавально-емоційний інтерес до природи, прищеплювали учням любов до неї, формували природоохоронні навички, збагачуючи духовний світ дітей. 41,1% досліджуваних – час від часу виявляли ціннісне ставлення до природи; 40,0% досліджуваних демонстрували обмежене ціннісне ставлення. Одним із таких проявів була байдужість по догляду за квітами, які є у класі. Обмежене ціннісне ставлення, у переважній більшості, демонстрували хлопчики (22,3% ситуацій), порівняно із дівчатками (17,7%).

За результатами методики «Казковий світ» встановлено, що молодші школярі, переважною більшістю обирали позитивних казкових персонажів: Царицю (29,4% досліджуваних), Царя Салтана (25,0% досліджуваних), Князя Гвідона (15,0% досліджуваних), Царівну Лебідь (8,3% досліджуваних), Білку (5,0% досліджуваних), Дядька Чорномора (2,8% досліджуваних). Однак, в одних дітей вибір казкового героя пов'язаний з проявами духовних ідеалів, у інших – з проявами особистісних чи бездухо-

вних ідеалів. Зазначимо, що у своїх відповідях діти могли одночасно надати перевагу як одному, так і декільком літературним героям. Так, 3,9% досліджуваних – надали перевагу Мореплавцям; 10,6% досліджуваних – 33 богатырям.

Цікаво, що серед мотивів вибору персонажів для наслідування хлопчики вказували на силу та мужність як прояви доброти («Князь Гвідон не побоявся Коршуна і захистив Царівну Лебідь. Він мужній і добрий»). Дівчат, переважно, приваблювала краса, лагідність і ніжність казкових героїв («Царівна Лебідь дуже гарна, вона величаво ходила як пава і від неї не можна було відірвати очей», «Цариця була лагідна і ніжна до інших, тому хочу бути як вона»).

Отже, аналізуючи пояснення виборів казкових персонажів можна з вірогідністю стверджувати, що серед пріоритетних ідеалів дітей молодшого шкільного віку перше місце належить особистісним ідеалам (42,2% досліджуваних); друге – бездуховним ідеалам (35,6% досліджуваних); і лише третє місце в дитячій ціннісній орієнтації відведено духовним ідеалам (22,2% досліджуваних). Про це свідчать і дані наших спостережень.

Критерій «ідентифікація з носіями ідеалів Краси та Добра» був досліджений на підставі даних результатів проективної методики «Вивчення особливостей ідентифікації дитини», аналізу дитячих малюнків, бесіди та спостереження.

Аналіз дитячих малюнків і бесіда за їх змістом показали, що вибір духовного ідеалу дітей молодшого шкільного віку залежав від їх потреб та інтересів. У 25,6% дітей в основі вибору, головним чином, лежали духовні та морально-етичні мотиви – бути корисним для людей, бажання наслідувати ідеальним образам. Значна частина досліджуваних (34,4%) свої мотиви вибору ідеалу пов'язували із задоволенням дитячих схильностей. 16,1% дітей обирали ідеали на основі своїх естетичних пріоритетів та вподобань.

Найбільший вплив на вибір носіїв духовного ідеалу молодших школярів здійснює телепродукція (72,7%). У своїх малюнках на теми «Мій улюблений герой мультфільму (кінофільму, книги)» та «На кого я хочу бути схожим» діти зображували героїв художніх і мультиплікаційних фільмів, відомих людей, і що дуже важливо – матусю, батька, вчителів.

Молодші школярі (12,7%) нерідко в малюнках ідентифікували себе із принцесами, принцями та лицарями з кінофільмів і мультфільмів, які є носіями духовних ідеалів, хотіли би бути схожими на відомих людей, зірок кіно, естради та спорту (32,3%), про яких вони дізналися із телепродукції та комп'ютерної мережі.

Дещо менший вплив належить комп'ютерним іграм (10,0%). На своїх малюнках діти (3,6%) зображували, як вони допомагають метелику (гра «Гарні метелики»), рибці (гра «Допомога рибиці»), котику та собачці (гра «Піклування про тварин»).

Також, учні малювали батьків і вчителів, підкреслюючи, що хочуть бути схожими на: вчительку, оскільки вона хороша людина, а хороших людей люблять і поважають (5,3%); на матір тому, що вона добра (2,3%); на бабусю тому, що вона завжди всім допомагає (1,4%); на батька тому, що він сильний і справедливий (2,3%). Найменші показники впливу на вибір духовного ідеалу дітей, на превеликий жаль, демонструють книги (2,0%).

Учні 2-3-го класів, найчастіше ідентифікували себе із казковими героями (65,4% та 66,7%); рідше – із реальними людьми (34,6% та 33,3%), а ось учні 4-го класу, навпаки, у більшій мірі, надавали перевагу ідентифікаціям із реальними людьми у порівнянні із вибором казкових героїв (61,3% проти 38,7%).

За висловами дітей герої носії ідеалів краси повинні мати такі ознаки: довге, розкішне волосся, струнку фігуру (у дівчаток), відмінну спортивну форму (у хлопчиків), охайність, гарну вроду, довгі ноги, тонку талію, красивий голос, неповторний стиль, вміння гарно танцювати, а також окремі матеріальні показники – наявність великого гардеробу, колекції взуття, аксесуарів, косметики, яскравого одягу, гарних зачісок тощо.

Герої – носії ідеалів добра обов'язково мають бути: ніжними, щирими, добрими, лагідними, життєрадісними, ввічливими, справедливими, дружелюбними, правдивими, з почуттям гумору; вони завжди допомагають іншим, поважають старших, вірять у себе, мають безліч друзів тощо.

В процесі експерименту траплялися випадки, коли досліджувані (5,0%) через певні конфліктні переживання взагалі відмовлялися виконувати запропоноване їм завдання. Наприклад, «Я хочу бути схожим на свого батька, він великий і сильний, але вчора мене насварив, тому я не буду його малювати». Крім того, були діти (23,9%), які сюжети малюнків пов'язували із прагненням отримати матеріальний достаток та особисте визнання.

З'ясувалося, що увагу дітей привертають і персонажі, які є носіями бездуховних ідеалів. У художніх фільмах (7,4%), мультфільмах (24,4%), комп'ютерних іграх (6,4% дітей). Обираючи персонаж ідентифікації, який є носієм бездуховних ідеалів, діти наділяли його позитивними якостями. На нашу думку, це пов'язано із тим, що в сучасній анімаційній продукції зображуються неоднозначні, спотворені образи героїв, які

без допомоги дорослого дитина не може зрозуміти, проте, часто наслідує.

Спостереження за учнями на уроках, перервах між уроками, на групах продовженого дня показали, що 10,0% молодших школярів (5,6% дівчаток та 4,4% хлопчиків) спрямовують себе на високодуховні особистості (матір, батька, учителя, інших дорослих), беручи про них інформацію із телебачення, комп'ютерної мережі, радіоінформації, книг, журналів, газет, творів мистецтва, театру, фольклору та із взаємин з оточуючими (батьками, вчителями, вихователями, друзями, однолітками, знайомими і незнайомими дорослими). 48,9% досліджуваних (26,8% дівчаток та 22,1% хлопчиків) періодично спрямовують себе на високодуховні особистості. Решта 41,1% досліджуваних (20,3% дівчаток та 20,8% хлопчиків) демонструють лише поодинокі прояви спрямування на високодуховні особистості.

Крім того, 16,6% досліджуваних (11,1% дівчаток та 5,5% хлопчиків) постійно прагнуть проявляти добро, готові прийти на допомогу іншим учням, старим людям, тваринам, розділити з ними радість та горе. 43,4% досліджуваних (24,0% дівчаток та 19,4% хлопчиків) періодично прагнуть проявляти добро та готовність прийти на допомогу іншим людям, розділити з ними радість і горе. 40,0% досліджуваних (17,7% дівчаток та 22,3% хлопчиків) приходять на допомогу лише за проханням дорослого, байдуже ставляться до горя та радості інших. Або якщо їх заохотили, даючи цукерку, проявляють добро та готовність прийти на допомогу іншим людям, не заохотили – не проявляють цих чеснот.

Розглядаючи художні та мистецькі твори живопису, архітектури, скульптури, виготовлені власноруч вироби, малюнки, слухаючи музичну мелодію, діти (20,0%) постійно, або інколи (54,4%) емоційно виражали власні естетичні вподобання. Красиве ставало для них предметно-чуттєвим символом, взірцем, еталоном та сприймалося особливо яскраво, із виявленням таких почуттів як веселий настрій, радість, віра в себе, внутрішнє піднесення.

Разом з цим, 25,6% дітей без ентузіазму виражали власні естетичні вподобання, проявляючи байдуже ставлення до побаченого чи почутого.

Для подальшого дослідження рівня сформованості уявлень про духовний ідеал за критерієм наслідування поведінки людей і літературних персонажів було проведено бесіду та спостереження за дітьми. Встановлено, що у наслідуванні поведінки людей і літературних персонажів вагоме місце у житті молодших

школярів посідають дорослі. Учні постійно (10,1% – дівчаток; 5,5% – хлопчиків) чи інколи (29,6% – дівчаток; 30,4% – хлопчиків) наслідували поведінку дорослих, які є носіями духовних ідеалів. Частіше діти 2-го (28,8% і 53,8%) та 3-го класу (21,2% і 53,0%), порівняно з дітьми 4-го класу (12,9% і 46,8%). У них яскраво проявлялося наслідування поведінки, манери спілкування, жестів, міміки, стилю одягу батьків (15,6% учнів), вчителів (13,3% учнів), відомих людей, зірок естради (30,6% учнів), спорту (6,1% учнів), улюблених героїв мультфільмів (20,5% учнів), кінофільмів (10,6% учнів), книг (3,3% учнів). Найбільше у своїй поведінці діти (30,6%) наслідували відомих людей, зірок естради та улюблених героїв мультфільмів (20,5%). На нашу думку, це відбувається несвідомо, під впливом яскравої картинки та активної реклами.

Крім того, учні (7,4% дівчаток та 7,0% хлопчиків – активно; 26,4% дівчаток та 23,6% хлопчиків – інколи) наслідували поведінку інших дітей (однолітків, авторитетних друзів із двору – 42,8%, маленьких кіноакторів – 22,8%, дитячих літературних персонажів – 18,3%) із проявами духовних ідеалів, відчували потребу в контакті з друзями, проявляли турботу та увагу (10,5%) до них, намагалися принести один одному радість (22,2%). Частіше діти 2-го (постійно – 30,8%; інколи – 48,0%) та 3-го (25,8% і 45,5%) класів, порівняно з дітьми 4-го класу (25,8% і 30,6%).

Воднораз, з'ясувалося, що певна частина дітей хочуть наслідувати поведінку негативних героїв, кумирів художніх кінофільмів (16,7% – дівчаток; 19,4% – хлопчиків) та мультиплікації (24,2% – дівчаток; 26,4% – хлопчиків), захоплюючись псевдоромантичним образом життя цих героїв (особистим матеріальним благополуччям, впливовістю, популярністю, вседозволеністю, життям без правил та обмежень тощо), не помічаючи їх бездуховності.

Відмітимо, що діти 2-3-го класів частіше наслідували поведінку літературних казкових персонажів (героїв художніх фільмів і мультиплікації), а діти 4-го класу надавали перевагу наслідуванню поведінки реальних людей (дорослих, дітей). Про це свідчать і дані за методикою «Вивчення особливостей ідентифікації дитини».

Критерій розуміння власних уявлень про духовний ідеал молодших школярів був досліджений на підставі даних результатів спостереження та бесіди, що проводилися із дітьми у різний час та за різних умов (на перервах між уроками, у другу половину дня, під час виховних годин, на прогулянках). Ми з'ясували, що

лише 15,6% досліджуваних (10,1% дівчаток та 5,5% хлопчиків) мають чітке розуміння про досконалий образ. Наприклад, діти були впевнені у тому, що досконалий образ – «це добра, розумна, красива людина, яка поважає старших та не ображає інших»; «це ідеальна у всьому людина, вона справедлива і бездоганна» тощо. Переважна більшість дітей молодшого шкільного віку 48,9% (26,8% дівчаток та 22,1% хлопчиків) частково розуміють, що таке досконалий образ. Діти висловлювалися лише кількома словами, вказуючи його якості. Наприклад, це «чудова, розумна, цікава та щаслива людина», «вона любить природу». Або «гламурна людина, яка має струнку фігуру». Або досконалий образ – «це щось дуже гарне» тощо.

Разом із цим, у 35,5% досліджуваних (14,8% дівчаток та 20,7% хлопчиків) відсутнє розуміння про досконалий образ. Цим дітям важко було його охарактеризувати та наділити будь-якими якостями. На усі запитання експериментатора чи вчителя вони відповідали «не знаю».

Повне уявлення про духовний ідеал, обґрунтоване пояснення здійсненого вибору мали лише 14,4% досліджуваних (7,4% дівчаток та 7,0% хлопчиків). Ці діти чітко знали, на кого вони хочуть бути схожими, ідентифікуючи себе із носіями духовних ідеалів. Пояснюючи свій вибір, виокремлювали у них духовні цінності (наприклад, «повага до інших», «справедливість», «чуйність», «щирість», «доброзичливість», «відвертість», «підприємливість», «допомога потребуючим», «гармонія з природою», «здоров'я всіх членів родини») та наділяли їх якостями краси (довге розкішне волосся, гарна врода, струнка фігура, охайність, чарівність, досконалисть) і добра (доброта, ніжність, лагідність, щедрість, ввічливість, життєрадісність, дружелюбність, уважність).

44,4% досліджуваних (22,2% дівчаток та 22,2% хлопчиків) мали часткове уявлення про духовний ідеал та не завжди обґрунтовано пояснювали свій вибір. Діти не чітко знали, на кого хочуть бути схожими, щоразу називаючи інших персонажів для ідентифікації, переважно тих, які є носіями особистісних ідеалів. Пояснюючи свій вибір, виокремлювали соціальні цінності (наприклад, «зробити світ кращим», «щоб не було війни», «щоб усі люди жили мирно»), проте пріоритетними вказували особистісні цінності («бути знаменитим, розумним, популярним», «мати владу і впливовість»).

Разом із цим, у 41,2% досліджуваних (17,6% дівчаток та 23,6% хлопчиків) майже відсутнє уявлення про духовний ідеал,

немає обґрунтованого пояснення щодо свого вибору. Спостерігається вкрай низьке, майже відсутнє уявлення про те, на кого вони хочуть бути схожими. У переважній більшості, ідентифікують себе з дорослими, дітьми, літературними персонажами (героями кінофільмів, мультфільмів, художніх творів), які є носіями індивідуалістичних цінностей. Пояснюючи свій вибір, викремлюють у них матеріальні блага. Бажання наслідувати свій досконалий образ, переважно, залежить від поняття «вигідно – не вигідно», що свідчить про наявність у дітей егоцентричності та зародження бездуховності.

У частини дітей проявлялася здатність приймати самостійні рішення та чинити відповідальні дії у своїй поведінці. Так, 13,3% досліджуваних (7,5% дівчаток та 5,8% хлопчиків) – завжди намагалися самостійно приймати рішення, чинити відповідальні дії у своїй поведінці; 50,0% досліджуваних (26,4% дівчаток та 23,6% хлопчиків) – епізодично приймали самостійні рішення та чинили відповідальні дії у своїй поведінці.

36,7% досліджуваних (15,8% дівчаток та 20,9% хлопчиків) – у переважній більшості випадків не приймали самостійних рішень та не несли відповідальність за свої вчинки. Ми пояснюємо це впливом дорослих, які занадто опікають дітей та надмірно турбуються про них, відгороджуючи від будь-яких неприємних ситуацій, постійно захищаючи від навколишнього світу, вирішуючи за дітей їх проблеми. Направляючи, контролюючи та позбавляючи дітей шансу приймати власні рішення, дорослі, таким чином, не дають можливості дітям діяти самостійно, цим самим, не дозволяють їм вчитися на своїх помилках. У даній категорії дітей спостерігається занижена самооцінка, вони не впевнені у собі, лякаються відповідальності, із острахом приймають самостійні рішення, що негативно впливає на уявлення дітей про духовний ідеал, обґрунтоване пояснення здійсненого вибору заважає розумінню дітьми про досконалий образ.

На основі узагальнення результатів експерименту було викремлено рівні сформованості уявлень про духовний ідеал у дітей молодшого шкільного віку (високий – 15,5%, середній – 48,9%, низький – 35,6%).

Висновки. Вивчення специфіки сформованості уявлень про духовний ідеал у дітей молодшого шкільного віку дало можливість виявити, що у найменшій кількості досліджуваних сформований високий рівень уявлення про духовний ідеал (15,5%); переважна кількість досліджуваних демонструють середній рівень сформованості уявлень про духовний ідеал (48,9%). Експери-

мент показав, що досить значною виявилася група досліджуваних, у яких уявлення про духовний ідеал були оцінені мінімальною кількістю балів за усіма критеріями (35,6%).

Найвні дані показують, що кількість дітей з високим рівнем є меншою, порівняно з кількістю досліджуваних з низьким рівнем (15,5% проти 35,6%). У дітей 2-го класу ця кількість зменшується у чотири рази (11,5% проти 42,4%). У дітей 3-го класу ця кількість зменшується майже втричі (13,6% проти 36,4%). Дещо нижчою є різниця у показниках дітей 4-го класу (25,8% проти 22,6%). А це свідчить про те, що досліджувані зазначеної категорії характеризуються обмеженою здатністю ціннісно-позитивного ставлення до інших, відсутністю прикладів для ідентифікації та їх наслідування, невизначеністю у виборі духовного ідеалу. Молодші школярі демонструють відсутність орієнтації на ідеали Краси та Добра, необґрунтованість уявлень про духовний ідеал, необізнаність про вищі духовні цінності та не зорієнтованість на загальнолюдські духовні ідеали.

Перспективи. Представлене дослідження є лише одним із етапів емпіричного вивчення проблеми формування уявлень про духовний ідеал у дітей молодшого шкільного віку. Подальші дослідження доцільно спрямовувати на виявлення соціально-психологічних умов формування зазначеного утворення, розробку та впровадження розвивальної програми формування уявлень про духовний ідеал у учнів молодших класів.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К., 1997. – 315 с.
2. Дятленко Н. М. Ставлення до дитини в родині як умова розвитку її самоповаги / Н. М. Дятленко // Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Збірник наукових праць / [редкол. : Бех І. Д., Белкіна Е. В., Бібік Н. М. та ін.]. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2005. – № 3. – С. 10–17.
3. Іванчук М. Г. Інтегративний характер формування моральних якостей особистості молодшого школяра / М. Г. Іванчук // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 1. – С. 66–72.
4. Лосский Н. О. Условия абсолютного добра / Н. О. Лосский; [вступительная статья А. И. Титаренко]. – М. : Политиздат, 1991. – 368 с.
5. Помиткін Е. О. Духовно орієнтований підхід у процесі психологічного консультування учнів / Е.О.Помиткін // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць

- Уманського держ. ун-ту імені Павла Тичини. – К. :
Наук. світ, 2002. – Вип. 3. – С. 102–106.
6. Помиткін Е. О. Идеали Краси, Добра та Истини як світоглядні орієнтири особистісного розвитку / Едуард Помиткін // Професійно-мистецька школа у системі національної освіти : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (1-3 жовт. 2008., смт. Мала Білозерка Запорізь. обл.) / [редкол. : І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, О. М. Отич та ін.]; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К. ; Чернівці : Зелена Буковина, 2008. – С. 66–75.
 7. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія / Едуард Помиткін. – К. : Наш час, 2007. – 280, [2] с. – Бібліогр. : С. 252–278.
 8. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека / В. А. Семиченко // Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» [лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы]. – К. : Милениум, 2004. – С. 132–144.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Beh I. D. Osobystisno zorientovane vyhovannja / I. D. Beh. – К., 1997. – 315 s.
2. Djatlenko N. M. Stavlennja do dytyny v rodyni jak umova rozvytku i'i' samopovagy / N. M. Djatlenko // Pedagogichna osvita : teoriya i praktyka. Psyhologija. Pedagogika. Zbirnyk naukovyh prac' / [redkol. : Beh I. D., Bjelkina E. V., Bibik N. M. ta in.]. – К. : КМПУ ім. В. Д. Гринченка, 2005. – № 3. – С. 10–17.
3. Ivanchuk M. G. Integratyvnyj harakter formuvannja moral'nyh jakostej osobystosti molodshogo shkoljara / M. G. Ivanchuk // Pedagogika i psyhologija. – 2000. – № 1. – С. 66–72.
4. Losskij N. O. Uslovija absoljutnogo dobra / N. O. Losskij; [vstupitel'naja stat'ja A. I. Titarenko]. – М. : Politizdat, 1991. – 368 s.
5. Pomytkin E. O. Duhovno orijentovanyj pidhid u procesi psyhologichnogo konsul'tuvannja uchniv / E.O.Pomytkin // Psyhologo-pedagogichni problemy sil's'koi' shkoly : zb. nauk. prac' Umans'kogo derzh. ped. un-tu imeni Pavla Tychyny. – К. : Nauk. svit, 2002. – Vyp. 3. – С. 102–106.
6. Pomytkin E. O. Idealy Krasy, Dobra ta Istyny jak svitogljadni orijentyry osobystisnogo rozvytku / Eduard Pomytkin // Profesijno-mystec'ka shkola u systemi nacional'noi' osvity : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (1-3 zhovt. 2008., smt.

- Mala Bilozerka Zaporiz. obl.) / [redkol. : I. A. Zjazjun, N. G. Nychkalo, O. M. Otych ta in.]; In-t pedagogichnoi' osvity i osvity doroslyh APN Ukrai'ny. – K. ; Chernivci : Zelena Bukovyna, 2008. – S. 66–75.
7. Pomytkin E. O. Psihologija duhovnogo rozvytku osobystosti : monografija / Eduard Pomytkin. – K. : Nash chas, 2007. – 280, [2] c. – Bibliogr. : S. 252–278.
 8. Semichenko V. A. Problemy motivacii povedenija i dejatel'nosti cheloveka / V. A. Semichenko // Modul'nyj kurs psihologii. Modul' «Napravlennost'» [lekcii, prakticheskie zanjatija, zadanija dlja samostojatel'noj raboty]. – K. : Millenium, 2004. – S. 132–144.

Y. V. Podkopaieva. The specificity of concepts formation on the inward ideal in junior pupils. The paper presents the results of theoretical analysis of the problem on concepts formation about the inward ideal in primary school children. There have been experimentally investigated and analyzed the results by such criteria: value and positive attitudes to the ideals of Beauty and Good; identification with ideals of Beauty and Good; imitation of human behaviour and literary characters; understanding their own ideas about inward ideals and their values (child's differentiation of beauty and ugliness, good and bad (evil) deeds of people in real life, literary and art works, valuable attitude to nature; focus on the highly intellectual personalities; child's desire to do good, readiness to help others, to share with them the joy and grief; emotional expressiveness of own aesthetic preferences; imitation of behavior of adults, children, literary characters (heroes of feature films and animation) – media of cultural, personal or spiritless ideals; clarity of understanding about the perfect image; completeness of notions about the inward ideal, reasonable explanation of a realized choice; the ability to make independent decisions, do the responsible actions in their behavior. There have been revealed the specificity and detected levels (high, medium, low) of ideas formation about the inward ideal in junior who are studying according to the programs of secondary schools. It is established that the junior pupils are characterized by a limited ability of value and positive attitude towards others, lack of examples for their identification and imitation, the uncertainty in the choice of an inward ideal. Junior pupils show a lack of focus on the ideals of Beauty and Good, unsubstantiated ideas about the inward ideal, ignorance of the highest cultural values and no orientation to universal cultural ideals.

Key words: concept, inward ideal, junior pupils, beauty, good, values, identification, imitation, influence, levels of development.

*Received October 19, 2014
Revised November 14, 2014
Accepted December 03, 2014*

О.О. Прокоф'єва
proa-1984@yandex.ru
А.Г. Мартинюк
piggi92@mail.ru

Формування субсфери Я-соціальне у юнацькому віці засобами гештальт-терапії

Prokofieva O.O., Martyniuk A.H. The formation of Me-social subsphere in adolescence by means of Gestalt therapy / O.O. Prokofieva, A.H. Martyniuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 460–470.

О.О. Прокоф'єва, А.Г. Мартинюк. Формування субсфери Я-соціальне у юнацькому віці засобами гештальт-терапії. Проаналізувавши детермінанти формування Я-соціального у юнацькому віці, зроблено висновок, що процес формування Я-соціального у соціальному середовищі та практичній діяльності – це складний системний процес, що характеризується взаємодією процесів особистісного розвитку, професіоналізації, соціалізації, міжособистісної комунікації та професійної взаємодії.

Досліджено основні наукові роботи вітчизняних і зарубіжних науковців стосовно проблеми формування Я-соціального у юнацькому віці, зроблено висновок, що зазначена проблема недостатньо досліджена у науковій літературі.

Досліджено професійний компонент Я-соціального у юнаків за допомогою двох методик «Вивчення мотивації навчання у ВНЗ» (Л.А.Головей, Е.Ф.Рибалко), «Мотиви вибору професії» (Р.В. Овчарова). На основі отриманих результатів зроблено висновок, що основним домінуючим мотивом вибору юнаками професії є внутрішній соціально значущий мотив. Проаналізувавши отримані результати по першій методиці, ми зробили висновок, що студенти живуть одним днем, що працевлаштування для сучасного студента не є першочерговою життєвою проблемою.

Проаналізувавши другу методику, ми зробили висновок, що юнаки орієнтовані на здобуття диплому при формальному засвоєнні знань. Ми прийшли до висновку, що дослідження показало нам можливі напрямки роботи в даній темі, оскільки, проаналізувавши показники, які були отримані у ході дослідження, ми бачимо, що проблема являється актуальною, по-перше, через її маловивченість, по-друге – відсутність наукових досліджень з питання формування Я-соціального засобами гештальт-терапії.

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

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

Ключові слова: формування, субсфера, Я-соціальне, юнаки, соціалізація, ідентифікація, мотив, механізми, Я-образ.

А.А. Прокофьева, А.Г. Мартынюк. Формирование субсферы Я-социального в юношеском возрасте средствами гештальт-терапии. Проанализировав детерминанты формирования Я-социального в юношеском возрасте, сделан вывод, что процесс формирования Я-социального в социальной среде и практической деятельности – это сложный системный процесс, характеризующийся взаимодействием процессов личностного развития, профессионализации, социализации, межличностной коммуникации и профессионального взаимодействия.

Исследованы основные научные работы отечественных и зарубежных ученых по проблеме формирования Я-социального в юношеском возрасте, и сделан вывод, что данная проблема мало исследована в научной литературе.

Исследовано профессиональный компонент Я-социального у юношей, с помощью двух методик «Изучение мотивации обучения в вузе» (Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко), «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова). На основе полученных результатов был сделан вывод, что основным доминирующим мотивом выбора юношами профессии есть внутренний социально значимый мотив. Проанализировав полученные результаты, по первой методике, мы сделали вывод, что студенты живут одним днем, что трудоустройство для современного студента не является первостепенной жизненной проблемой.

Проанализировав вторую методику, мы сделали вывод, что юноши ориентированы на получение диплома при формальном усвоении знаний. Мы пришли к выводу, что исследование показало нам возможные направления работы в данной теме, так как, проанализировав показатели, которые были получены в ходе исследования, мы видим, что проблема является актуальной из-за недостаточной изученности и отсутствия научных исследований по вопросу формирования Я-социального средствами гештальт-терапии.

Ключевые слова: формирование, субсфера Я-социальное, юноши, социализация, идентификация, мотив, механизмы, Я-образ.

Постановка проблеми. Становлення української державності та побудова громадського суспільства на сучасному етапі відкрили широкі можливості для розвитку вищої освіти, орієнтованої на особистість, націю, пріоритети духовної культури, які визначають основні напрямки навчально-виховного процесу. Стрижнем сучасного навчально-виховного процесу є формування активної життєвої позиції людини, становлення її як громадянина своєї держави, як особистості з позитивною «Я-концепцією». Актуальність дослідження полягає у пошуку і побудові системи спеціально організованих умов, що сприяють розвитку субсфери «Я-соціальне»: сензитивності до культурних цінностей та

соціальних процесів; установок на самостійне вирішення соціальних проблемних ситуацій; почуття особистості; формування громадянської позиції, електоральної активності, заснованих на конституційних правах дитини і дорослого; самоорганізації і самовизначення юнаків в різноманітних реаліях життя. Цими умовами можуть виступати соціально-психологічні орієнтири. Наукові дослідження з проблеми формування «Я-соціального» у юнацькому віці не втрачають своєї актуальності в даний час, що обумовлено серйозними змінами, що відбулися в нашій країні за останні роки. З'явилися нові соціально-психологічні орієнтири в діяльності людини, що визначаються суспільними відносинами. Це розширило можливості і свободу людині в прийнятті важливих життєвих рішень, у тому числі і в питаннях виховання і більш широкого використання механізмів регулювання власної поведінки.

Формування самосвідомості в юнацькому віці має своє завершення в усвідомленні юнаками свого місця в житті, в праці, суспільстві, визначення життєвого шляху, в усвідомленні себе майбутніми активними діячами суспільного розвитку.

В будь-якому суспільстві вирішальну роль відіграє людина як втілення думки, розуму, цінностей суспільства, що має активну цивільну позицію та здатність реалізувати свій потенціал з метою розвитку суспільства. Безумовно, така людина, повинна мати чіткий образ свого «соціального-Я», який наділений розвинутою самосвідомістю, стійкими знаннями про себе, має розуміння свого існування та свого призначення в житті.

Актуальність формування соціальної успішності в юнацькому віці обумовлена соціальним замовленням на мотивованих на досягнення особистостей. Суспільство прагне компетентних і самостійних, прогресивно мислячих, готових до співпраці юнаків.

Мета статті полягає у вивченні особливостей формування Я-соціального у юнацькому віці.

Аналіз останніх публікацій та виклад основного матеріалу. Основні дослідження «Я-соціального» відображені в працях: Г.С. Абрамової, Р. Бернса, І.Д. Беха, А.А. Бодальова, Е.І. Головахи, І.В. Дубровіної, І.С. Кона, Г. Крайга, А.В. Петровського, Ф. Райса, Х. Ремшмідта та ін.; в певній мірі в них вивчалось і питання впливу соціальної ситуації на формування «Я-соціального» індивіда юнацького віку. Субсфера «Я-соціальне» як динамічна система уявлень особистості про себе, що існують в усвідомлюваній та неусвідомлюваній формах, в поєднанні з їх емоційно забарвленою оцінкою та поведінковою реакцією, була об'єктом

вивчення і вітчизняних дослідників. Так, психологічний зміст поняття «Я-соціальне» розкрито в роботах М.Й. Боришевського, І.С. Кона, В.В. Століна, П.Р. Чамати, І.І. Чеснокової та ін. Вивчення наукової літератури з проблеми формування субсфери «Я-соціальне» показало відсутність вивчення формування «Я-соціального» у юнацькому віці засобами гештальт-терапії, в умовах сучасної освітньої парадигми.

Соціальне середовище – це все, що оточує людину в її повсякденному житті, це конкретний прояв, своєрідність суспільних відносин на певному етапі їх розвитку. Соціальне середовище залежить від типу суспільних економічних формацій, від класової та національної приналежності, від внутрішньо класових відмінностей певних верст, від побутових і професійних відмінностей [4].

Беручи участь у праці і різних формах громадської діяльності, люди розвивають в собі ті специфічні людські здібності, які вже сформувалися в людства. Необхідні умови засвоєння дитиною суспільно-історичного досвіду: 1) спілкування дитини з дорослими людьми, в ході якого дитина навчається адекватній діяльності, засвоює людську культуру; 2) щоб оволодіти тими предметами, які є продуктами історичного розвитку, необхідно здійснити діяльність, яка відтворюватиме в собі суспільно вироблені способи діяльності людини і людства [7]. Психологія враховує, що особистість не тільки об'єкт суспільних відносин, не тільки відчуває соціальний вплив, але переломлює, перетворює його, оскільки поступово особистість починає виступати як сукупність внутрішніх умов, через які переломлюються зовнішні впливи суспільства. Таким чином, особистість – не тільки об'єкт і продукт громадських відносин, а й активний суб'єкт діяльності, спілкування, свідомості, самосвідомості [7]. Соціалізація особистості – це процес; формування особистості в певних соціальних умовах, процес засвоєння людиною соціального досвіду, в ході якого людина перетворює соціальний досвід у власні цінності та орієнтації, вибірково вводить у свою систему поведінки ті норми і шаблони поведінки, які прийняті в суспільстві або групі. Норми поведінки, моралі, переконання людини визначаються тими константами, які прийняті в даному суспільстві. Звертаючись до питання про механізми формування субсфери «Я-соціального», дослідники вказують, що не тільки діяльність людини є невід'ємною умовою накопичення уявлень про себе, але насамперед спільна діяльність і спілкування з іншими людьми [10]. Інтерес представляє дворівнева теорія самосвідомос-

ті І.І. Чеснокової [11], згідно з якою на першому рівні людина отримує знання про себе через порівняння себе з оточуючими за допомогою таких прийомів самопізнання як самосприйняття і самоспостереження, а на другому рівні – через порівняння себе з собою у різних ситуаціях і в різні періоди свого життя за допомогою прийому аутокомунікації. У вітчизняній психологічній парадигмі традиційно вважається, що соціалізація – це переважно інтеріоризація суспільного досвіду та суспільної культури в цілому, в результаті чого формуються диспозиції особистості: спрямованість, соціальні установки, ціннісні орієнтації тощо. В цій традиції розглядаються глобальні проблеми, але не враховується, що вплив суспільства завжди відбувається через мікросоціум та через малі групи.

Механізм такого впливу зручно розглядати за допомогою поняття соціальної ролі, запозиченого в інтеракціоністській парадигмі. Соціальна роль – досить широке поняття, що поєднує в собі великий спектр проявів поведінки людини: від ситуативних ролей, що є лише схематизованими формами комунікації, до життєвих ролей, які є стійкими формами соціальної поведінки та діяльності людини і фактично виступають як прояв особистості, тобто соціальне «Я» індивіда. Соціальна роль має свою психологічну структуру, яка складається з трьох підструктур: а) рольові очікування (експектації), тобто модель ролі і вимоги до неї, що задаються групою, або суспільством; б) рольова поведінка (інтеракції), тобто система реальних дій індивіда в процесі комунікації та діяльності; в) рольові переживання людини, тобто внутрішнє бачення себе в тій чи іншій ролі, своєрідна рольова «Я-концепція» [7].

Глибинна рольова структура притаманна не тільки життєвим ролям, які стали рисами характеру людини, але і всім випадкам глибокого вживання у роль. Результатом найвищого розвитку та саморозвитку людини, за Б.Г. Ананьєвим, є індивідуальність, яка не може вичерпатись тільки рольовими проявами, а отже, іде по шляху автономізації від соціальних ролей [5]. Отже, розвиток і саморозвиток людини можна розглядати як діалектичне поєднання двох протилежних процесів: а) процесу формування соціальних ролей (соціалізація), де відбувається еволюція від індивіда до особистості; б) процес відчуження соціальних ролей (індивідуалізація), де відбувається перехід від особистості до індивідуальності. В нашому розумінні індивідуалізація – це синонім поняття самоактуалізація. Ці процеси тісно переплетені між собою і не завжди є послідовними, хоча другий

можна розглядати як вищу форму і водночас діалектичне заперечення першого. У розробленій В.В. Століним трирівневій теорії самосвідомості [7] особливо важливу роль спільної діяльності віддається на етапі формування соціального «Я-образу», коли індивід в пошуках своїх етнічної, громадянської, соціально-рольових та інших ідентичностей починає освоювати ті або інші соціальні ролі і відносити себе до певних соціальних груп. Будь-яке знання про себе неминуче супроводжується переживанням щодо цих знань, тобто, крім когнітивної складової, в структуру самосвідомості входить емоційна складова. Емоційний компонент самосвідомості, так званий афективний, або оціночно-вольовий, являє собою ціннісне ставлення до різних сторін свого «Я», до різних образів «Я» і проявляється в переживанні своєї успішності чи неуспішності, в прийнятті або запереченні, в почутті самопевненості або непевненості в собі [2].

«Я» особистості, як об'єкт містить в собі чотири аспекти: духовне «Я», матеріальне «Я», соціальне «Я», тілесне «Я». Ці аспекти утворюють для кожної людини унікальний образ, або сукупність уявлень про себе як особистості – «Я-концепцію» [8]. Подальший розвиток теорії «Я-концепції» йшов в напрямку уніфікації концептуально-термінологічного апарату для опису «Я-концепції» та пошукових надійних емпіричних референтів для зміни, результатом чого стало представлення її як сукупності, або структури установок індивіда на самого себе [2]. У людини формуються впродовж життя установки, які групуються у три категорії: реальне «Я» (яким себе представляє індивід на даний момент), соціальне «Я» (як, на думку індивіда, його представляють інші люди), ідеальне «Я» (яким індивіду хотілося б бути) [7].

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилося на базі соціально-гуманітарного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького впродовж 2012-2014 рр. Усього в дослідженні взяли участь 40 студентів I-V курсів. Дослідження полягає в тому, щоб вивчити один із компонентів Я-соціального у юнацькому віці, професійну соціалізацію, яка є домінуючим компонентом розвитку соціального «Я» у юнаків. Нами були використані такі психодіагностичні методики: «Вивчення мотивації навчання у вузі» (Л.А.Головей, Е.Ф.Рибалко), «Мотиви вибору професії» (Р.В. Овчарова). З метою виявлення домінуючих мотивів вибору студентами професії психолога, що зумовлює ставлення майбутніх фахівців до цієї професії, ми використували методику «Мотиви вибору професії». Результати пред-

ставлені в таблиці 1. Аналіз таблиці 1 показав, що простежується тенденція домінування у студентів зовнішнього негативного мотиву (35,5 %) (тобто невизначеність, відсутність внутрішнього особистісно значущого сенсу вибору професії). Для 27,5 % досліджуваних основним виявлено зовнішній позитивний мотив, тобто орієнтація на зростаючу соціальну значущість, і разом з нею привабливість, професії практичного психолога. Лише у 19,0 % студентів виявлено орієнтацію на самореалізацію внутрішнього потенціалу, на отримання задоволення від процесу професійної діяльності; та у 18,0 % - прагнення професійно зростати, приносити користь людям, з метою здобуття соціальної значущості.

Таблиця 1**Визначення мотивів вибору професії (до корекційної роботи)****N= 40**

Мотиви	Кількість студентів	
	Абсолютна кількість	Відсоткове співвідношення
Внутрішні індивідуально значущі	8	19
Внутрішні соціально значущі	7	18
Зовнішні позитивні	11	27,5
Зовнішні негативні	14	35,5

Після впровадження тренінгової програми на основі гештальт-терапії домінуючим мотивом вибору професії виявлено прагнення професійно зростати, приносити користь людям, з метою здобуття соціальної значущості (37,5 %), тобто внутрішній соціально значущий мотив. Результати ми бачимо у таблиці 2.

Таблиця 2**Визначення мотивів вибору професії(після корекційної роботи)****N= 40**

Мотиви	Кількість студентів	
	Абсолютна кількість	Відсоткове співвідношення
Внутрішні індивідуально значущі	14	34,5
Внутрішні соціально значущі	15	37,5
Зовнішні позитивні	8	19
Зовнішні негативні	3	9

У результаті обробки методики «Вивчення мотивації навчання у вузі» за трьома шкалами виявлені домінуючі мотиваційні компоненти (таблиця 3).

Таблиця 3

Вивчення мотивації навчання у ВНЗ (до корекційної роботи)
N = 40

Мотиви навчання у ВНЗ	Кількість студентів	
	Абсолютна кількість	Відсоткове співвідношення
Здобуття знань	8	20,4
Оволодіння професією	12	29,8
Отримання диплому	20	49,8

Аналіз таблиці 3 показав, що домінуючим у студентів виявляється мотив «отримання диплому» (49,8 %), тобто прагнення здобути диплом при формальному засвоєнні знань, що безпосередньо пов'язано з соціально-економічними положеннями сучасного українського суспільства та гострими проблемами працевлаштування за фахом. Лише у незначній кількості опитуваних виявлені прагнення до здобуття знань (20,4 %) та оволодінням професією та розвинути професійно важливі якості (29,8 %), що зумовлено бажанням до професійної самореалізації та самоактуалізації майбутніх фахівців у галузі практичної психології.

Після корекційної роботи ми бачимо тенденцію до зміни домінуючого мотиву навчання у ВНЗ (таблиця 4).

Таблиця 4

Вивчення мотивації навчання у ВНЗ (після корекційної роботи)
N = 40

Мотиви навчання у ВНЗ	Кількість студентів	
	Абсолютна кількість	Відсоткове співвідношення
Здобуття знань	13	32,4
Оволодіння професією	17	41,6
Отримання диплому	10	26

З таблиці видно, що домінуючим мотивом навчання у ВНЗ для більшості опитаних (41,6 %) після корекційної роботи стає прагнення оволодіти професією та сформуванню професійно важливі якості, що зумовлено бажанням до професійної самореалізації та самоактуалізації.

Висновки та перспективи. В результаті теоретичного аналізу проблеми у сучасній психолого-педагогічній літературі було виявлено аспекти становлення Я-соціального особистості юнаків. Студенти живуть одним днем, відповідно проблеми самореалі-

зації, працевлаштування для сучасного студента на даний момент не є першочерговою життєвою проблемою; більшість студентів не володіють навичками саморозвитку та самореалізації й мають занижену самооцінку, що обумовлює невизначеність, відсутність внутрішнього особистісно значущого сенсу вибору професії. Системою домінуючих потреб у більшості є плани й успіхи в виконанні особистістю діяльності, інакше кажучи, особистість орієнтується на конкретні результати своєї діяльності, які, в свою чергу, визначають особистісну цінність і значимість. Юнаки в більшій мірі орієнтовані на здобуття диплому при формальному засвоєнні знань, що безпосередньо пов'язано з соціально-економічним станом сучасного українського суспільства та гострими проблемами працевлаштування за фахом. Все це утруднює процес професіоналізації та формування субсфери «Я-соціальне» особистості, що знижує можливість ефективної професійної самореалізації та самоактуалізації у майбутньому житті. В подальшому отримані дані уможливають розробку методичних рекомендацій, щодо організації процесу розвитку Я-соціального у юнацькому віці, та дослідження інших компонентів соціального «Я» у юнаків.

Список використаних джерел

1. Анциферова Л.И. Развитие Я-концепции и воспитания / Л.И. Анциферова. – М., 2006. – 348 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – СПб. : Университетская книга, 2007. – 398 с.
3. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук., С.М. Морозов. – С.-Петербург, 2007. – 528 с.
4. Горностай П. П. Творчество как форма освоения и переживания времени личности/ П.П. Горностай // Психология личности и время жизни человека. – Черновцы : ЧГУ, 2001. – 32 с.
5. Кон И. С. Открытие «Я» / И.С. Кон.– М. : Политиздат, 2008. – 264 с.
6. Семиченко В. А. Психология личности / В.А. Семиченко. – К. : Видавець Єшке О.М., 2001. – 427 с.
7. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М. : МГУ, 2003. – 284 с.
8. Патаки Ф. Некоторые когнитивные аспекты Я-образа. Психологические исследования познавательных процессов и личности / Ф.М. Патаки. – М., 1983. – 56 с.

9. Перлз Ф. Опыты психологии самопознания / Ф.М. Перлз. – 2013.
10. Чеснокова И. И. Психологическое исследование самосознания / И.И. Чеснокова // Вопросы психологии. – 1984. – №5.
11. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл., Д. Зиглер. – С.-Пб. 2013 – 606 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Anciferova L.I. Rozvitok Ja-koncepcii j viovannja / L.I. Anciferova. – M., 2006. –348 s.
2. Bern Є. Iгры, v kotorye igrajut ljudi. Ljudi, kotorye igrajut v igrы / Є. Bern. – SPb.: Universitetskaja kniga, 2007. – 398s.
3. Burlachuk L. F. Slovar'-spravochnik po psihodiagnostike / L.F. Burlachuk., S.M. Morozov. – S.- Peterburg, 2007 – 528 s.
4. Gornostaj P. P. Tvorchestvo kak forma osvoeniya i perezhivaniya vremeni lichnosti / P.P. Gornostaj // Psihologija lichnosti i vremja zhizni cheloveka.- Chernovcy: ChGU, 2001. – 32 s.
5. Kon I. S. Otkrytie «Ja» / I.S. Kon.– M.: Politizdat, 2008. – 264 s.
6. Semichenko V. A. Psihologija osobistosti / V.A. Semichenko. – K.: Vidavec' Ćshke O.M., 2001. – 427 s.
7. Stolin V.V. Samoznanie lichnosti / V.V. Stolin. – M.: MGU, 2003. – 284 s.
8. Pataki F. Nekotorye kognitivnye aspekty Ja-obraza. Psihologicheskie issledovaniya poznavatel'nyh processov i lichnosti / F.M. Pataki. – M., 1983. – 56 s.
9. Perlz F. Opyty psihologii samopoznaniya / F.M. Perlz. – 2013.
10. Chesnokova I. I. Psihologicheskoe issledovanie samosoznaniya / I.I. Chesnokova // Voprosy psihologii. – 1984. – №5.
11. H'ell L. Teorii lichnosti / L. H'ell, D. Zigler. – S.-Pb., 2013 – 606 s.

O.O. Prokofieva, A.H. Martyniuk. The formation of Me-social sub-sphere in adolescence by means of Gestalt therapy. This article examines the determinants of the formation of Me-social in adolescence. It was concluded that the process of Me-social formation in the social environment and practical activity was a complex system process, characterized by the interaction of processes of personal development, professionalization, socialization, interpersonal communication and professional interaction. The main researches of domestic and foreign scholars concerning the issue of the formation of Me-social in adolescence were studied. It was stated that this problem is rarely studied in scientific literature.

The professional component of Me-social of young men was studied with the help of two methods: «The study of training motivation in higher school» (L.A. Holovei, E.F. Rybalko), «Motives of choice of profession» (R.V. Ovcharova).

After analyzing the results, we concluded that the main motive for choosing the profession was an internal socially significant motive. It indicates a low level as understanding yourself and your needs. Having analyzed the obtained results according to the first method we made a conclusion that students lived by one day, respectively, the problem of self-realization for the modern student at the moment was not a primary concern in life. Having analyzed the second method we came to the conclusion that boys were more focused on a diploma in the formal acquisition of knowledge, directly related to the social and economic condition of the modern Ukrainian society and acute problems of employment in their field. The study showed the possible perspectives of the work in this subject because, after analyzing the indices that were obtained during the study, we can conclude that the problem is urgent because, firstly, it is rarely studied, and secondly, the lack of researches on the formation of Me-social by means of Gestalt-therapy.

Key words: formation, subsphere, Me-social, youth, socialization, identification, motive, mechanisms, self-image.

Received October 15, 2014

Revised November 10, 2014

Accepted December 07, 2014

УДК 159.922:378

О.В. Савицька

sawytska@rambler.ru

Динаміка професіоналізації свідомості на різних етапах підготовки у виші

Savytska O.V. Dynamics of professionalization of consciousness at various stages of training at higher educational institution / O.V. Savytska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 470–486.

О.В.Савицька. Динаміка професіоналізації свідомості на різних етапах підготовки у виші. Автором охарактеризовано основні підходи до дослідження свідомості та професійної свідомості (системний, структурно-динамічний, особистісно-діяльнісний, психосемантичний),

з'ясовано сутність професійної свідомості та описано структурно-функціональну модель професійної свідомості Н. І. Гусякової, двокомпонентну модель професійної свідомості В. В. Ермоліна, трикомпонентні моделі професійної свідомості. Найбільше уваги приділено, так званій, функціональній структурі професійної свідомості. Зазначено, що професійна свідомість тлумачиться як форма відображення професійної реальності, як інтегральне особистісне утворення суб'єкта діяльності. Професійна свідомість, як динамічна система, компоненти якої зазнають якісних змін в процесі професійної підготовки у виші, розвивається і формується впродовж усього професіогенезу. Автором охарактеризовані основні цілі професійної підготовки та особливості студентів заочної форми навчання, які можуть впливати на специфіку професіоналізації їх свідомості. В статті представлено результати емпіричного вивчення специфіки змісту професійної свідомості студентів на різних етапах професійної підготовки у виші. Встановлено, що існують суттєві відмінності у становленні професійної свідомості студентів денної та заочної форми навчання, що визначаються впливом на цей процес не лише професійної підготовки у виші, але й професійної діяльності, яку здійснюють студенти-заочники; з'ясовано, що напрям підготовки суттєво не віддзеркалюється у професійній свідомості, окремих її складових, основні відмінності викликані лише етапом професійної підготовки у виші; порівняння розвитку діагностованих функцій професійної свідомості: професійного цілепокладання; ставлення; знання і прогнозів; ідентифікації, засвідчує неоднорідність їх розвитку в межах професійної підготовки у виші, зокрема, недостатньо формується функція ідентифікації.

Ключові слова: вища професійна освіта, професійний розвиток особистості, професіоналізація, свідомість, професійна свідомість, структура професійної свідомості, діагностика професійної свідомості, професійні установки.

О.В.Савицкая. Динамика профессионализации сознания на разных этапах подготовки в вузе. Автором охарактеризованы основные подходы к исследованию сознания и профессионального сознания (системный, структурно-динамический, личностно-деятельностный, психосемантический), выяснены сущность профессионального сознания и описаны структурно-функциональная модель профессионального сознания Н. И. Гусяковой, двухкомпонентная модель профессионального сознания В. В. Ермолина, трёхкомпонентные модели профессионального сознания. Большое внимание уделено, так называемой, функциональной структуре профессионального сознания. Профессиональное сознание истолковывается как форма отображения профессиональной реальности, как интегральное личностное образование субъекта деятельности. Профессиональное сознание, как динамическая система, компоненты которой подвергаются качественным изменениям в процессе профессиональной подготовки в вузе, развивается и формируется на протяжении всего професіогенеза. Автором охарактеризованы

основные цели профессиональной подготовки и особенности студентов заочной формы обучения, которые могут влиять на специфику профессионализации их сознания. В статье представлены результаты эмпирического изучения специфики содержания профессионального сознания студентов на разных этапах профессиональной подготовки в вузе. Установлено, что существуют различия в содержании профессионального сознания студентов дневной и заочной формы обучения, которые определяются влиянием на этот процесс профессиональной деятельности, которую осуществляют студенты-заочники; выяснено, что специализация существенно не отражается на содержании профессионального сознания, отдельных его составляющих, основные отличия вызваны только длительностью профессиональной подготовки в вузе; сравнения развития диагностируемых функций профессионального сознания: профессионального целеполагания; отношения; знания и прогнозов; идентификации, свидетельствует о неоднородности их развития в рамках профессиональной подготовки в вузе, в частности, недостаточно формируется функция идентификации.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, профессиональное развитие личности, профессионализация, сознание, профессиональное сознание, структура профессионального сознания, диагностика профессионального сознания, профессиональные установки.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Наразі гостро стоїть проблема докорінних змін у системі професійної підготовки фахівців, які б позначалися передусім на процесі та результаті професійного становлення особистості. Саме орієнтація на особистісні параметри розвитку дозволить перейти на якісно новий рівень фахової підготовки у виші. Одним з центральних інтегральних особистісних утворень, що зазнають суттєвих змін в цей період розвитку особистості та водночас впливає на специфіку його протікання, є професійна свідомість. У ній зосереджені основні протиріччя між практикою і змістом підготовки фахівця та його конкретною професійною діяльністю; ефективність професійної діяльності фахівця залежить від змістових та динамічних характеристик його професійної свідомості. Становлення професійної свідомості, як засвідчують психолого-педагогічні дослідження, відбувається на всіх етапах професіогенезу, але ознак системності набуває процес формування професійної свідомості, на думку М. М. Нечаєва, у виші [7]. З'ясування специфіки професійної свідомості студентської молоді, яка навчається за різними формами навчання, допоможе у розв'язанні проблеми вдосконалення вищої професійної освіти та підвищення якості підготовки фахівця з вищою освітою, оскільки саме професійна

свідомість, на думку Н. Ф. Шевченко, презентує характер та рівень професійного розвитку особистості [10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми. Як засвідчує аналіз психологічної наукової літератури, розв'язання проблеми професійної свідомості започатковано у низці досліджень, спрямованих або на вивчення психологічних детермінант процесу професіоналізації (О. О. Бодальов, Є. О. Клімов, О. О. Деркач, Ю. П. Поварьонкін, М. С. Пряжников, Л. М. Мітіна, О. В. Москаленко, О. Р. Фонарьов та ін.), або на встановлення причин неефективності професійної діяльності фахівців та вирішення задач із удосконалення професійної підготовки (Г. В. Акопов, І. Я. Лернер, М. М. Неचाев, О. Б. Орлов, Д. В. Ронзін та ін.).

Найактивніші дискусії у зв'язку з цим точилися навколо двох проблем: по-перше, якою є структура професійної свідомості; по-друге, виокремлення основних детермінант формування/розвиток професійної свідомості.

Розв'язання кожної з них вимагає з'ясування сутності категорії «професійна свідомість». У наукових джерелах відстежується чотири основні підходи, в межах яких визначається професійна свідомість: системний, процесуально-динамічний, особистісно-діяльнісний та психосемантичний.

В межах системного підходу (Б. Г. Ананьєв, Б. Ф. Ломов, О. М. Леонтьєв, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков) професійна свідомість розглядається як багаторівневе, системнодетерміноване утворення, особливості функціонування якого зумовлені комплексом факторів та умов.

Процесуально-динамічний підхід (К. О. Абульханова, М. І. Воловікова, В. А. Елісєєв) під професійною свідомістю розуміє динамічну систему, компоненти структури якої зазнають якісних змін на послідовних етапах професійної підготовки, оптимізації становлення яких сприяють внутрішні детермінанти та психологічні механізми.

За особистісно-діялісним підходом (Е. Ф. Зеєр, І. О. Зімяя, С. Л. Рубінштейн, І. С. Якіманська) професійна свідомість особистості як суб'єкта діяльності тлумачиться як активність, яка зумовлена внутріособистісними детермінантами, діяльнісно організованими.

Семантична площина, в системах значень якої відображена суб'єктивна специфіка сприйняття, усвідомлення та практичної реалізації фахівцем норм, настановлень, мотивів, цінностей і смислів професійної діяльності, називається про-

фесійною свідомістю відповідно до психосемантичного підходу (О. Ю. Артем'єва, О. Ф. Бондаренко, В. Ф. Петренко, О. Г. Шмельов).

Визначаючи категорію «професійна свідомість», як бачимо, найчастіше вказується, що вона є особливою формою свідомості особистості та водночас підкреслюється її детермінація професійною діяльністю: а) професійна свідомість охоплює всі прояви свідомості особистості, які пов'язані з її професійною діяльністю (Г. В. Акопов) [1, с. 4]; б) професійна свідомість є формою відображення професійної реальності як інтегральне особистісне утворення суб'єкта діяльності (Н. І. Гусякова) [3]; в) професійна свідомість як детермінована професійною належністю специфіка репрезентацій у свідомості світу взагалі і предмета праці, зокрема (Н. Ф. Шевченко) [10]. Ще однією особливістю усіх тлумачень професійної свідомості є підкреслювання полірівневості, системності та інтегрованості цього утворення (психічного або особистісного).

З-поміж досліджень проблем професійної свідомості найгрунтовніше вивченими є професійна свідомість вчителя (Г. В. Акопов, Н. І. Гусякова, М. М. Нечаєв, І. В. Вачков, Є. І. Ісаєв, Є. І. Рогов, Ю. М. Швалб, С. Г. Косарецький та ін.), психолога (Н. Ф. Шевченко, Н. О. Кучеровська, О. Р. Фонарьов, А. І. Зеліченко, Г. І. Степанова та ін.), останнім часом почали вивчати професійну свідомість юриста (Н. Я. Соколов, С. П. Іванова, В. І. Тимченко, О. В. Кобець, Р. Р. Муслумов, Л. М. Гайсина та ін.) та лікаря (В. П. Андронов).

Варто зазначити, що сутність професійної свідомості трактується, якщо не зважати на деякі відмінності предмета, процесу та результату праці, в цілому однаково: як атрибут суб'єкта діяльності; як показник професійного самовизначення; як умова професійного розвитку та саморозвитку суб'єкта діяльності; як здатність суб'єкта до ціннісно-сміслового саморегулювання; як сукупність професійних знань, поглядів, ідей, теорій, норм та правил, що виявляються в професійній діяльності; як поєднання професійної освіченості, культури діяльності та рефлексивності; як інтеграція професійних цінностей, науково-теоретичних знань, програми професійних дій і знань про себе як про представника певної професії [1;3;10]. Досить часто, як бачимо, визначення професійної свідомості дається через опис основних її структурних компонентів.

Спроби вибудувати структуру професійної свідомості здійснювалися у психологічній науці з 70-х років ХХ століття.

В. В. Єрмолін запропонував структурну організацію професійної свідомості особистості, в якій виділив дві складові: внутрішню і зовнішню [5]. При цьому внутрішня структура професійної свідомості включає компоненти професійної раціональності, чутливості та волі, а зовнішня – знання про професію, вимоги до особистості, яка здійснює професійну діяльність; оцінювання свого місця в системі виробничих відносин, оцінювання значущості професії, процесу та результату своєї роботи; результат перетворення самої професійної діяльності в ідеальне явище. Досить популярною є трискладова структура професійної свідомості вчителя, що включає когнітивну, афективну та поведінкову складові.

Як правило, описуючи структурну організацію професійної свідомості, більшість дослідників дотримувалися положення про те, що професійна свідомість є специфічною формою свідомості особистості, а це означатиме, що основні компоненти професійної свідомості визначатимуться структурною організацією свідомості. Свідченням реалізації цього є структура професійної свідомості практичного психолога Н. Ф. Шевченко, що, ґрунтуючись на трикомпонентній структурі свідомості особистості, включає значення (понятійно-категоріальний апарат психології), смисли (що виражаються у професійних мотивах, цілях та інтересах) і чуттєву тканину (особливості сприйняття реальності фахівцем, що виникає у професійній взаємодії) [10]. Як зазначає Г. В. Акопов, проблема структури професійної свідомості ставиться в двох планах: будова (компоненти) свідомості (професійна пам'ять, увага, афекти, перцепція, воля, мислення тощо) та функції свідомості (професійні цілі, професійні плани, програми, професійні ставлення, оцінки, самооцінки, професійна самосвідомість) [1]. До речі, поняття «професійна свідомість» та «професійна самосвідомість» чітко розмежовуються [6; 9]. Більше того, такі утворення в системі особистості як переконання, ідеали, ціннісні орієнтації, спрямованість, соціальні потреби, мотиви та інтереси, прагнення, соціально орієнтоване мислення, воля та почуття, на думку М.Й.Боришевського, складають підсистему як свідомості, так і самосвідомості [2].

Структурно-функціональна модель професійної свідомості Н. І. Гусякової, яка включає ядро професійної свідомості (образ «Я») і дві підструктури: підструктуру характеристик і властивостей (установки, спрямованість, активність, емоційність, знаковість, вольові властивості) та підструктуру функцій (когнітивна, рефлексивна, породжувальна, регулятивно-оцінювальна,

комунікативна, прогностична, відображувальна) [3] є спробою об'єднати як будову, так і функції професійної свідомості в єдиній моделі.

Формулювання мети статті. Метою статті є вивчення динаміки професіоналізації свідомості студентів різних напрямів підготовки та форм навчання на різних етапах професійного навчання у виші.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Коли ставиться питання про необхідність вдосконалення професійної підготовки у виші, зміни середовища та умов професійного становлення особистості майбутнього фахівця, взагалі, проблема підвищення якості освіти, передусім ми прагнемо вибудувати систему цілеспрямованих впливів на ті або інші особистісні утворення майбутнього фахівця. Але, як влучно відмітив Г. В. Акопов, не завжди професіоналізація свідомості через вплив на її компоненти буде оптимальною [1].

Для з'ясування специфіки професійної свідомості студентів денної та заочної форми навчання, молодших та старших курсів, різних напрямів підготовки доречним було б виявлення основних її змістових характеристик. З цією метою нами було сплановано та реалізовано експериментальне дослідження основних функцій-складових професійної свідомості.

При організації дослідження ми виходили з того, що, по-перше, професійна свідомість зазнає якісних змін на послідовних етапах професійної підготовки в умовах вишу [3]; по-друге, професійна підготовка майбутнього фахівця (педагога, психолога) передбачає засвоєння норм, правил поведінки, стійкої системи цінностей, що відповідає професійному етикету; оволодіння системою теоретичних знань, технологіями та методикою професійної діяльності; а також формування професійно значущих якостей особистості, гуманістичної спрямованості, готовності до професійної діяльності та професійної ідентифікації [8]; по-третє, студент-заочник в більшості випадків чітко усвідомлює мету, завдання, зміст, особливості професійної діяльності педагога в сучасних умовах, знає у розв'язуванні яких професійно-педагогічних завдань він відчуває труднощі й яких знань йому бракує для їхнього подолання, тоді як студенти денної форми навчання тільки починають усвідомлювати роль педагогічної професії; у подальшому в процесі педагогічної практики пізнають специфіку вчительської професії, осмислюють необхідність теоретичних знань із психолого-педагогічних дисциплін та методики викла-

данія предмета, переконуються в правильності вибору професії; студент-заочник і студент денної форми навчання частіше відрізняються віковими особливостями і набутим досвідом [4].

Обираючи метод дослідження, ми виходили з того, що, він повинен дозволяти отримати максимально повну інформацію про основні складові професійної свідомості, відповідати функціональній структурі професійної свідомості та задовольняти потреби масових досліджень та оперативної обробки.

В дослідженні використовувалася діагностична анкета професійної свідомості (Г. В. Акопов, Н. П. Красікова) (закритий варіант анкети). Пропонована ними анкета містить змістовні запитання, які діагностують функції професійного цілепокладання («Що є головним в підготовці інженера, вчителя, психолога?» тощо); ставлення («Як Ви оцінюєте підготовку до професійної діяльності, яку отримуєте у виші?», «Чи змінилася Ваша думка про професію за час навчання?»); знання і прогнози («Які труднощі майбутньої роботи?»); ідентифікації (якості особистості).

Вибірка складалася зі студентів 1-5 курсів напрямів підготовки «Психологія» (45 студентів), «Початкова освіта (23 студентів) та фізика» (38 студентів), з них 23 студента заочної форми навчання та 83 студенти денної форми навчання. Всі студенти заочної форми навчання працювали за фахом. Вік досліджуваних 17-35 років.

Отримані в ході анкетування дані аналізуватимуться, зважаючи на такі характеристики студентів: тривалість часу професійної підготовки у виші, напрям підготовки та форма навчання.

Варто одразу зазначити, що оскільки більшість запитань анкети передбачали дві та більше відповідей, то загальна сума їх виборів практично завжди перевищувала сто. В деяких випадках студенти уникали відповіді на окремі запитання, тоді загальна сума за групою була менша 100%.

Студенти всіх трьох напрямів підготовки виявили однакові тенденції у відповідях на всі запитання анкети. Найсуттєвіші відмінності у відповідях були помічені між студентів різних курсів навчання та форм навчання (денної та заочної).

Тому надалі ми не будемо вдаватися до аналізу відмінностей в особливостях професійної свідомості студентів різних напрямків підготовки.

Вивчення ставлення студентів до навчання у виші виявило, що суттєво зменшується від курсу до курсу кількість студентів, які дуже задоволені та задоволені підготовкою до професійної діяльності, яку отримують у виші (див. табл. 1).

Таблиця 1

Оцінка професійної підготовки у виші

Курс Оцінка	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс	5-й курс
	Дуже добре	40	9	8	0
Добре	47	91	69	53	47
Задовільно	13	0	23	41	47
Незадовільно	0	0	0	6	6

При цьому, як видно з таблиці 1, серед студентів 4-5 курсів з'являються такі, що оцінюють рівень підготовки незадовільно. Задовільні оцінки професійної підготовки дають студенти всіх курсів, окрім другого (в нашому випадку – це студенти-заочники). Ми припускаємо, що останні мають чіткі уявлення про ті знання та навички, які необхідні для професійної діяльності.

Висловлювання пропозиції з удосконалення професійної підготовки у виші свідчить про усвідомлення студентами сутності процесу професійної підготовки, особливостей професійної діяльності. Так, зокрема, студенти-заочники (як не дивно) та студенти третіх-п'ятих курсів пропонують суттєво збільшити тривалість виробничої практики. Останнім це потрібно для формування професійних навичок, а студенти-заочники прагнуть до виконання діяльності в присутності досвідченого методиста задля усунення можливих помилок у власній професійній діяльності. З такою ж мотивацією висловлювалася пропозиція збільшити кількість практичних та лабораторних занять студентами усіх без винятку курсів. Нарешті, студенти другого-п'ятого курсів висловлюються за більшу гнучкість в організації навчального процесу, а студенти першого курсу вимагають посилити контроль за навчанням студентів, що, ймовірно, пов'язано з особливостями переходу від шкільного (регламентованого) навчання до вузівського навчання зі значним відсотком самостійної роботи та відкладеним у часі як контролем знань, так і зворотнім зв'язком.

Питання про цілі професійної підготовки фахівця виявляє специфіку становлення професійної свідомості на різних етапах професійного навчання. По-перше, до третього курсу зростає об'єм представлення цілей, а зі збільшенням часу професійної підготовки дещо знижується. По-друге, добре відстежується домінування окремих цілей у студентів різних форм і терміну навчання.

Таблиця 2

**Цілі професійної підготовки у професійній
свідомості студентів**

Курс	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс	5-й курс
Головне в підготовці фахівця					
Теоретичні знання за фахом	58	61	54	65	33
Практика за фахом	61	65	100	100	80
Загальна методична підготовка	26	30	31	35	27
Деякі предмети гуманітарного циклу	5	4	8	0	0
Уміння самостійно працювати	29	26	31	24	27
Організація навчального процесу у вузі	34	4	0	0	7
Кваліфікація викладачів та їх вміння працювати зі студентами	21	48	69	47	47
Особистісні якості студента	37	52	31	29	52
Разом	271	290	324	300	273

Так, з таблиці 2 видно, що для студентів п'ятого курсу та студентів-заочників 2 курсу особистісні якості є метою професійного навчання у 52 % випадків. Для студентів всіх курсів основною метою професійної підготовки є практика за фахом, недостатньо усвідомлюються студентами старших курсів значення теоретичної підготовки за фахом. Тоді як у студентів-заочників вона є практично такою ж значущою, як і практична підготовка.

Турбує той факт, що студентами практично не усвідомлюється роль гуманітарних, психолого-педагогічних дисциплін у становленні фахівця (див. Табл. 2).

Усвідомлення студентами ймовірних труднощів у майбутній професійній діяльності також є свідченням повноти сформованості професійної свідомості. Адже прогнозування ймовірних утруднень ґрунтується на досить повному образі професійної діяльності, розумінні вимог професії до особистості, адекватній самооцінці та здатності до професійного рефлексивного мислення.

З першого по п'ятий курс зростає відсоток студентів, які прогнозують собі труднощі в роботі (з 32% до 82%), і зменшується відсоток тих, що непевні у тому, чи будуть труднощі у роботі: з 65% у першого курсу до 24% у студентів п'ятого курсу, тоді як заперечну відповідь дають лише по 3% студентів першого та другого курсів. При цьому слід зазначити, що 43 % студентів-заочників (студенти, які працюють за фахом) очікують труднощів

у роботі, а 48 % не знають, чи будуть ці труднощі пов'язані з професійною діяльністю.

Як виявило опитування, найбільше студенти очікують труднощі, пов'язані з браком практичних навичок, при цьому, як видно з таблиці 3, відсоток таких студентів з кожним курсом лише зростає і досягає 87 %. Порушують загальну тенденцію лише студенти другого курсу, студенти-заочники, які здійснюють професійну діяльність, а тому досить добре усвідомлюють брак таких навичок і описують скоріше труднощі реальні, аніж труднощі майбутньої професійної діяльності. Варто також відмітити зростаючу впевненість студентів у їх спроможності забезпечити роботу з людьми.

Таблиця 3

Причини труднощів у професійній діяльності

Курс	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс	5-й курс
Основні труднощі в професійній діяльності					
Брак знань за фахом	11	9	8	12	20
Брак практичних навичок	29	61	46	88	87
Організаційні	13	9	8	0	7
Психологічні (робота з людьми)	32	22	31	6	7
Особистісні властивості (риси вдачі)	16	17	8	12	7

Як видно з таблиці 3, з першого до п'ятого курсу студенти набувають впевненості у здатності справитися з психологічними труднощами, як, до речі, і усвідомлюють позитивні зміни особистості, що відбуваються в процесі професійного навчання.

З першого по п'ятий курс зростає відсоток студентів, думка про професію яких змінилася (з 54% до 80%). Відсоток тих, чия думка змінилася частково, практично незмінний і коливається в межах 15-20%, а ось відсоток тих, чия думка про професію залишилася незмінною, зменшується з першого до п'ятого курсу з 31% до 7%. Це може свідчити як про зростання готовності до професійної діяльності у студентів старших курсів, так і про завершення процесу професійного самовизначення. У студентів-заочників думка про професію залишається незмінною у 26%, змінюється лише частково – у 44%. Це ще раз підтверджує наше припущення про те, що студент-заочник, який працює за фахом, має більш чітке уявлення про професію, а, отже, його професій-

на свідомість формується не лише під впливом професійної освіти, але й в процесі професійної діяльності.

У студентів різних напрямків підготовки денної форми навчання спостерігається однакова тенденція у зміні думки про професію (див. табл. 4).

Як видно з таблиці 4, найбільше впливає на зміну думки про професію розуміння її сутності, що є свідченням формування готовності до професійної діяльності та загалом професійної свідомості, яка не суттєво, та все ж впливає на зміну суджень про професію новий досвід та про професійні навички.

Таблиця 4

Причини мінливості суджень студентів про професію

Курс	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс	5-й курс
Причини зміни думки про професію					
Розчарування у професії	8		15	6	27
Зрозумів, що це цікава спеціальність	32	17	15	12	0
Став глибше розуміти свою професію	50	52	54	59	53
З'явився досвід і професійні навички	16	13	15	24	20

Як бачимо з таблиці 4, відсутнє розчарування у професії лише серед студентів-заочників, які свідомо обирали спеціальність, займаючись професійною діяльністю за фахом. Це ще раз доводить важливість професійного самовизначення, необхідність створення повного професійного плану, пізнання себе.

Виокремлюючи професійно важливі властивості особистості, студенти виявляють обізнаність з професією, її особливостями, знайомство з представниками професійної спільноти, які досягли значних професійних успіхів. Варто відзначити, що понад 50 % студентів були одноставними у виокремленні щонайменше 5 професійно важливих якостей, окрім студентів 5 курсу, які виділили лише дві такі якості. Аналіз оцінок студентами професійно важливих якостей засвідчив, що для студентів всіх курсів визначальним є знання з фаху (71 – 93 % виборів), уміння працювати з людьми (61 – 87 % виборів), відповідальність (окрім п'ятикурсників) (58 – 78 % виборів). Цікаво, що якщо першокурсники вважають професійно важливою якістю наполегливість і уміння самостійно мислити та приймати рішення, які ймовірно є вирішальними на етапі вибору професії, профе-

сійного самовизначення і були перенесені на подальшу професійну діяльність, то у студентів-заочників, які уже здійснюють професійну діяльність, професійно важливою якістю педагога є витримка та вихованість. Майбутні психологи професійно важливими вважають тактовність і вміння швидко оцінювати ситуацію, які загалом віддзеркалюють специфіку професійної діяльності психолога. Але проходження виробничої практики на четвертому курсі вносить корективи у бачення професійно важливих якостей, без яких буде суцужно, тому їх залишається лише дві: знання з фаху та вміння працювати з людьми.

Самооцінка сформованості професійно важливих якостей особистості у майбутніх фахівців виявила загалом їх низький рівень розвитку. Перший курс вважає, що належний рівень розвитку має лише витримка, неприпустимо низький рівень розвитку знань за фахом, а решта перебувають на середньому рівні розвитку. Студенти-заочники виявили значно вищий рівень самооцінки всіх професійно важливих якостей, окрім знань за фахом. До речі, лише вони вважають, що не мають знань з фаху, це можна пояснити тільки тим, що вони дуже добре усвідомлюють, яких саме знань їм бракує для здійснення ефективної професійної діяльності. Студенти п'ятого курсу загалом високо оцінюють знання за фахом та достатньо уміння працювати з людьми, що засвідчує належний хід професіоналізації. Студенти другого-четвертого курсів вважають, що у них достатньо високо сформовані відповідальність та уміння мислити і самостійно приймати рішення. Решту якостей студенти практично не знаходять у себе. Щоправда, відсоток студентів, у яких розвиваються професійно важливі якості, хоча й незначно, але зростає з кожним роком навчання у виші. Причину цьому ми вбачаємо у неналежній увазі до особистісного розвитку фахівця, становлення його професійної свідомості, адже сучасна освіта переважно орієнтується на знання. При вступі – відбір лише за знаннями, при державній атестації – лише оцінювання знань та професійних вмінь, а визначення професійної придатності до професійного навчання та професійної діяльності відсутнє, діагностика психологічної готовності до професійної діяльності не є обов'язковим елементом професійної підготовки, а про діагностику професійно важливих якостей, а водночас і рівня розвитку професійної свідомості теж не йдеться. Немає ресурсів на реалізацію цієї складової професійної підготовки – професійно-особистісної підготовки, а головне немає розуміння, що саме вона визначатиме ефективність професійної діяльності в майбутньому.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, результати нашого дослідження професійної свідомості студентів на різних етапах професійної підготовки та різних форм навчання дозволяють зробити такі висновки:

- по-перше, виявлено суттєві відмінності у становленні професійної свідомості студентів денної та заочної форми навчання, що визначаються впливом на цей процес не лише професійної підготовки у виші, але професійної діяльності, яку здійснюють студенти-заочники;
- по-друге, напрям підготовки суттєво не позначається на формуванні професійної свідомості, окремих її складових, основні відмінності викликані лише тривалістю професійної підготовки у виші;
- по-третє, порівняння розвитку діагностованих функцій професійної свідомості: професійного цілепокладання; ставлення; знання і прогнозів; ідентифікації засвідчує неоднорідність їх розвитку в межах професійної підготовки у виші, зокрема, недостатньо формується функція ідентифікації.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у з'ясуванні гендерних особливостей професійної свідомості, виявлення тих компонентів професійної свідомості, які, будучи сформованими в період підготовки до професійної діяльності, зазнають змін в процесі її здійснення, а також виокремлення сукупності чинників трансформації / розвитку та вивчення специфіки їх впливу на формування професійної свідомості в професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Акопов Г. В. Диагностика профессионального сознания / Г. В. Акопов // Психология в вузе. – 2004. – № 4. – С. 3–38.
2. Болтівець С. Самосвідомість особистості у саморусі людства / С. Болтівець // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 7. – С. 77–80.
3. Гусякова Н. И. Психологические механизмы становления профессионального сознания будущего учителя: автореф. дисс. на соиск. науч. степени док. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Нина Ивановна Гусякова. – Самара, 2010. – 40 с.
4. Дубасенюк О. А. Дослідження ефективності професійної підготовки студентів заочної форми навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін / О. А. Дубасенюк // Інформацій-

- но-телекомунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи: зб. наук. праць. – Вип. 2. – Ч. 2. / за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. – Львів : ЛДУ БЖД, 2009. – С. 204–208.
5. Ермолин В. В. Предпосылки формирования профессионального призвания / В. В. Ермолин. – Ростов-на-Дону, 1974. – 165 с.
 6. Кльоц А. С. Психологічні особливості розвитку професійної самосвідомості практичного психолога / А. С. Кльоц // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 9. – С. 70–74.
 7. Нечаев Н. Н. Профессиональное сознание как центральная проблема психологии / Н. Н. Нечаев // Новые методы и средства обучения – 1988. – № 1 (5). – С. 3–37.
 8. Основи практичної психології : підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К. : Либідь, 2001. – 536 с.
 9. Семенова Е. М. Развитие профессионального самосознания педагога (Тренинговые упражнения) / Е. М. Семенова // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 1. – С. 7–12.
 10. Шевченко Н. Ф. Професійна свідомість психолога: методологічний та прикладний аспект / Н. Ф. Шевченко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр.; Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України; Держ. вищ. навч. закл. «Запорізький національний університет». – 2012. – № 1. – С. 16–23.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Akopov G. V. Diagnostika professional'nogo soznaniya / G. V. Akopov // Psihologija v vuze. – 2004. – № 4. – S. 3–38.
2. Boltivec' S. Samosvidomist' osobystosti u samorusi ljudstva / S. Boltivec' // Praktychna psyhologija ta social'na robota. – 2013. – № 7. – S. 77–80.
3. Gusljakova N. I. Psihologicheskie mehanizmy stanovlenija professional'nogo soznaniya budushhego uchitelja: avtoref. diss. na soisk. nauch. stepeni dok. psihol. nauk : spec. 19.00.07 «Pedagogicheskaja psihologija» / Nina Ivanovna Gusljakova. – Samara, 2010. – 40 s.
4. Dubasenjuk O. A. Doslidzhennja efektyvnosti profesijnoi' pidgotovky studentiv zaochnoi' formy navchannja u procesi vyvchennja pedagogichnyh dyscyplin / O. A. Dubasenjuk // Informacijno-telekomunikacijni tehnologii' v suchasnij osviti:

- dosvid, problemy, perspektyvy: zb. nauk. prac'. – Vyp. 2. – Ch. 2. / za red. M. M. Kozjara, N. G. Nychkalo. – L'viv: LDU BZhD, 2009. – S. 204–208.
5. Ermolin V. V. Predposylki formirovanija professional'nogo pryzvanija / V. V. Ermolin. – Rostov-na-Donu, 1974. – 165 s.
 6. Kl'oc A. S. Psychologichni osoblyvosti rozvytku profesijnoi' samosvidomosti praktychnogo psykologa / A. S. Kl'oc // Praktychna psykologija ta social'na robota. – 2009. – № 9. – S. 70–74.
 7. Nechaev N. N. Professional'noe soznanie kak central'naja problema psihologii / N. N. Nechaev // Novye metody i sredstva obuchenija – 1988. – № 1 (5). – S. 3–37.
 8. Osnovy praktychnoi' psihologii' : pidruchnyk / V. Panok, T. Tytarenko, N. Chepeljeva ta in. – K. : Lybid', 2001. – 536 s.
 9. Semenova E. M. Razvitie professional'nogo samosoznanija pedagoga (Treningovyje uprazhnenija) / E. M. Semenova // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 2013. – № 1. – S. 7–12.
 10. Shevchenko N. F. Profesijna svidomist' psykologa: metodologichnyj ta prykladnyj aspekt / N. F. Shevchenko // Problemy suchasnoi' psihologii' : zb. nauk. pr.; Instytut psihologii' im. G. S. Kostjuka NAPN Ukraїny; Derzh. vyssh. navch. zakl. «Zaporiz'kyj nacional'nyj universytet». – 2012. – № 1. – S. 16–23.

O.V. Savytska. Dynamics of professionalization of consciousness at various stages of training at higher educational institution. The main approaches to the study of consciousness and professional consciousness (systemic, structural and dynamic, personality and activities, psychosemantic) are characterized by the author. The essence of the professional consciousness is explicated. N.I. Husliakova's structural and functional model of the professional consciousness, V.V. Yermolin's double-component model of the professional consciousness, and three-component models of the professional consciousness are described by the author. The most attention is paid to the so-called functional structure of the professional consciousness. The professional consciousness is noted to be distinguished as a form of professional reality representation, as an integral personality formation of the subject of activities. Professional consciousness as a dynamic system, whose components are undergone qualitative changes in the process of professional training at higher educational institution, is developed and formed during professiogenesis. The main objectives of the professional training and characteristics of part-time students, which may affect the specifics of their consciousness professionalization, are described by the author. The results of an empirical study of the specific content of stu-

dents' professional consciousness at various stages of professional training at the university are presented in the article. It is established that there are significant differences in the development of professional consciousness of full-time and part-time students; part-time students' professional activities rather than professional training at the university are determined to influence on this process. The direction of training is defined not to be significantly reflected in the professional consciousness, its components; the main differences are caused only by the stage of professional training at higher educational institution. The comparison of the development of professional consciousness's diagnosed functions: professional goal-setting, attitude, knowledge and forecasts, identification confirms the heterogeneity of their development within professional training at higher educational institutions, in particular, the function of identification is not enough formed.

Key words: higher vocational education, professional development of the personality, professionalism, consciousness, professional consciousness, structure of professional consciousness, diagnostics of professional consciousness, professional settings.

Received October 14, 2014

Revised November 12, 2014

Accepted December 06, 2014

УДК 159.9

Н.М. Семенів

semenivnat@gmail.com

Сучасні методи дослідження етностереотипів у структурі міжетнічної взаємодії

Semeniv N.M. Modern methods of researching ethnic stereotypes in the structure of inter-ethnic interaction / N.M. Semeniv// Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 486–500.

Н.М. Семенів. Сучасні методи дослідження етностереотипів у структурі міжетнічної взаємодії. У статті розглянуто сучасні методи дослідження етнічних стереотипів, їх застосування в практиці дослідження міжетнічних відносин.

Встановлено, що об'єктом дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних вчених є психологічні механізми, що лежать в основі формування етнічних стереотипів, психологічний зміст стереотипів, їх структурні компоненти. Автором зроблено висновок, що сучасне суспільство потребує додаткових соціально-психологічних досліджень, щоб вивчити недосліджені особливості стереотипів, які залишаються в цій області психології, залишаючи великі можливості для вчених-психологів.

У статті розглянуто перспективи та актуальні напрямки дослідження етнічних стереотипів, які засновані як на внутрішніх, так і зовнішніх зв'язках членів етнічних груп. Автором вказано, що структура етнічного стереотипу відображає систему відносин, які пов'язані з різними видами соціальних відносин у суспільстві. Увагу приділено характеристиці розриву між теоретичним описом етнічних стереотипів та їх практичним дослідженням етнічних відносин у галузі наукових знань соціальної психології.

Зроблено висновок, що існує необхідність розробки системи раннього прогнозування конфліктних ситуацій і моделі виникнення та поширення конфліктів. Ця система допоможе ефективно запобігати кризовим станом в галузі міжетнічних відносин із небезпечними наслідками.

Ключові слова: етнічні взаємини, етнічні стереотипи, автостереотипи гетеростереотипи, міжетнічна напруга, вирішення етнічних конфліктів.

Н.М. Семенов. Современные методы исследования этностереотипов в структуре межэтнического взаимодействия. В статье рассмотрены современные методы исследования этнических стереотипов, их применение в практике исследования межэтнических отношений.

Согласно статье объектом исследования многих зарубежных и отечественных ученых являются психологические механизмы, лежащие в основе формирования этнических стереотипов, психологическое содержание стереотипов, их структурные компоненты. Автор считает, что современное общество нуждается в дополнительных социально-психологических исследованиях, чтобы изучить неисследованные особенности стереотипов, которые остаются в этой области психологии, оставляя большие возможности для учёных-психологов.

В статье рассмотрены перспективы и актуальные направления исследования этнических стереотипов, которые основаны как на внутренних, так и внешних связях членов этнических групп. Автор указывает, что структура этнического стереотипа отображает систему отношений, которые связаны с разными видами социальных отношений в обществе. Внимание уделяется характеристике разрыва между теоретическим описанием этнических стереотипов и их практическим исследованием этнических отношений в области научных знаний социальной психологии.

Автор приходит к выводу, что существует необходимость разработки системы раннего прогнозирования конфликтных ситуаций и модели возникновения и распространения конфликтов. Эта система поможет эффективно предотвращать кризисные состояния в области межэтнических отношений с опасными последствиями.

Ключевые слова: этнические взаимоотношения, этнические стереотипы, автостереотипы, гетеростереотипы, межэтническая напряженность, разрешение этнических конфликтов.

Постановка проблеми. Вивчення та теоретичне осмислення етнонаціональної сфери України потребує всебічного підходу до неї, з'ясування усіх притаманних їй рис і властивостей, специфічних особливостей. Зрозуміло, що з точки зору суспільної безпеки найпильніша увага має бути звернена на характер взаємин насамперед між національними меншинами і титульною нацією, а також між самими меншинами.

Сучасне суспільство живе в епоху глобалізації і еру високих інформаційних технологій, які відкривають величезні можливості для розвитку як усієї світової спільноти в цілому, так і окремих груп населення, зокрема. Негативні наслідки розвитку сучасного суспільства можуть ускладнити вирішення ряду актуальних проблем, зокрема: наростання соціальної і культурної дистанції, нерівномірність і нестабільність економічного розвитку, диспропорційний склад етнічних груп, маргіналізація і культурна уніфікація. До всього цього можна додати й «емоційні каталізатори», що посилюють цей процес, такі феномени, як етнофобії, ксенофобії, етноцентризм або шовінізм. Саме в цей період вивчення міжетнічних стосунків стає актуальною проблемою як для суспільства в цілому, так і для окремих її індивідуумів, зокрема. Ми вважаємо, що не лише для європейської і світової спільноти, але і для українського суспільства надзвичайно важливим є збереження стабільності в питаннях підтримки і зміцнення мирних інтеграційних процесів.

Мета статті – визначити ступінь розробленості поняття етнічного стереотипу в міжетнічних взаєминах, форми його вивчення в наукових етноконфліктологічних розробках, проаналізувати основні методи впливу на формування етнічних стереотипів на міжособистісному рівні та ступінь їх розробки у сучасних психологічних дослідженнях міжетнічних взаємин.

Стан дослідження. Із другої половини вісімдесятих і особливо в дев'яності роки провідним предметом дослідження соціальної психології та етноконфліктології стала проблема виходу із соціальних конфліктів, їх врегулювання й вирішення. До

такого роду робіт треба в першу чергу віднести праці Е. Азара, Дж. Александера, Ф. Дюкса, Дж. Коуклі, Б. Оліарі, Р. Макгаррі, М. Рабі, Л. Рангараджана, Дж. Річардсона, М. Росса, Дж. Ротмана, Дж. Рубіна, К. Руперсінгхе, Т. Саати, Дж. Толанда й ін. Таким чином, сучасні закордонні роботи в галузі міжетнічних взаємин мають насамперед прикладний характер, і етап її розвитку в 1990-і роки можна позначити як прикладний, або технологічний.

Вітчизняна етнічна психологія та етноконфліктологія склалися з декількох інтелектуальних потоків, що існували до кінця 80-х рр. ХХ ст. По-перше, це група істориків і етнографів, у тій чи іншій мірі вивчали етнічні конфлікти та напрацювали чималий обсяг емпіричних знань про етнічні, етнорасові і етноконфесійні конфлікти в різних країнах світу. Мова йде про роботи Ю. В. Бромлея, Е. А. Веселкіна, Л. М. Дробіжевої, І. І. Жигалова, В. І. Козлова, С. Я. Козлова, А. П. Корольової, М. Е. Крамарової, Е. М. Логінової, С. В. Михайлова, Ю. С. Оганисяна, М. І. Семиряги, В. А. Тишкова, С. А. Токарева, Н. Н. Чебоксарова й ін.

По-друге, це досить численний контингент фахівців в області національних відносин радянського періоду, які звернулися до вивчення етнічних конфліктів у силу різкого наростання етнічної напруженості й актуалізації багатьох раніше латентних етнічних конфліктів у нашій країні. У цьому зв'язку необхідно в першу чергу назвати імена Г. Агаєва, Ю. В. Арутюняна, Е. А. Баграмова, Т. Ю. Бурмистрової, М. Н. Губогло, Ю. Д. Дешерієва, В. Ф. Губіна, М. С. Джунусова, М. І. Ісаєва, К. Х. Хана-зарова й інших.

Термін «стереотип» спочатку виник у ХVІІІ ст. У психологію цей термін було введено в 1922 р. американським публіцистом У. Ліппманом: «Стереотип – це прийнятий в історичній спільності зразок сприйняття, фільтрації, інтерпретації інформації при розпізнаванні і впізнаванні навколишнього світу, заснованого на попередньому соціальному досвіді» (Ліппман, 2004; С. 64). Поняття «стереотип» було вивчено і доповнено в численних дослідженнях (Т. Шибутані, 1969; Д. Майерс, 2004; Д. Мацумото, 2002; R. Barker, 2003; А. А. Налчаджян, 2004; Ю. Семендяєва, 1985 та ін.).

Етностереотипи – це спрощені, схематизовані образи етнічних груп, які характеризуються високим ступенем узгодженості індивідуальних уявлень. Під етнічними стереотипами розуміють відносно стійке уявлення про моральні, розумові, фізичні якості, що притаманні представникам різних етнічних спільностей.

Виділено два види етнічних стереотипів:

1) автостереотипи – це думки, судження й оцінки, які стосуються власної етнічної спільності;

2) гетеростереотипи – сукупність оцінних суджень про інші народи, про представників певної чужої етнічної групи.

До структури етностереотипу належать такі компоненти:

- ядро, яке складається з системи уявлень про зовнішність представників даної етнічної групи, її історичне минуле, особливості способу життя, трудові навички;
- мінливі судження щодо моральних і комунікативних характеристик даної етнічної спільності, які тісно пов'язані з ситуаціями міжетнічних і міждержавних відносин.

Стереотипи є соціальним явищем, а стереотипізація – це психологічний процес. Стереотипізація є результатом категоризації соціальних об'єктів. Створюючи соціальні категорії, індивід акцентує увагу на властивостях, за якими люди, що належать до тієї чи іншої категорії, сприймаються схожими один на одного та водночас такими, що відрізняються від інших.

Соціально-психологічними функціями стереотипізації є:

- спрощення та систематизація складної та великої за об'ємом інформації;
- міжгрупова диференціація, що найчастіше оцінюється на користь своєї групи і сприяє підтриманню позитивної групової ідентичності;
- пояснення існуючих відносин між групами;
- виправдання існуючих міжгрупових відносин;
- збереження існуючих відносин.

Стереотипізація є важливим механізмом розуміння індивідом соціального значення інформації. Тобто, за допомогою стереотипізації відображається соціальна реальність.

Основними властивостями етностереотипів є:

- їх емоційно-оцінний характер;
- стійкість (і навіть ригідність) щодо нової інформації;
- узгодженість;
- неточність.

Узгодженість етностереотипів – це високий ступінь єдності уявлень в усіх членів етнічної групи, яка створила той чи інший стереотип. Згідно з теорією Дж. Тернера, до узгодженості стереотипів у представників національних груп призводить випуклість соціальної ідентичності, а саме: 1) посилення гомогенності своєї групи, що сприймається; 2) очікування взаємної згоди між пред-

ставниками групи та його реалізація; 3) сприяння активному до-
сягненню консенсусу, що забезпечується взаємовпливом.

Зарубіжні дослідники С. Macrae, С. Stangor, М. Hewstone
відзначають, що основним засобом передачі стереотипів, є мова,
яка виконує такі функції:

- передача стереотипу;
- когнітивна організація стереотипу;
- підтримка стереотипу, оскільки мова часто використову-
ється для підтвердження існуючих стереотипів;
- вираз ідентичності, комунікації в групі породжують акти-
вацію соціолінгвістичних стереотипів, які можуть впли-
вати на самовираження співрозмовників, що належать до
цієї групи (Macrae, Stangor, Hewstone, 1996) [6].

Отже, наукова тенденція вивчення етнічних стереотипів
знайшла своє відображення як у вітчизняній, так і в зарубіжній
науках. Розглянемо існуючі теоретичні підходи та дослідницькі
роботи, предметом яких є розуміння етнічних стереотипів, про-
цес їх формування, основні функції, структура, класифікація і
т.д., прийняті в наукових школах.

Протягом тривалого часу головним інтересом соціальних
психологів були етнічні стереотипи, упередження, забобони,
які проявлялися в міжгрупових відносинах. Починаючи з до-
слідження етнічних стереотипів (Katz, Braly, 1933), процес сте-
реотипізації продовжує привертати увагу S. Khan (Khan, 2008),
J. Hilton і W.von Hippel (Hilton, von Hippel, 1996), М. Karlins,
Т. Coffinan, G. Walters (Karlins, Coffman, Walters, 1969),
С. Steele, J. Aronson (Steele, Aronson, 1995), М. Shih, Т. Pittinsky,
N. Ambady (Shih, Pittinsky, Ambady, 1999), Д. Мацумото (Мацу-
мото, 2002) та багатьох інших дослідників. Проблеми процесу
стереотипізації, основні функції, види стереотипів були поруше-
ні в роботі J. Hilton і W.von Hippel, (Hilton, von Hippel, 1996), в
якій автори по новому розглядають етнічні стереотипи. Співвід-
несення поняття успіху і процесу стереотипізації цікавив S.Sue і
H.Kitano (Sue, Kitano, 1973). М.Hogg і J.Turner вивчали процес
«самостереотипізації» (self-stereotyping) як ефект, що виникає в
міжгруповій поведінці і супроводжується соціальною категори-
зацією членів даної групи (Hogg, Turner, 1987). Основна увага
приділялася прогнозуванню очікуваних відносин між групами
(Jackson, Hodge, Gerard, Ingram, 1996) [7].

Формування взаємних уявлень, образів і стереотипів
між американцями і японцями, з'явилося в центрі уваги М.
Kurokawa («азіатсько- американський» стереотип, Kurokawa,

1971); гендерний аспект формування етнічних стереотипів розглядається в роботі S.Spencer і C.Steele (Spencer, Steele, 1999); процес емпіричного вивчення етнічних стереотипів висвітлює проблему, названу C.Steele і J.Aronson як «беззахисність стереотипу» (Steele, Aronson, 1995); на амбівалетності стереотипів також вказує Д. Мацумото (2002).

Г. В. Єлізарова (Єлізарова, 2004), вивчаючи етнічні стереотипи, показує, що етнічні стереотипи можуть варіюватися в межах шести параметрів: складності, однозначності, конкретності, обґрунтованості, позитивності-негативності, порівнянності. Т.Г.Стефаненко не виключає, що в основі етнічних стереотипів можуть лежати упередження, що сформувалися на базі обмеженої інформації про окремих представників тієї чи іншої народності, етнічної групи і т.д. [2]. Під етнічним стереотипом розуміється відносно стійкий у свідомості, емоційно-зabarвлений образ етнічної групи або її представників.

Структура етнічного стереотипу являє собою систему відносин, яка відображає різноманітні типи соціальних зв'язків у суспільстві. Відповідно до думки S. Khan, для розуміння структури та змісту етнічних стереотипів необхідно брати до уваги такі процеси як: стереотипне згоду або стереотипна реакція на загрозу членів певної групи (Khan, 2008). J.Hilton і W.von Hippel виділяють основні складові, що лежать в основі етнічних стереотипів, відзначаючи серед них вірування, характерні риси та поведінкові особливості до представників певної етнічної групи (Hilton, von Hippel, 1996. P.240).

Вивчення і вимірювання когнітивного, афективного і поведінкового компонентів етнічних стереотипів стало предметом уваги таких дослідників як L.Jackson, C.Hodge, D.Gerard, J.Ingram та інші. A.Edwards виділив чотири характеристики етнічних стереотипів, називаючи їх «вимірами»: зміст – приписувані соціальній або етнічній групі риси, при цьому частота їх вживання значення не має. Подібно з пізнавальним (когнітивним) блоком стереотипів визначена однаковість (тотожність) – якою мірою різні індивіди згодні один з одним у тому, що дана група дійсно має ті риси, які їй приписують; спрямованість – позитивно чи негативно сприймається об'єкт стереотипу, чи може бути виведена безпосередньо зі змісту стереотипу; інтенсивність – ступінь упередженості по відношенню до етнічної групи (Edwards, 1940). Представлені характеристики, взаємопов'язані між собою, утворюючи низку зв'язків. Перший із таких зв'язків – тотожність-спрямованість: якщо група «В» має різко негативну думку про

групу «А» і «Б», то це не означає, що цим двом групам приписуються одні й ті ж якості. Тотожність-інтенсивність: люди, що мають більш сильне упередження до даної етнічної групи, приписують цій групі більш стереотипні якості (вище рівень однаковості). Зміст-спрямованість: якщо дві групи дають відповіді різної спрямованості, одночасно проявляючи однакову тотожність і інтенсивність, то слід очікувати, що в їх відповідях повинні бути якісні відмінності. Однак ця гіпотеза була підтверджена лише частково (Edwards, 1940).

Процес утворення стереотипів – стереотипізація, була вперше досліджена G.Allport. На його думку, процес стереотипізації проходить наступні етапи: сприйняття об'єкта або отримання про нього інформації; формування образу предмета (складання уявлення, думки та оціночних суджень про нього); узагальнення та поширення приватних випадків на всю групу предметів; закріплення цих результатів в пам'яті (Allport, 1935). На процес формування етнічних стереотипів можуть впливати «механізми умовного і оперантного обумовлювання» (терміни, які використовував Скіннер). R.Bigler, L.Liben досліджували процес формування етнічних стереотипів, вивчаючи здатність дітей категоризувати соціальні стимули і запам'ятовувати стереотипну і антистереотипну інформацію. Результати показали, що стереотипну інформацію діти запам'ятовують краще, поряд з кращим запам'ятовуванням соціальних рис щодо соціальних відносин. Більше того, діти, які підтримали більшу кількість стереотипів, і діти, які не змогли категоризувати стимули по групах, так само гірше запам'ятовували антистереотипну інформацію (Bigler, Liben, 1993).

В іншому дослідженні афроамериканські діти п'яти-семи років показали краще запам'ятовування стереотипної інформації, пов'язаної з кольором шкіри, ніж антистереотипної, хоча цей результат варіювався залежно від того, як вони самі оцінювали свій колір шкіри і наскільки вони погоджувалися з негативними стереотипами про афроамериканця (Averhart, Bigler, 1997). M.Killen, J.Smetana намагаються пояснити отримані результати, і стверджують, що існує кілька теорій про те, яким чином діти засвоюють етнічні стереотипи. Однак, як відзначають автори, роль і значення медіа-засобів на процес формування та підтримки етнічних стереотипів не слід недооцінювати (Killen, Smetana, 2005).

M.Augoustinos і D.L.Rosewarne доповнюють вищесказане тим, що тільки з віком діти стають більш здатними проводити

розмежовування між соціальними стереотипами і власними переконаннями. 5-6 річні діти не здатні провести таке розходження. Вже у 8-9 років діти, які знали про негативні стереотипи «чужинців», були здатні провести різницю між ними і своїми особистими переконаннями, коли була така можливість. Однак, як відзначають автори, єдиної теорії про те, яким чином відбувається така зміна у світогляді дітей, в даний час немає, тому даний феномен продовжує вивчатися (Augoustinos, Rosewarne, 2001).

S. Khan, приділяючи основну увагу процесу формування етнічних стереотипів, вважає, що необхідно розрізнити, з одного боку, процес формування етнічних автостереотипів як уявлень про свою етнічну групу, а з другого боку, процес формування етнічних гетеростереотипів. На процес формування значний вплив мають такі складові: почуття власної гідності, самооцінка, наші уявлення про те, що ми думаємо про себе, і те, як ми вважаємо, сприймають нас оточуючі люди, значимість для нас тієї групи, до якої ми належимо і з ким ми асоціюємо себе. Почуття власної гідності часто розглядається як наявність двох компонентів: особисте почуття власної гідності і колективне. У тому випадку, коли ми орієнтуємося виключно на негативні стереотипи в описі іншої етнічної групи, ми завищуємо почуття особистої гідності, вважаючи, що робимо свій внесок у формування позитивного колективного почуття гідності. Наприклад, як пише S.Khan, «якщо я використовую негативні стереотипи, щоб описати етнічну групу, відмінну від власної, то маю на увазі, що члени моєї етнічної групи володіють більш сприятливими якостями і сприймаються мною соціально прийнятними, ніж члени іншої групи. Думаючи позитивно про мою групу, я краще сприймаю себе, що в результаті підвищує почуття власної гідності» (Khan, 2008).

У багатьох роботах, як зарубіжних, так і вітчизняних авторів, згадується одна з головних функцій етнічних стереотипів – пізнавальна. H.Zastrow відзначає, що етнічні стереотипи властиві людині не випадково, тому що вони необхідні їй для здійснення процесу мислення. У стереотипних категоріях узагальнюються схожі між собою речі, завдяки чому люди можуть вивчати різні явища і спілкуватися, висловлюючи судження про них (Zastrow, 2010).

A.Greenwald і M.Banaji, звертають увагу на зв'язок між етнічними стереотипами та соціальними відносинами, поділяючи їх на свідомі і несвідомі. Несвідомі соціальні відносини визначаються авторами як «інтроспективно непізнані (неточні) сліди минулого досвіду, які поділяються на сприятливі чи несприятливі

почуття, думки або дії до певних соціальних об'єктів (Greenwald, Banaji, 1995). Н.Тajfel розглядає перераховані функції стереотипу на двох рівнях: індивідуальному та соціальному. На індивідуальному рівні представлені когнітивна і ціннісно-захисна функції. На соціальному рівні ідеологічна функція (формування та збереження групової ідеології, яка пояснюватиме і приписує поведінку групи); та ідентифікуюча функція (створення і збереження позитивного «Ми – образу») (Тajfel, 1982) [13].

У даний час проблемним питанням є неточність, некоректність або негативна спрямованість стереотипів. Дж. Беррі пише, що «соціально бажані» аспекти створення стереотипів «існують в ситуаціях, де міжгрупові стереотипи відображають взаємну привабливість, навіть якщо представники кожної групи зберігають через стереотипи свою власну етнічну самобутність. Цю ситуацію ми ідентифікували раніше як інтеграційний тип відносин в плюралістичних суспільствах» (Беррі, 2007).

З моменту введення в науковий обіг терміна «стереотип» і перших емпіричних досліджень, пов'язаних з іменами D.Katz, K.Braly (Katz, Braly, 1933), інтерес до вивчення даного явища не зменшується. Стереотипи чинять на людей як позитивний, так і негативний вплив.

Проблема процесу стереотипізації, основні функції, види стереотипів знайшли відображення в роботі J.Hilton і W.von Hippel. М.Hogg і J.Turner вивчали процес «самостереотипізації» (self – stereotyping) як ефект, що виникає в міжгруповій поведінці, що супроводжується соціальною категоризацією членів даної групи (Hogg, Turner, 1987). Трикомпонентна структура етнічних стереотипів у вигляді знань, афектів і поведінки була вивчена L.Jackson, С.Hodge, D.Gerard, J.Ingram та ін. Основна увага була приділена прогнозуванню очікуваних відносин між групами (Jackson, Hodge, Gerard, Ingram, 1996).

Формування взаємних уявлень, образів, стереотипів в американському суспільстві було в центрі уваги М.Курокава. На його думку, в змісті етнічних стереотипів відображаються соціальні та політичні зміни в суспільстві. У дослідженні М.Курокава, присвяченому вивченню стереотипу «азіатських американців», було вивчено стереотипи китайців і японців, які приїхали і проживають в США, що вступили в економічне змагання (конкуренцію) з групою більшості.

Р.Devine і А.Elliot відзначають, що стереотип вихідців з Азії зазнав значних змін і став включати в себе як позитивні, так і негативні характеристики. Важливо зауважити, що люди більше і

краще інформовані про негативні стереотипи, що характеризують інші етнічні групи (Devine, Elliot, 1995).

У наш час, особливо в Сполучених Штатах Америки, активно проводяться різні дослідження етнічних стереотипів. Так, наприклад, L.Guofang, H.Gulbahar опублікували книгу «Сторонні у вищій школі» («Strangers» of the Academy: Asian Women Scholars in Higher Education», 2006). Автори розглядають життя і працю азійських жінок в освітній системі США. Стереотипи, пов'язані з цією етнічною групою, негативно впливають на їх наукову діяльність, перешкоджаючи їм реалізувати свої можливості. Велику увагу було приділено стратегіям і прийомам, за допомогою яких представникам даної етнічної групи вдається виживати в середовищі, повному стереотипів, негативних по відношенню до них (Guofang, Gulbahar, 2006) [15].

В останні роки проводилася значна кількість досліджень щодо ролі і значення впливу ЗМІ, особливо, телебачення, на формування етнічних стереотипів. V.Greenberg, J.Brand провели обширний контент-аналіз, який показав, що в результаті впливу ЗМІ спостерігається стійке неадекватне і спотворене уявлення про етнічні меншини (Greenberg, Brand, 1993). V.McNair, приділяючи особливу увагу ЗМІ у формуванні або порушенні міжетнічних комунікацій, пропонує п'ять основних функцій, якими повинні, на думку автора, володіти сучасні ЗМІ, для забезпечення «ідеального» демократичного суспільства. По-перше, вони мають повідомляти про те, що відбувається. По-друге, навчати населення тому, як розуміти й інтерпретувати факти. По-третє, забезпечити «платформу» (умови, місце) для можливості вираження інакомислення. По-четверте, повинні надати «розголос» рішенням урядових та політичних інститутів влади. І нарешті, п'ята функція, служити засобом для захисту різних політичних точок зору (McNair, 1999). Отже, як вважає S.Melone, у ЗМІ є великий потенціал перетворення інформації, створення умов для отримання точної та конструктивної інформації, протидіючи неправильним, неточним, помилковим сприйняттям (Melone, 1998).

J.Greenberg, T.Pyszczyński продовжили вивчення даної теми, провівши дослідження на тему впливу расистських і негативно забарвлених компрометуючих висловлювань щодо етнічних меншин. Так, негативне висловлювання ЗМІ активувало негативні думки і спричинило за собою негативну оцінку глядачів (Greenberg, Pyszczyński, 1985) [14].

Висновки. Міжетнічні відносини визначаються наявністю або відсутністю етнічних конфліктів, які висвічують всі сторони

і всі аспекти відносин між різними етнічними групами. При цьому поняття «етнічний конфлікт» розуміється в широкому сенсі слова як будь-яка конкуренція між групами – від реального протиробства за володіння обмеженими ресурсами до соціальної конкуренції.

Предметом вивчення як зарубіжних, так і вітчизняних вчених є психологічні механізми, що лежать в основі формування етнічних стереотипів, їх змістовні, структурні та динамічні складові, особливості. В умовах сучасного суспільства необхідні додаткові соціально-психологічні дослідження, спрямовані на вивчення «білих плям», які продовжують залишатися в даній царині психології, залишаючи для вчених величезні можливості пошуку, творчих наукових відкриттів і дерзаних.

Перспективним і актуальним напрямком є вивчення між-етнічних відносин як «соціального капіталу» етнічної групи, заснованого на внутрішніх і зовнішніх зв'язках членів даної групи. У вивченні міжетнічних відносин як галузі наукового знання залишається деякий розрив між теоретичним описом міжетнічних відносин і їх прикладним практичним вирішенням.

Подальші напрями досліджень передбачають вивчення, систематизацію та аналіз соціопсихологічних причин, умов перебігу, особливостей та психологічних наслідків міжнаціональних конфліктів, що мали місце в Україні та світі впродовж останніх століть. Створена на основі фактичного матеріалу цілісна модель міжетнічного конфлікту, яка описує формування, розвитку та загострення міжетнічного конфлікту дасть можливість в подальших дослідженнях стати фактичним матеріалом при формуванні теоретичних основ психологічних засобів попередження та регулювання міжетнічних конфліктів.

Список використаних джерел

1. Коростелина К. В. Социальная идентичность и конфликт / К. В. Коростелина. – Симферополь, 2003. – 359 с.
2. Стефаненко Т.Г. Етнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М. : Институт психологии РАН, 1999. – 320 с.
3. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряжённости / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 389 с.
4. Коваль О.А. Міжетнічні конфлікти у контексті національної безпеки України: теоретичні аспекти / О. А. Коваль// Стратегічна панорама. – 2000. – №3–4.
5. Brown, Michael E., Owen R. Cote, Jr., Sean M. Lynn-Jones. Nationalism and Ethnic Conflict – Revised Edition :

- An International Security Reader. –Cambridge, Mass. : MIT Press. – September, 2001.
6. Macrae C. Stereotype & Stereotyping/ C. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone. – The Guilford Press, 1996. – 465 p.
 7. Schneider D. The psychology of stereotyping. – The Guilford Press . – N.Y., 2004. – 707 p.
 8. Hazan C. Romantic love conceptualized as an attachment process / C. Hazan, P. R. Shaver// Journal of Personality and Social Psychology. 1987. – Vol. 52. – P. 511–524.
 9. Kelley H.H. Interpersonal Relations/ H.H. Kelley, G.W. Thibaut. A Theory of independence. N.Y., 1978. – 177 p.
 10. Noiriel G. État, nation et immigration. Vers une histoire du pouvoir. – Paris : Berlin, 2001. – 400 p.
 11. Sjef Ederveen, Paul Dekker, Albert van der Horst. Destination Europe. Immigration and Integration in the European Union. – Amsterdam, 2000. –270 p.
 12. William T. Johnsen Pandora's Box Reopened: Ethnic Conflict in Europe and Its Implications / T. William// Strategic Studies. – December, 1999. – 250 p.
 13. Tajfel H. Human Groups and Social Categories : Studies in Social Psychology/ H. Tajfel. – Cambridge University Press. – 384 p.
 14. Pyszczynski T. On and Letting Go : Understanding the Onset, Progression, and Remission of Depression/ T. Pyszczynski, Greenberg, J. Hanging. – Springer; Softcover reprint of the original 1st ed. 1992 edition. – 169 p.
 15. Guofang Li. Beckett. «Strangers» of the Academy : Asian Women Scholars in Higher Education/ Li. Guofang, H. Gulbahar. – Stylus Publishing, 2005. – 304 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Korostelina K. V. Social'naja identichnost' i konflikt / K. V. Korostel'na. – Simferopol', 2003. – 359 s.
2. Stefanenko T.G. Etnopsihologija / T. G. Stefanenko. – M. : Institut psihologii RAN, 1999. – 320 s.
3. Soldatova G.U. Psihologija mezhjetnicheskoy naprjazhennosti / G. U. Soldatova. – M.: Smysl, 1998. – 389 s.
4. Koval' O.A. Mizhetnichni konflikti u konteksti nacional'noï bezpeki Ukraïni : teoretichni aspekti / O. A. Koval'// Strategichna panorama. – 2000. – №3–4.
5. Brown, Michael E., Owen R. Cote, Jr., Sean M. Lynn-Jones. Nationalism and Ethnic Conflict – Revised Edition:

- An International Security Reader. -Cambridge, Mass. : MIT Press. – September, 2001.
6. Macrae C. Stereotype & Stereotyping/ C. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone. – The Guilford Press, 1996. – 465 p.
 7. Schneider D. The psychology of stereotyping. – The Guilford Press. – N.Y., 2004. – 707 p.
 8. Hazan C. Romantic love conceptualized as an attachment process / C. Hazan, P. R. Shaver// Journal of Personality and Social Psychology. 1987. – Vol. 52. – P. 511–524.
 9. Kelley H.H. Interpersonal Relations/ H.H. Kelley, G.W. Thibaut. A Theory of independence. N.Y., 1978. – 177 p.
 10. Noiriel G. État, nation et immigration. Vers une histoire du pouvoir. – Paris : Berlin, 2001. – 400 p.
 11. Sjeff Ederveen, Paul Dekker, Albert van der Horst. Destination Europe. Immigration and Integration in the European Union. – Amsterdam, 2000. –270 p.
 12. William T. Johnsen Pandora’s Box Reopened: Ethnic Conflict in Europe and Its Implications / T. William// Strategic Studies. – December, 1999. – 250 p.
 13. Tajfel H. Human Groups and Social Categories : Studies in Social Psychology/ H. Tajfel. – Cambridge University Press. – 384 p.
 14. Pyszczynski T. On and Letting Go : Understanding the Onset, Progression, and Remission of Depression/ T. Pyszczynski, Greenberg, J. Hanging. – Springer; Softcover reprint of the original 1st ed. 1992 edition. – 169 p.
 15. Guofang Li. Beckett. «Strangers» of the Academy : Asian Women Scholars in Higher Education/ Li. Guofang, H. Gulbahar. – Stylus Publishing, 2005. – 304 p.

N.M. Semeniv. Modern methods of researching ethnic stereotypes in the structure of inter-ethnic interaction. The article is devoted to the concept of modern methods of researching ethnic stereotypes at the level of inter-ethnic communication, their application in practice of the study of inter-ethnic relations.

According to the article the object of study of foreign and domestic scientists are psychological mechanisms that underlie the formation of ethnic stereotypes, their content and structural components. The author considers that modern society need additional social psychological research to study the unexplored stereotype’s features that remain in this field of psychology, leaving tremendous opportunity for scientists searching creative discovery.

The perspectives and the actual directions of the study of ethnic stereotypes are considered in the article. The author considers ethnic relations

in the plane of existence of ethnic groups. The author writes that the structure of ethnic stereotype is a system of relations that represent different types of social relations in society. Much attention is given to characteristic discontinuity between the theoretical description of ethnic stereotypes and their practical solutions applied in the study of ethnic relations as a field of scientific knowledge.

According to the article the process of settlement of ethnic conflicts implies the use of a complex variety of techniques, with one of the most common and effective technique is negotiations.

The author established that ethnically hetero-stereotypes of Ukrainian society have potentially dangerous elements of relationships between different ethnic communities. The author comes to the conclusion that there is a need of the development of system of early prediction of conflict situations and a model of the emergence and spread of conflicts. This system will effectively prevent the crisis state of interethnic relations with dangerous consequences.

Key words: ethnic relations, ethnic stereotypes, the auto-stereotypes, hetero-stereotypes, inter-ethnic tension, ethnic conflicts resolution.

Received October 22, 2014

Revised November 21, 2014

Accepted December 09, 2014

УДК 130.1 : 316.614

М.В. Семиліт

semilet@mail.ru

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОГО СТАТУСУ ОСОБИСТОСТІ У ГРУПІ

Semylit M.V. Gender differences of socio-perceptual status of a personality in the group / M.V. Semylit // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 500–509.

М.В. Семиліт. Гендерні відмінності соціально-перцептивного статусу особистості в групі. У статті виявлено психологічні детермінанти, що попереджають таке негативне явище, як порушення балансу чоловічого і жіночого як на рівні внутрішньої регуляції, так і на рівні зовнішніх стосунків. За допомогою методу семантичного диференціалу виявлено можливість визначення соціально-перцептивного статусу особистості в групі з точки зору гендерних особливостей, що сприяє усвідомленню

сутності гендерного конфлікту та дозволяє формувати більш ефективні стратегії взаємодії між чоловіками та жінками. Робота з соціальними стереотипами особистості дозволяє реагувати інакше в незвичних ситуаціях, формує нові навички соціально-перцептивної та гендерної поведінки. При допомозі визначення соціально-перцептивного статусу особистості, а також семантичного аналізу проєктивних рисунків формується здібність учасників міжособистісної взаємодії до використання компромісної моделі балансу взаємин між чоловіками та жінками, яка дає можливість в чоловічо-жіночих взаєминах спонтанно контактувати і здійснювати осмислений вибір. Величина соціально-перцептивного статусу визначається за трьома факторами: «Активність», «Валентність», «Потентність». Останній фактор визначає стратегію впливу особистості на оточуючих, за рахунок яких саме якостей (розуміння інших чи внутрішньої напруги, загрози) досягається вплив на оточуючих людей.

Ключові слова: психологія статі, гендерний конфлікт, статево-рольова ідентифікація, соціальна перцепція, соціально-перцептивний статус, семантичний диференціал.

Н.В. Семилет. Гендерные отличия социально-перцептивного статуса личности в группе. В статье исследована актуальная проблема современности, которая связана с ослаблением дифференциации мужского и женского начал в глобальном пространстве культуры. Показано единство и взаимообусловленность социальной структуры общества и представлений о социальном статусе, национальной специфики моделей полоролевой идентификации. В статье выявлены психологические детерминанты, которые упреждают такое негативное явление, как нарушение баланса мужского и женского как на уровне внутренней регуляции, так и на уровне внешних взаимоотношений. С помощью метода семантического дифференциала выявлены возможности определения социально-перцептивного статуса личности в группе с точки зрения гендерных особенностей, что способствует осознанию сущности гендерного конфликта и позволяет формировать более продуктивные стратегии взаимодействия между мужчинами и женщинами. Работа с социальными стереотипами позволяет реагировать иначе в привычных ситуациях, формирует новые навыки социальной перцепции и гендерного поведения. С помощью определения социально-перцептивного статуса личности, а также семантического анализа проєктивных рисунков формируется способность участника группового взаимодействия к использованию компромиссной модели баланса взаимоотношений мужчин и женщин, которая даёт возможность в сфере мужско-женских отношений спонтанного контактирования и осмысленного выбора. Величина социально-перцептивного статуса определяется по трем факторам: «Активность», «Валентность», «Потентность». Последний фактор определяет стратегию воздействия личности на окружающих, за счет каких качеств (понимания других или внутреннего напряжения) достигается влияние на других людей.

Ключевые слова: психология пола, гендерный конфликт, поло-ролевая идентификация, социальная перцепция, социально-перцептивный статус, семантический дифференциал.

Постановка проблеми та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. У період динамічних змін, демократизації нашого суспільства актуальною є проблема виявлення факторів, що впливають на взаємини чоловіка та жінки в групах різного типу. Соціальний статус особистості – це місце, яке займає людина в соціальній структурі групи чи суспільства взагалі. Соціальний статус віддзеркалює той набір конкретних якостей, що виявляє людина в процесі спілкування.

Кожна людина має певний набір якостей, можливостей характеристик, які знаходять свій вияв в її становищі в групі, сім'ї. У зв'язку з тим, що вона виконує багато соціальних ролей, якість їх виконання позначається на соціально-перцептивному коді об'єкта. Під соціально перцептивним кодом об'єкта ми розуміємо оцінки особистістю певних якостей його, що проектуються в тривимірному просторі на осі Сили, Валентності та Активності і є трьома координатами цього простору. Ці три координати (Оцінки за шкалами семантичного диференціалу) ми називаємо соціально-перцептивний статус особистості.

Наш науковий інтерес зосереджений не стільки на певних соціальних ролях (об'єктивно задекларованих) чи місцях-посадах, які займає людина, а на конкретних її якостях, які відображаються, сприймаються суб'єктами спілкування в процесі управлінської та навчальної діяльності. Наші експериментальні дослідження показують, що особистість зберігає відносно стійке значення соціально-перцептивного статусу в різних групах незалежно від того, яку роль вона відіграє, яку посаду займає.

Одним із завдань дослідження є виявлення вимог групи до поведінки чоловіка та жінки в ній. Статус чоловіка чи жінки акумулює в собі особливості соціально-психологічних характеристик особистості, відповідно до яких її становище, або зростає (особистість інтегрується в групі), або знижується, вона зазнає групового тиску і відцентрової динаміки, що відштовхує його, відчуваючи на собі тиск групи.

Аналіз досліджень та публікацій, в яких започатковане розв'язання цієї проблеми. Поняття «соціальної-перцепції», як особливостей та детермінант сприймання суб'єктом спілкування інших людей в групах, розглядають у наукових дослідженнях Г.М.Андреева, О.А.Бодальов, Д.Маерс, Н.А.Нікіфорова, М.В.Семиліт. У цих дослідженнях виявлено залежність сприй-

мання іншої людини від настанов (ефект ореолу) [О.А.Бодальов], від соціального статусу, від фізичних характеристик людини (Д.Маерс), від віку особистості (Н.А. Никифорова), особливостей динамічних змін суб'єкта спілкування «вирівнювання статусу в процесі інтенсивної взаємодії в групі» (М.В. Семиліт).

Постановка завдання. Мета нашого дослідження полягає у вивченні відмінностей, що існують у соціальних стереотипах, вимогах групи до проявів поведінки чоловіка та жінки, а також, як ці вимоги впливають на процес соціальної адаптації та інші сфери життєдіяльності людини в групі.

Поняття «статусу» характеризується формальним становищем людини в групі. Але ми не будемо розглядати декларативну сторону як характеристику займаного місця в групі чи колективі, а будемо визначати реальні якості людини, які, з одного боку, є результатом її взаємодії з групою, а з другого – визначають її впливовість на інших людей та групу в цілому, тобто є засобом впливу (статус як засіб впливу) Тобто, від того, наскільки ефективно індивід може здійснювати керуючі акти, наскільки він дієвий як суб'єкт взаємодії, залежить значення соціально-перцептивного статусу.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Суть нашого підходу полягає в тому, що ставлення суб'єкта до іншої людини, предметів, явищ розуміється нами як сенс іншої людини, предмета, явища як суб'єкта відображення. Предмет, особа, будь-які обставини є не тільки сенсорною сукупністю відчуттів, але мають певний зміст (так як і дії особистості). Тому суб'єктивні відносини пов'язують нас не стільки з зовнішніми сторонами речей, як вказує В.М.Мясищев, скільки з їх значенням, з їх «суттю» [3, с. 146].

Надзвичайно важливою є проблема адекватного опису динаміки чоловічих та жіночих координат в групі. Для реалізації цієї мети нами створено 3-вимірний семантичний простір групи, осями якого (відповідно до Декартової системи координат) є: фактор Активності (А), який відображає рухливість чи спокій об'єкта, вона може бути як зовнішньо направлена, так і внутрішньо направлена в разі, якщо збудження не досягає об'єкта потреби. Валентність (В), який відображає привабливість чи непривабливість об'єкта, іншої людини. Потентність (П), сила, що відображає домінування чи, навпаки, підкорення однієї людини іншій.

На основі цього за всіма вказаними факторами проводилося шкалювання профілю полярностей у межах від – 3 до + 3, що відображає позитивну чи негативну значущість особи чи групи.

Техніка шкалування, так само, як і вільного опису, дозволяє для певної особи виявити найбільш значущі властивості об'єкта та їх взаємозв'язок. Крім того, оскільки члени групи користуються однаковим набором шкал, ми маємо можливість безпосереднього зіставлення результатів.

Отримані результати. Аналіз групових просторів по статусу дозволяє нам виділити окремі особливості, що характеризують становище в групі чоловіків і жінок. Перш за все, необхідно зазначити, що жінки можуть мати високий статус по фактору «Валентність», знаходячись, майже в будь-яких точках простору групи, тобто будучи домінуючими чи слухняними, спокійними чи жвавими. Для чоловіків група є набагато вимогливішою та жорсткішою: якщо чоловік має низький статус по фактору «Потентність», нерішучий, невпевнений у собі, то не було ні одного випадку, щоби він був емоційно привабливим для групи, мав високий статус по «Валентності». Тут ми поділяємо думку І.С.Кона про те, що «раніше його зобов'язували бути сильним, сміливим, витривалим, жвавим, але не особливо чутливим (інша справа – виявлення сильних почуттів типу гніву). Ці якості і зараз дуже важливі» [2, с. 80]. Невпевненість у собі, слабкість, протиріччя жорсткому рольовому стереотипу чоловічої статі. Жінкам в групі «дозволяється» більш варіативна поведінка. Вона не обов'язково повинна бути (як традиційно вважається) ніжною, лагідною, залежною, дозволяючи чоловіку бути сильним та енергійним, тому що у неї зберігаються високі оцінки статусу по «Валентності» при високих значеннях фактора «Потентності–Сили». Жінку як матір діти, група приймає і домінуючою, і сильною, і ніжною, чутливою. Підтверджується здавна прийнятий погляд на емоційну привабливість жінки. Напевно, це пов'язано з її традиційною роллю матері, у якій більш розвинені емпатичні якості, розуміння та любов. У своєму дослідженні ми підтвердили тезу О.О.Бодальова про те, що: «...жінки тонше відчують стан іншої людини за зміну в тембрі її голосу й інших сторонах її експресії, повніше відображають її зовнішність, точніше визначають ефект свого власного впливу на іншу людину тощо» [1]. Адже жінка в сім'ї частіше за все виступає в ролі «сімейного психотерапевта», якому дитина з дитинства довіряє свої переживання та тривогу. Вона творець «сімейного тепла» – емоційного клімату, який слугує основою (якщо виключити фактори генетичного характеру) формування емоційного ставлення до оточуючих. «Залежно від цього світ в майбутньому постійно буде притягувати чи відштовхувати». Вона, на проти-

вагу чоловікам, є більш емоційно значущою, має більш високий статус за фактором «Валентності».

семантичний простір групи

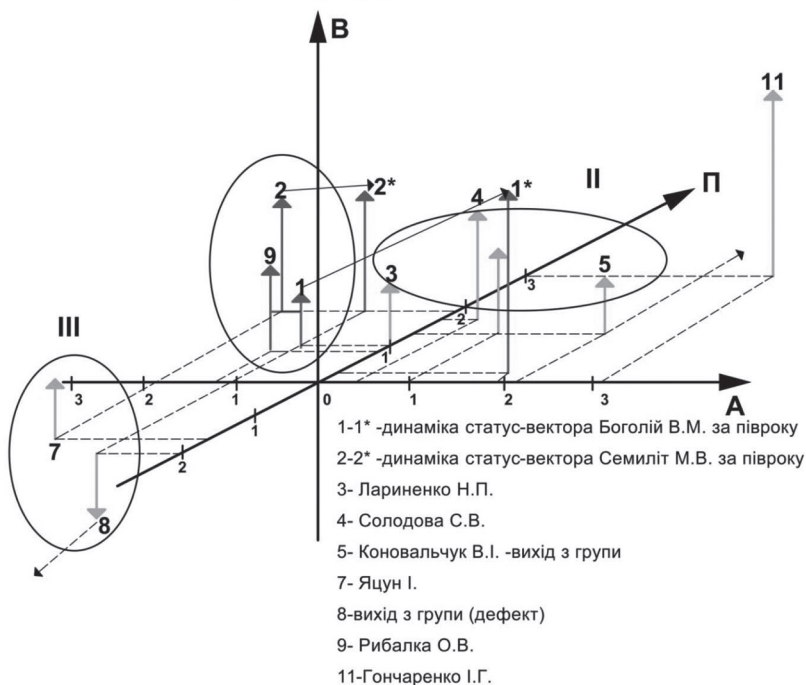


Рис.1. Проекції статус-векторів учасників групи на вісь «Валентність»

Поле I (центральне) – чоловіки

Поле III – жінки, що оцінюють себе «слухняними»

Поле II – жінки, що оцінюють себе «домінуючими»

Як для чоловіків, так і для жінок високий соціально-перцептивний статус створює певну зону захищеності від тиску та агресії групи (в особистості спостерігається менша залежність від груп). Члени групи з низьким статусом за факторами сили (потентності), привабливості (валентності), зазнають відцентрованої динаміки, не витримуючи групового тиску, виходять із групи.

Статуси в групі чоловіків відрізняються більшою ситуативною активністю, і тривожністю, при значно нижчій «Валентності» (як вони самі себе оцінюють), тут ми бачимо, що в сучасному

сьогоденні скоріше чоловіки відчувають себе недостатньо впевненими, переживаючи «комплекс меншовартості», хоча згідно з теорією психоаналізу повинно бути навпаки.

Соціальний стереотип жінки та чоловіка обумовлений, очевидно, умовами продовження роду та можливістю управління групою, (більш висока атракція – високий статус за фактором «Валентності») пов'язувались із сильним, активним, домінуючим чоловіком (як ідентифікація з агресором).

Наші дослідження дозволяють виділити «чоловіків-виробників», продовжувачів родоуду, чоловіків з лібідними потягами, та «чоловіків-вихователів», які компенсують свою чуттєвість та сексуальність в діючих виховних заходах. Дослідження А.Б.Орлова показали, що саме в школах працюють чутливі (сенситивні), слухняні й ніжні чоловіки. Перші (виробники) більш домінантні, впевнені в собі, егоцентровані, у спілкуванні займають позиції «над», їх пошукова активність спрямована на відбір більш піддатливих, залежних, які допомагають їм в самореалізації, інші (вихователі, психологи, художники) емоційно чутливі, тривожні, особистісно-центровані, направлені на виявлення актуальних потреб бажань їхнього партнера по спілкуванню. Аналіз семантичного простору (рис.1) статусів чоловіків і жінок показує наявність таких же двох типів жінок: домінуючих, незалежних, високостатусних(гр. II) і слухняних, залежних, чутливих (гр. I).

Коли по духовних та культурних цінностях суспільства, звичаях наносить удар інша цивілізація, починається розпад його на частини, дезорієнтація і розщепленість – відокремленість від цілющого. Виникає ситуація, про яку писав К.Г.Юнг: «Люди втрачають сенс життя, їх соціальна організація розпадається...» [4, с. 106]. Схід жив і насаджував культ (основний принцип) чоловічого, Батька всього (Духу), а Захід – образ Великої Матері (матерії), звідси – і сильний потяг людей західної культури до всього матеріального, як витісненої енергії любові до матері. Обидва архетипні принципи лежать в основі поляризованих соціальних систем сходу і заходу.

При зустрічі чоловіка східного типу з жінкою західної культури неминуче відбувається зіткнення-конфлікт, де для продовження діалогу повинен хтось із двох чи обидва партнера йти на поступки, жертвуючи своїм родовим архетипом поведінки, заради збереження шлюбу. Згідно зі статистичними даними є велика ймовірність розлучень в сім'ях, які засновані на представниках Сходу та Заходу (близько 90 %), внаслідок відсутності об'єднуючих культурних символів і традицій.

При семантичному аналізі проєктивних малюнків «Я та моя сім'я», «Я серед людей» нами виявлено родові особливості архетипних взаємин чоловіка та жінки. Зображення дозволяє вивільнити просторову й ієрархічну структуру взаємин: за рівнями (знизу, в центрі, вгорі), за віддаленістю або злитістю фігур, характером зв'язку між ними, за розміщенням праворуч чи ліворуч. Найбільш домінуючою фігурою в сім'ї, як правило, є мати сина (бабуся), яка займає крайнє праве становище («завжди права»), зображена густо заштрихованою фігурою, що викликав автора малюнка тривогу. Навіть батько – Лев (центральна фігура) не викликає такої тривоги, мати – левиця, разом з дитиною, займає підкорене нижнє становище.

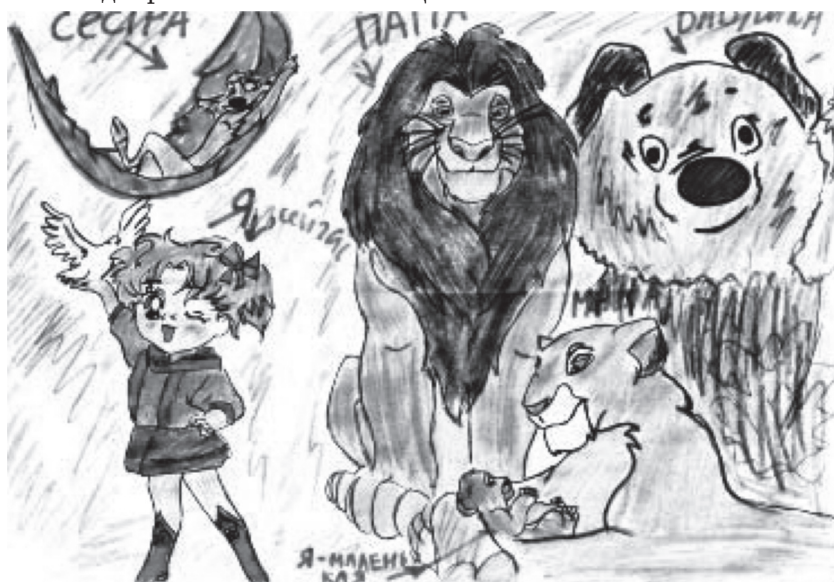


Рис. 2. «Я та оточуючі мене люди»

Домінуюча фігура справа – мати (заштрихована ведмедичка сина («ТАТО-Лев»). «Я-тепер» із закритими очима (перцептивний захист) в таких «опікуючих умовах» регресує до «я-маленького», що зображується на руках у мами-Левиці. Зверху, над головою, в гамаку – старша сестра. У даній сім'ї особистість розщеплена на дві – дорослу інфантильну «Я-тепер» і «я-маленьку», яку носять на «ручках». Злитість фігур вказує на дію родових, кланових взаємин, де стирається межа між членами родини: батько, мати, бабуся, дитина злиті в одну фігуру, що

підсилює гіперопіку і не дає можливості сепарації (відокремлення) дитини в сім'ї.

Дитиною в цьому випадку є доросла людина – випускниця університету. Порухення меж «Я» і родини супроводжується почуттям залежності, гніву, провини, реальне підґрунтя яких не усвідомлюється. Так, виникає не усвідомлена гра в «Я – маленьке левеня на руках у мами» і «Я – тепер з птахом надії на руці». При цьому є мрії, надії, але відсутнє усвідомлення своїх реальних потреб.

Висновки і подальші перспективи. Основною домінуючою фігурою в українській родині, за результатами нашого дослідження, є жінка, яка починає домінувати, керувати вже не тільки в сім'ї, школі, але й у державі, що негативно відображається на мужності сучасного підростаючого покоління. В дослідженні виділено два типи чоловічої статі: домінуючий чоловік-виробник і чутливий, залежний, але так необхідний дітям педагог.

Ми пропонуємо компромісну модель балансу взаємин чоловіка та жінки, де лідерство, перевага змінюється залежно від конкретної ситуації, наприклад: в побуті домінує жінка, а в соціальних взаєминах, розподілі матеріальних цінностей – чоловік, і навпаки. Компромісна модель родини уможливить визначитись чоловікам та жінкам у взаємостосунках в сім'ї, відчувати чоловікам впевненість як у східному, так і в західному типі родинних взаємин, в певній поляризації України та її положення між Сходом та Заходом.

Список використаних джерел

1. Бодалев А.А. Субъективная значимость другого человека и определяющие её факторы / А.А. Бодалев // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. – 1985. – С. 13–16.
2. Кон И.С. Психология половых различий / И.С. Кон // Психология индивидуальных различий. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 78–82.
3. Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и её место в психологии / В.Н. Мясищев // Хрестоматия по психологии. – М. : Просвещение, 1987. – С. 146–152.
4. Feldes, D. In. Sozialpsychiatrische Forschung and Praxis. Herausg v. Bach, Feldes, Thom, Weise, Leising, 1976.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bodalev A.A. Sub#ektivnaja znachimost' drugogo cheloveka i opredelajushhie ejo faktory / A.A. Bodalev // Vestn. Mosk. un-ta. – Ser. 14. – 1985. – S. 13–16.

2. Kon I.S. Psihologija polovoyh razlichij / I.S. Kon // Psihologija individual'nyh razlichij. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1982. – S. 78–82.
3. Mjasishhev V.N. Problema otnoshenij cheloveka i ejo mesto v psihologii / V.N. Mjasishhev // Hrestomatija po psihologii. – M. : Prosveshhenie, 1987. – S. 146–152.

M.V. Semylit. Gender differences of socio-perceptual status of a personality in the group. The article envisages the urgent problem of today which deals with the differentiation weakening the balance of masculine and feminine in the global cultural space. It was depicted the unity and interdependence of the society structure and notions of social status, national specific models of gender identity.

The article reveals psychological determinants which forestall such negative phenomenon as masculine and feminine imbalance at internal regulation and external relation levels. Semantic differential method showed gender feature defining potentialities of a socio-perceptual status of a personality in the group that promotes awareness of the gender conflict nature and permits to create more productive interaction strategies between men and women.

The work with social stereotypes allows reacting differently to the familiar situation and creates new skills of social perception and gender behavior.

Determining the socio-perceptual status of a personality as well as semantic analysis of projective drawings there is formed the participant's ability to use group interaction compromise balance model of relations between men and women which makes it possible in male-female relationships to get a spontaneous contact and meaningful choice.

The status value is determined by three factors: «Activity», «Valence», and «Potentiality». The last factor defines the influence strategy of a personality on the environment that makes it possible (understanding others or internal stress) to obtain such an effect.

Key words: psychology of sex, gender conflict, gender role-play identity, social perception, socio-perceptual status, semantic differential.

Received October 25, 2014
Revised November 21, 2014
Accepted December 08, 2014

Особливості розвитку психомоторики працівників патрульної служби міліції із застосуванням типових програм

Simko R.T. Psychomotor features development of patrol police workers using standard programs / R.T. Simko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 510–521.

Р.Т. Сімко. Особливості розвитку психомоторики працівників патрульної служби міліції із застосуванням типових програм. У статті розкрито проблеми розвитку психомоторики співробітників патрульної служби міліції із застосуванням типових програм. Констатовано, що виконання суб'єктами своїх службових обов'язків в умовах екстремальної діяльності вимагає від них точних безпомилкових і швидких дій.

Встановлено, що ефективність дій в ризиконебезпечних ситуаціях залежить, по-перше, від емоційної стійкості працівників патрульної служби. Досліджувати її доцільно за показниками часу перебудови координації рухів та помилки перебудови координації рухів в умовах змагань. Другим показником, що впливає на ефективність екстремальної діяльності є здатність суб'єкта до переробки інформації, яку можна вивчати за кількістю правильно і помилково простежених ліній методики «переплутані лінії» (ступінь концентрації зорової уваги) в умовах дефіциту часу. Третім показником є точність рухів, яку досліджують за відтворенням просторових характеристик ходьби на 7 метрів та точністю реакції на об'єкт, що рухається.

Доведено, що застосування типових програм розвитку психомоторики співробітників патрульної служби міліції дозволяє дещо покращити їх фізичні якості, а теоретичними засадами дослідження розкритих проблем може бути діяльнісна парадигма.

Ключові слова: психомоторика, патрульна служба міліції, фізична підготовка, психологічна підготовка, емоційна стійкість, здатність до переробки інформації, точність рухів у психомоторних діях, швидкість, сила, витривалість, спритність.

Р.Т. Сімко. Особенности развития психомоторики работников патрульной службы милиции с применением типичных программ. В статье раскрыты проблемы развития психомоторики сотрудников патрульной службы милиции с применением типичных программ. Кон-

статировано, что выполнение субъектами своих служебных обязанностей в условиях экстремальной деятельности требует от них точных безошибочных и быстрых действий.

Установлено, что эффективность действий в опасных ситуациях зависит, прежде всего, от эмоциональной устойчивости работников патрульной службы. Исследовать её целесообразно по показателям времени перестройки координации движений и ошибки перестройки координации движений в условиях соревнований. Вторым показателем, влияющим на эффективность экстремальной деятельности, является способность субъекта к переработке информации, которую можно изучать по количеству правильно и ошибочно прослеженных линий методики «перепутанные линии» (степень концентрации зрительного внимания) в условиях дефицита времени. Третьим показателем является точность движений, которую исследуют воспроизведением пространственных характеристик ходьбы на 7 метров и точностью реакции на движущийся объект.

Доказано, что применение типичных программ для развития психомоторики сотрудников патрульной службы милиции позволяет несколько улучшить их физические качества, а теоретическими основами исследования раскрытых проблем может быть деятельностная парадигма.

Ключевые слова: психомоторика, патрульная служба милиции, физическая подготовка, психологическая подготовка, эмоциональная устойчивость, способность к переработке информации, точность движений в психомоторных действиях, скорость, сила, выносливость, ловкость.

Постановка проблеми. На підставі аналізу матеріалів спостережень щодо готовності співробітників патрульної служби міліції до діяльності в екстремальних умовах можна стверджувати, що вона має складну динамічну структуру, визначається специфікою ризиконебезпечної активності і може бути психологічною, фізіологічною, фізичною. Психологічна готовність до виконання своїх професійних обов'язків є відображенням сукупності емоційних, інтелектуальних, вольових і мотиваційних сторін психіки людини [5; 6]. Стан готовності може характеризуватися такими показниками як: ставлення особистості до передбачуваної активності, певні вміння та навички, знання, наявність адекватних вимогам конкретної активності рис характеру [7; 11]. Готовність – важлива передумова будь-якої цілеспрямованої активності суб'єкта і особливо в ризиконебезпечних умовах. Вона визначається чинниками зовнішнього та внутрішнього порядку, до яких можна віднести роботу різних систем та органів людського тіла, зокрема і моторики [1; 4; 9; 12].

Мета статті – провести аналіз особливостей формування емоційної стійкості, здатності до переробки інформації, точнос-

ті рухів у психомоторних діях, прояву психомоторних якостей суб'єктів засобами фізичної та психологічної підготовки із застосуванням типових програм.

Для досягнення поставленої мети використовувались тестові методики дослідження спроможності особистості до перебудови моторного стереотипу письма (за К. Платоновим [10]), 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 [3]); 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 група з 37 співробітників патрульної служби міліції 23-29 років (чоловіків).

Одним із інформативних показників готовності суб'єкта до прояву психомоторних якостей в екстремальних умовах є емоційна стійкість, яку ми досліджували за можливістю переробки психомоторного стереотипу письма в умовах змагань. За 14 тижнів формувального експерименту обстежувані зменшили показники часу переробки координації рухів з $342,12 \pm 5,01$ до $328,81 \pm 4,91$ с (табл. 1). Різниця між середніми арифметичними ($13,31 \pm 0,26$ с) статистично не достовірна $p > 0,05$.

Таблиця 1

Зміни прояву емоційної стійкості, здатності до переробки інформації, точності рухів у психомоторних діях досліджуваних після 14 тижнів тренувальних занять

Показники, що досліджувались	Кількісні характеристики		
	до формувального експерименту, $M \pm m$	після 14 тижнів тренувальних занять, $M \pm m$	різниця
Час перебудови координації рухів в умовах змагань, с	$342,12 \pm 5,01$	$328,81 \pm 4,91$	$13,31 \pm 0,26$
Помилка перебудови координації рухів в умовах змагань, п	$103,17 \pm 2,45$	$97,59 \pm 2,24$	$5,58 \pm 0,18$

Кількість правильно простежених ліній, n	17,14±0,29	17,92±0,39	0,78±0,11
Кількість помилок при простежуванні ліній, n	3,02±0,20	2,69±0,17	0,33±0,08
Точність відтворення просторових характеристик рухів, см	17,01±0,96	15,62±0,87	1,39±0,16
Точність реакції на об'єкт, що рухається, с	0,013±0,001	0,011±0,001	0,002±0,001

Загалом стійкість щодо проявів психомоторних якостей – це активно-дійовий стан особистості та її певна поведінка в екстремальних умовах, що мобілізує сили з метою виконання будь-якого завдання для досягнення необхідного результату, в якому і визначається ефективність ризиконебезпечної діяльності.

Спостереження доводять, що ефективність сучасної професійної діяльності працівників патрульної служби міліції залежить від забезпечення їх високої емоційної стійкості. Виконання своїх професійних обов'язків, розв'язання поточних завдань, що виникають під час ризиконебезпечної діяльності, супроводжується високою відповідальністю працівників правоохоронних органів.

Захист життя та здоров'я громадян пов'язаний з постійним ризиком, з можливістю застосування спеціальних засобів та вогнепальної табельної зброї. Усі ці характеристики зумовлюють необхідність якісної підготовки працівників патрульної служби міліції до ефективного вияву психомоторних якостей в екстремальних умовах.

Другим показником емоційної стійкості в нашому дослідженні є помилка перебудови координації рухів письма в умовах змагань. За час формувального експерименту цей показник у досліджуваних зменшився з 103,17±2,45 до 97,59±2,24. Різниця між середніми арифметичними (5,58±0,18) статистично не достовірна $p > 0,05$.

Отже, сьогодні в системі службової підготовки працівників патрульної служби міліції заняття щодо формування емоційної стійкості і виконання своїх професійних обов'язків в екстремальних умовах не завжди дають необхідні результати і проводяться на не належному науково-методичному і практичному рівні.

Спостереження показують, що в більш широких виявах це призводить до формування репродуктивного способу розв'язання професійних психомоторних завдань. Обсяг і якість засвоєних

суб'єктом професійних знань, умінь та навичок є недостатніми для дій в екстремальних умовах. У частини співробітників проявляється пасивність та низький рівень мотивації до службової діяльності. Помітними є і певні суперечності в професійній діяльності міліціонерів. Так, молоді співробітники патрульної служби прагнуть до особистісно-професійного розвитку, а правоохоронна діяльність блокує прояви ініціативи та творчості. Рівень вимог до професійної підготовки працівників патрульної служби міліції не співвідносяться з їх соціальним статусом, а також з системою морального та матеріального стимулювання. Співробітники патрульної служби міліції прагнуть до підвищення свого особистісно-професійного рівня підготовленості, але постійні позапланові завдання, відсутність умов для належного відпочинку, ненормований робочий день, несення служби переважно в вечірній та нічний час, висока завантаженість зашкоджують реалізації їх планів.

Інформативним показником готовності суб'єкта до прояву психомоторних якостей в екстремальних умовах є здатність до переробки інформації, яку ми вивчали за кількістю правильно простежених ліній методики «переплутані лінії» (ступінь концентрації зорової уваги) в умовах дефіциту часу. За 14 тижнів участі у формульованому експерименті досліджувані збільшили кількість правильно простежених ліній з $17,14 \pm 0,23$ до $17,92 \pm 0,39$ (табл. 1). Різниця між середніми арифметичними ($0,78 \pm 0,11$) статистично не достовірна $p > 0,05$.

Подолання недоліків переробки інформації в умовах дефіциту часу неможливе без цілеспрямованої роботи з формування відповідного рівня концентрації уваги як динамічної складової системи психічних пізнавальних процесів.

Другим показником здатності до переробки інформації є кількість помилок при простежуванні ліній в умовах дефіциту часу. За час формульованого експерименту цей показник в досліджуваних зменшився з $3,02 \pm 0,20$ до $2,69 \pm 0,17$ помилок. Різниця між середніми арифметичними ($0,33 \pm 0,08$) статистично не достовірна $p > 0,05$.

Враховуючи психологічні особливості та сутність професійної діяльності міліціонера патрульної служби, можна стверджувати, що його готовність до прояву психомоторних якостей в екстремальних умовах є складовою загальної готовності. Остання, як вже зазначалось є комплексним, динамічним психічним утворенням. Загальна психологічна готовність складається з низки компонентів: мотиваційного, орієнтаційного, емоційно-вольо-

вого, особистісно-операціонального, оціночно-рефлексивного. Мотиваційний компонент ми розглядали як систему мотивів, що спонукає особистість до професійної діяльності, активізує та скеровує міліціонера патрульної служби на досягнення бажаних результатів у своїй ризиконебезпечній діяльності. Орієнтаційний компонент співробітників міліції визначався нами за сформованістю психічних пізнавальних процесів. Емоційно-вольовий компонент суб'єкта професійної діяльності характеризувався нами за емоційним фоном і вольовими рисами, відповідальним ставленням до виконання своїх службових обов'язків, наполегливістю у досягненні професійно значимої складної мети, функціонуванням навичок емоційно-вольової саморегуляції, позитивними емоціями від ефективних результатів своєї діяльності. В особистісно-операціональний компонент готовності ми включали необхідні для успішної службової діяльності в ризиконебезпечних умовах професійні якості (самоконтроль, тип нервової системи, дисциплінованість, відповідальність, емпатійність, альтруїзм, комунікабельність, тактовність), а також рівень розвитку професійних знань, умінь і навичок. Оціночно-рефлексивний компонент виявлявся нами за самоаналізом співробітниками патрульної служби результатів власної професійної діяльності. Проте перераховані загальні, типові компоненти готовності суб'єкта до діяльності, за якими ми спостерігали, кількісно нами не вивчалися.

Важливим спеціальним показником готовності суб'єкта до прояву психомоторних якостей в екстремальних умовах є точність рухів. За 14 тижнів формувального експерименту досліджувані покращили точність відтворення просторових характеристик рухів ходьби на 7 метрів з $17,01 \pm 0,96$ до $15,62 \pm 0,87$ см (табл. 1). Різниця між середніми арифметичними ($1,39 \pm 0,16$) статистично не достовірна $p > 0,05$.

Ми враховували те, що співробітники патрульної служби міліції, які безпосередньо розв'язують завдання по охороні громадського порядку, здійснюють значні переміщення, тривалий час знаходяться у русі, вирішують конфліктні ситуації між громадянами, затримують порушників правопорядку і злочинців, забезпечують дотримання законності в місцях масових заходів – виконують значну кількість психомоторних дій.

У зв'язку з цим проблема підвищення рівня психомоторних можливостей кадрового складу патрульної служби міліції стає ще більш гострою. Співробітники, що діють в ризиконебезпечних умовах, повинні володіти певним набором координаційних

можливостей, необхідних для виконання професійних психомоторних дій, що відповідають специфіці роботи. Отже, вони мають володіти і такими психомоторними якостями, які будуть сприяти ефективному виконанню професійних обов'язків.

Одним із таких показників психомоторного розвитку суб'єкта є точність його реакції на об'єкт, що рухається. У обстежуваних за час формувального експерименту цей показник покращився з $0,013 \pm 0,001$ до $0,011 \pm 0,001$ с (табл. 1). Різниця між середніми арифметичними ($0,002 \pm 0,001$ с) статистично не достовірна $p > 0,05$.

Відповідно до професійних вимог, ми проводили розвиток психомоторних якостей працівників патрульної служби міліції, який здійснювався у процесі оперативно-службової діяльності та під час занять з фізичної і психологічної підготовки. Від успішності цього розвитку залежить ефективність розв'язання службових завдань і кінцевий результат роботи суб'єкта в екстремальних умовах.

Проте, аналізуючи роботу органів внутрішніх справ, спостерігаємо, що якість виконання службових обов'язків змінити досить складно. На це вказують, зокрема: низькі показники фізичної та психологічної підготовленості, плинність кадрів, непоодинокі випадки порушення дисципліни та законності серед співробітників патрульної служби міліції. Тобто існує потреба оптимізації й активізації процесу фізичної та психологічної підготовки, з метою вироблення необхідних для служби психомоторних якостей шляхом цілеспрямованого впливу на працівника.

У досліджуваних показники швидкості (біг 100 м) за час участі у формувальному експерименті зросли з $13,68 \pm 0,08$ до $13,57 \pm 0,07$ с (табл. 2). Різниця між середніми арифметичними ($0,11 \pm 0,04$ с) статистично не достовірна $p > 0,05$.

Таблиця 2

Зміни прояву психомоторних якостей та ефективності діяльності в екстремальних умовах досліджуваних після 14 тижнів тренувальних занять

Показники, що досліджувались	Кількісні характеристики		
	до формувального експерименту, $M \pm m$	після 14 тижнів тренувальних занять, $M \pm m$	різниця
Швидкість (біг 100 м), с	$13,68 \pm 0,08$	$13,57 \pm 0,07$	$0,11 \pm 0,04$
Сила (підтягування), п	$12,71 \pm 0,34$	$12,94 \pm 0,32$	$0,23 \pm 0,08$
Витривалість (біг 1000 м), с	$211,04 \pm 1,17$	$208,01 \pm 1,08$	$3,03 \pm 0,25$

Спритність (прийоми самооборони без зброї), бали	8,33±0,25	8,61±0,24	0,28±0,07
Ефективність діяльності в екстремальних умовах, бали	8,26±0,27	8,59±0,25	0,33±0,09

Загалом здійснюючи фізичну і психологічну підготовку ми керувалися рядом нормативних документів: наказ МВС України від 25.11.2003 р. № 1444 «Про організацію професійної підготовки осіб рядового і начальницького складу органів внутрішніх справ України», наказ МВС України від 28.07.2004 р. № 842 «Про подальший розвиток служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України», наказ МВС України від 09.02.2011р. № 28 «Про затвердження Положення про організацію наставництва в органах внутрішніх справ України», Наказ МВС України від 24.04.2009 р. № 1771 «Про організацію початкової підготовки працівників органів внутрішніх справ».

Згідно вищезазначених нормативних актів, до системи професійної підготовки в органах внутрішніх справ також входять службова та медична підготовка.

Першим етапом підготовки, який у різний час проходили всі учасники експерименту, був відбір кандидатів на службу (проходження медкомісії, проведення психологічних тестів з метою визначення профпридатності тощо). У подальшому в період випробувального строку зі всіма досліджуваними проводилась початкова підготовка, яка організовувалась згідно нормативних актів послідовно в три етапи: 1-й – навчання за місцем служби під керівництвом безпосередніх керівників та наставників; 2-й – навчання на курсах початкової підготовки (спеціалізації) в навчальних закладах міністерства внутрішніх справ; 3-й – стажування на посаді за місцем служби.

Наступним етапом професійної підготовки всіх досліджуваних співробітників органів внутрішніх справ було проведення занять безпосередньо в підрозділах системи міністерства внутрішніх справ. Заняття проводились з урахуванням специфіки роботи патрульної служби міліції. В підрозділах проводився і формувальний експеримент.

У обстежуваних за час формувального експерименту (заняття в підрозділах) покращилися показники сили (підтягування на високій поперечині) з $12,74 \pm 0,34$ до $12,94 \pm 0,32$. Різниця між середніми арифметичними ($0,23 \pm 0,08$) статистично не достовірна $p > 0,05$.

Ми враховували, що робота по формуванню різних психомоторних якостей має багато специфічних відмінностей, які в першу чергу пов'язані з різними механізмами їх проявів, а також засобів, що застосовуються у процесі тренування – як матеріально-технічних, методичних, так і психологічних.

Специфіка патрульної служби міліції полягає в тому, що служба в цьому підрозділі організована таким чином, що міліціонери виконують свої обов'язки з охорони громадського порядку переважно, як вже зазначалось, у вечірній та нічний час шляхом пішого патрулювання, що вимагає значної витривалості. Розвитку цієї психомоторної якості зазвичай у всіх підрозділах приділяється належна увага.

За час участі в нашому формувальному експерименті у досліджуваних покращились показники витривалості (біг 1000 м) з $211,04 \pm$ до $208,01$ с. Різниця між середніми арифметичними ($3,03 \pm 0,25$ с) статистично не достовірна $p > 0,05$.

Співробітникам патрульної служби, враховуючи особливості їх професійної діяльності, необхідна така психомоторна якість як спритність. Ми розвивали її у процесі виконання різних видів діяльності та спеціально організованого навчання швидко й ефективно розв'язувати нестандартні психомоторні завдання [8]. Всі психомоторні якості щільно пов'язані з особистісними рисами, проте, насамперед це характерно для спритності, наявність якої у суб'єкта є важливою передумовою успішного оволодіння ризиконебезпечною професією.

Спостереження показують, що успішне виконання завдань працівниками патрульної служби міліції залежить від рівня розвитку в них спритності, вміль і активних дій під час професійної діяльності. Безперечно, психомоторну готовність працівника забезпечує сукупність всіх психомоторних якостей, властивостей нервової системи і рис особистості, які разом зумовлюють стан змобілізованості психомоторики, налаштованість суб'єкта на найбільш доцільні, активні та рішучі дії в складних ризиконебезпечних для життя і здоров'я умовах виконання службових обов'язків. Водночас спритність в цих умовах виступає своєрідним інтегруючим всі інші психомоторні якості чинником [2].

У досліджуваних за 14 тижнів формувального експерименту покращилися показники спритності (техніка володіння прийомом самооборони без зброї) з $8,33 \pm 0,25$ до $8,61 \pm 0,24$ бала. Різниця між середніми арифметичними ($0,28 \pm 0,07$ бала) статистично не достовірна $p > 0,05$.

У цілому в обстежуваних за час формування експерименту покращилися показники ефективності діяльності в екстремальних умовах з $8,26 \pm 0,27$ до $8,59 \pm 0,25$ бала. Різниця між середніми арифметичними ($0,33 \pm 0,09$ бала) статистично не достовірна $p > 0,05$

Вивчаючи особливості фізичної і психологічної підготовки та їх вплив на ефективність професійної діяльності суб'єкта в ризиконебезпечних умовах, ми використовували, як вже зазначалось, діяльнісний підхід, одним із основних принципів якого є принцип єдності свідомості та діяльності, зокрема, в ризиконебезпечних умовах.

Висновки. Діяльнісний підхід забезпечує єдність розвитку психіки і моторики, дозволяє визначати й обґрунтовувати умови розвитку професійних психомоторних якостей і особистісних рис водночас. Він передбачає максимальний розвиток психомоторики суб'єкта шляхом залучення його до різних змістових складових фізичної та психологічної підготовки.

Діяльнісний підхід уможливорює реалізацію в якості мети розвитку психомоторики співробітників патрульної служби міліції з урахуванням сутності й особливостей їх професійної діяльності та специфіки розвитку їх особистісного потенціалу в навчально-виховному процесі професійної підготовки із застосуванням типових програм.

Психомоторна підготовленість разом з іншими складовими підготовленості до діяльності визначає здатність суб'єкта виконати її в ризиконебезпечних умовах. Вона передбачає, як було доведено, високий рівень розвитку емоційної стійкості, здатності до переробки інформації, точності рухів, необхідних для досягнення успіху в діяльності та реалізується у спонукальній, виконавчій та регулювальній функціях.

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. Клименко В. В. Психология спорта : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. В. Клименко. – К. : МАУП, 2007. – 432 с.
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. Леонова А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса / А. Б. Леонова // Вестник Московского университета. – Сер. 14. Психология. – 2000. – № 3. – С. 4-21.
 7. Меерсон Ф. З. Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам / Ф. З. Меерсон, М. Г. Пшенникова. – М. : Медицина, 1988. – 256 с.
 8. Моляко В. О. Обдарованість, творчість, здібності. Теорія, методика, результати досліджень / В.О. Моляко, О.Л. Музика. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
 9. Озёров В. П. Психомоторные способности человека / В. П. Озеров. – Дубно : Феникс +, 2002. – 320 с.
 10. Платонов К. К. Психологический практикум / К.К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1980. – 165 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.
 12. Сурков Е. Н. Психомоторика спортсмена / Е.Н. Сурков. – М. : Физкультура и спорт, 1984. – 126 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Il'in E. P. Psihomotornaya organizaciya cheloveka : uchebnik dlya vuzov / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2003. – 384 s.
2. Il'in E. P. Psihologiya sporta / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2009. – 352 s.
3. Klimenko V. V. Psihomotornye sposobnosti yunogo sportsmena / V.V. Klimenko. – K. : Zdorov'ya, 1987. – 165 s.
4. Klymenko V. V. Psihologija sportu : navch. posib. dlja stud. vyshh. navch. zakl. / V.V. Klymenko. – K. : MAUP, 2007. – 432 s.
5. Korol'chuk M. S. Social'no-psyhologichne zabezpechennja dijat'nosti v zvyhajnyh ta ekstremal'nyh umovah / M. S. Korol'chuk, V. M. Krajnjuk. – K. : Nika-Centr, 2006. – 580 s.
6. Leonova A. B. Osnovnye podhody k izucheniju professional'nogo stressa / A. B. Leonova // Vestnik Moskovskogo universiteta. – Ser. 14. Psihologiya. – 2000. – № 3. – S. 4-21.
7. Meerson F. Z. Adaptaciya k stressornym situacijam i fizicheskim nagruzkam / F. Z. Meerson, M. G. Pshennikova. – M. : Medicina, 1988. – 256 s.

8. Moljako V. O. Obdarovanist', tvorchist', zhibnosti. Teorija, metodyka, rezul'taty doslidzhen' / V.O. Moljako, O.L. Muzyka. – Zhytomyr : Ruta, 2006. – 320 s.
9. Ozerov V. P. Psihomotornye sposobnosti cheloveka / V.P. Ozerov. – Dubno : Feniks + , 2002. – 320 s.
10. Platonov K. K. Psihologicheskij praktikum / K.K. Platonov. – M. : Vysshaya shkola, 1980. – 165 s.
11. Smirnov V. N. Osobennosti professional'noj ehkstremaal'no-psihologicheskoy podgotovki sotrudnikov special'nyh podrazdelenij organov vnutrennih del: monografiya / V. N. Smirnov. – Domodedovo : VIPK MVD Rossii, 2003. – 287 s.
12. Surkov E. N. Psihomotorika sportsmena / E.N. Surkov. – M. : Fizkul'tura i sport, 1984. – 126 s.

R.T. Simko. Psychomotor features development of patrol police workers using standard programs. The article deals with the problem of psychomotor development of patrol police workers using standard programs. It is noted that the subjects' discharge of their official duties in an extreme activities requires their exact faultless and quick actions.

The effectiveness of actions in dangerous situations is established to be dependent primarily on emotional stability of patrol police workers. It is reasonably to study it according to the time indices of reformation of movements' coordination and errors of reformation of movements' coordination in terms of competitions. Another indicator influencing the effectiveness of extreme activity is the subject's ability of information processing, which can be studied by the number of correctly and incorrectly traced lines of technique "mixed lines" (the degree of concentration of visual attention) in terms of time shortage. The third indicator is the exactness of movements that is studied by the spatial characteristics of walking at 7 meters distance and exactness of response to a moving object.

The application of model programs of patrol police workers' psychomotor development is proved to improve their physical qualities, and theoretical principles of solved problems' research can be activity paradigm.

Key words: psychomotor, patrol police service, physical training, psychological training, emotional stability, ability to information processing, exactness of movements in psychomotor activities, speed, strength, endurance, agility.

*Received October 22, 2014
Revised November 17, 2014
Accepted December 1 02, 2014*

Виявлення зв'язку компонентів мотиваційно-ціннісної сфери студентів на різних курсах навчання

Skvorchevska Y.L. The detection of connection between components of students' motivational and valued sphere at different courses of training / Y.L. Skvorchevska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 522–532.

Є.Л. Скворчевська. Виявлення зв'язку компонентів мотиваційно-ціннісної сфери студентів на різних курсах навчання. В статті представлено результати дослідження особливостей зв'язку компонентів мотиваційно-ціннісної сфери студентів на різних курсах навчання. Виявлено зв'язки компонентів мотиваційно-ціннісної сфери студентів на різних курсах навчання. Визначено, що у студентів різних курсів навчання відбуваються кількісні та якісні зміни у структурі компонентів мотиваційно-ціннісної сфери. Встановлено, що у студентів усіх курсів сформовано уявлення про шляхи отримання суспільного визнання, високого соціального статусу, якому сприяють комунікативні вміння, уникнення невдач на шляху до досягнення успіху. Виявлено, що у студентів третього курсу не спостерігаються спільні кореляційні зв'язки між першим та п'ятим курсом, у студентів першого та п'ятого курсу ціннісні орієнтації у кар'єрі пов'язані із ціннісними орієнтаціями. Отримані зв'язки мають чітку структуру та складають зміст ціннісного компонента. Визначено, що у студентів усіх курсів у структуру індивідуально-типологічного компонента входять показники особистісної саморегуляції, ситуативної, особистісної тривожності та типу темпераменту. Виявлено відмінності у структурі мотиваційного, ціннісного та індивідуально-типологічного компонентів студентів на різних курсах навчання. Порівняльний аналіз змісту компонентів мотиваційно-ціннісної сфери студентів показав, що студенти усіх курсів пов'язують власний успіх із зовнішніми обставинами, віддають перевагу зовнішньому успіхові. Встановлено, що студенти мають сформовані уявлення про шляхи досягнення успіху завдяки везінню, отриманню матеріального благополуччя, задоволеності собою при досягненні успіху у виконуваній діяльності, прояві себе та власних здібностей у творчості, служінні вищій меті. Отримані результати можуть бути застосовані у роботі психологів з метою підвищення мотивації навчання та формування мотиваційно-ціннісної сфери студентів.

Ключові слова: студенти, мотивація досягнення успіху, учбова мотивація, професійна спрямованість, мотиваційно-ціннісна сфера, ціннісні орієнтації, ціннісні орієнтації у кар'єрі, особистісна саморегуляція, ситуативна, особистісна тривожність, тип темпераменту.

Е.Л. Скворчевская. Определение связи компонентов мотивационно-ценностной сферы студентов на разных курсах обучения. В статье представлены результаты исследования особенностей связи компонентов мотивационно-ценностной сферы студентов на разных курсах обучения. Обнаружены связи компонентов мотивационно-ценностной сферы студентов на разных курсах обучения. Определено, что у студентов на различных курсах обучения происходят количественные и качественные изменения в структуре компонентов мотивационно-ценностной сферы. Установлено, что у студентов всех курсов сформировано представление о путях получения общественного признания, социального статуса, которому способствуют коммуникативные умения, избегание неудач на пути к достижению успеха. Обнаружено, что у студентов третьего курса не обнаружены общие корреляционные связи между первым и пятым курсом, у студентов первого и пятого курса ценностные ориентации в карьере связаны с ценностными ориентациями, полученные связи имеют четкую структуру и составляют содержание ценностного компонента. Определено, что у студентов всех курсов в структуру индивидуально-типологического компонента входят показатели личностной саморегуляции, ситуативной, личностной тревожности и типа темперамента. Обнаружены различия в структуре мотивационного, ценностного и индивидуально-типологического компонентов студентов на разных курсах обучения. Сравнительный анализ содержания компонентов мотивационно-ценностной сферы студентов показал, что студенты всех курсов связывают собственный успех с внешними обстоятельствами, предпочитают внешнему успеху. Установлено, что студенты имеют сложившиеся представления о путях достижения успеха благодаря везению, получению материального благополучия, удовлетворенности собой при достижении успеха в выполняемой деятельности, проявлении себя и собственных способностей в творчестве, служении высшей цели. Полученные результаты могут быть применены в работе психологов с целью повышения мотивации обучения и формирования мотивационно-ценностной сферы студентов.

Ключевые слова: студенты, мотивация достижения успеха, учебная мотивация, профессиональная направленность, мотивационно-ценностная сфера, ценностные ориентации, ценностные ориентации в карьере, личностная саморегуляция, ситуативная, личностная тревожность, тип темперамента.

Постановка проблеми. У психологічній літературі зустрічається декілька підходів до розуміння цінностей (соціально-психологічний, суб'єкт-суб'єктний, індивідуально-особистісний та ін.), виникають розбіжності у трактуванні поняття «цінності».

Такі суперечливості обумовлені відсутністю загальноприйнятої термінології, у трактуванні поняття «цінності». Цікавим є вивчення особливостей виявлення зв'язку компонентів мотиваційно-ціннісної сфери студентів на різних курсах навчання. Важливо в результаті кореляційного аналізу виявити особливості змісту структури мотиваційного, ціннісного та індивідуально-типологічного компонентів, оскільки виявлення відмінностей у структурі мотиваційно-ціннісної сфери студентів на різних курсах навчання сприяє ефективному навчанню студентів та професійній реалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «мотиваційно-ціннісна сфера» є досить широким і складається з «мотивації» та «цінностей», оскільки при застосуванні даних понять виникають труднощі у психологічному змісті даного поняття, яким наділяє його дослідник у межах власного дослідження.

Особливості мотиваційно-ціннісної сфери досліджували наступні вчені: [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8]. У всіх перерахованих вище підходах до визначення мотиваційно-ціннісної сфери виникає проблема визначення компонентів мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Одним із можливих способів подолання цих суперечностей є конкретизація поняття мотиваційно-ціннісної сфери студентів.

Труднощі у вивченні мотиваційно-ціннісної сфери передусім пов'язані з проблемами у вивченні мотивації поведінки та ціннісної сфери особистості. Досліджуючи наукову літературу з питань мотиваційно-ціннісної сфери, ми зіштовхнулися з різноманітними точками зору на природу мотивації та цінностей і їх значення в житті особистості.

Мета даної статті – виявити особливості зв'язку компонентів мотиваційно-ціннісної сфери студентів на різних курсах навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпіричне дослідження особливості становлення мотиваційно-ціннісної сфери у студентів в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі проводилося на базі Української інженерно-педагогічної академії (УІПА). (Загальна кількість досліджуваних – 180 студентів). З метою виявлення значущих зв'язків показників на першому, третьому та п'ятому курсах застосовувався rху критерій лінійної кореляції К. Пірсона.

При дослідженні першого компонента мотиваційно-ціннісної сфери студентів першого курсу – мотиваційного, який вклю-

чає в себе мотивацію та професійну спрямованість, використовувались наступні методики: методика «Мотивація досягнення успіху» (С. А. Пакуліна) та методика «Учбова мотивація студентів» (А. О. Реан, В. О. Якунін, у модифікації Н. Ц. Бадмаєвої); тест-опитувальник «Рівень професійної спрямованості студентів» (РПС) (Т. Д. Дубовицька).

У студентів першого курсу виявлені статистично значущі прямі зв'язки між показниками «ІУ» – «успіх як результат власної діяльності», «успіх як психічний стан» ($p < 0,01$), «особистісний успіх», «успіх як подолання перешкод» ($p < 0,001$), «успіх-покликання» ($p < 0,05$). – «ЕУ» – «успіх як матеріальний рівень життя» ($p < 0,05$) – та показником «соціальні мотиви». Виявлені статистично значущі прямі зв'язки між показником «ЕУ» («успіх-визнання») та наступними показниками: «комунікативні мотиви», «мотиви уникнення», «мотиви престижу», «професійні мотиви» ($p < 0,05$ відповідно). Виявлені статистично значущі прямі зв'язки між показником «ЕУ» («успіх-влада») та наступними показниками: «комунікативні мотиви», «соціальні мотиви» ($p < 0,05$ відповідно). Виявлені статистично значущі прямі зв'язки між показником «ІУ» («особистісний успіх»), «успіх як психічний стан» та показником «комунікативні мотиви» ($p < 0,05$). Виявлено статистично значущі прямі зв'язки між показником «ІУ» («успіх-покликання») та показником «професійна спрямованість студентів» ($p < 0,05$).

При дослідженні другого компонента мотиваційно-ціннісної сфери студентів першого курсу – ціннісного, який включає в себе цінності у кар'єрі та життєві цінності, використовувались такі методики: методика «Якоря кар'єри» (Е. Шейн, переклад та адаптація В. О. Чикер, В. Е. Вінокурова) та опитувальник «Морфологічний тест життєвих цінностей» (МТЖЦ) (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина).

У студентів першого курсу виявлено статистично значущі прямі зв'язки між показником кар'єрної орієнтації «менеджмент» та наступними показниками – «ЖЦ»: «досягнення» ($p < 0,001$), «власний престиж», «високе матеріальне становище» ($p < 0,05$ відповідно), «ЖС»: професійне життя», «освіта», «суспільна активність» ($p < 0,05$ відповідно). Виявлено статистично значущі прямі зв'язки між показником кар'єрної орієнтації «стабільність роботи» та наступними показниками – «ЖЦ»: «високе матеріальне становище», «збереження власної індивідуальності» ($p < 0,001$ відповідно), «розвиток себе», «духовне задоволення», «активні соціальні контакти», «власний престиж»,

«досягнення» ($p < 0,01$ відповідно), «ЖС»: «професійне життя», «освіта», «подружнє життя», «суспільна активність» ($p < 0,001$ відповідно), «фізична активність» ($p < 0,01$ відповідно), «захоплення» ($p < 0,05$). Виявлено статистично значущі прямі зв'язки між показником кар'єрної орієнтації – «служіння» та наступними показниками – «ЖЦ»: «розвиток себе», «духовне задоволення», «активні соціальні контакти», «власний престиж», «високе матеріальне становище», «досягнення» ($p < 0,01$ відповідно), «збереження власної індивідуальності» ($p < 0,05$), «ЖС»: «професійне життя», «освіта» ($p < 0,001$ відповідно), «подружнє життя», «суспільна активність» ($p < 0,01$ відповідно), «захоплення», «фізична активність» ($p < 0,05$ відповідно). Встановлено статистично значущі прямі зв'язки між показником кар'єрної орієнтації «виклик» та наступними показниками – «ЖЦ»: «активні соціальні контакти», «власний престиж», «досягнення» ($p < 0,001$ відповідно), «розвиток себе», «духовне задоволення», «високе матеріальне становище», «збереження власної індивідуальності» ($p < 0,01$ відповідно), «ЖС»: «суспільна активність», «захоплення» ($p < 0,001$ відповідно), «професійне життя», «освіта», «фізична активність» ($p < 0,01$ відповідно), «подружнє життя» ($p < 0,05$). Виявлено статистично значущі прямі зв'язки між показником кар'єрної орієнтації: «професійна компетентність» та наступними показниками «ЖЦ»: «духовне задоволення» ($p < 0,05$), «ЖС»: «професійне життя», «освіта» ($p < 0,05$ відповідно). Встановлено статистично значущі прямі зв'язки між показником «стабільність місця проживання» та наступними показниками: «ЖЦ»: «креативність», «активні соціальні контакти» ($p < 0,05$ відповідно), «ЖС»: «подружнє життя», «захоплення», «фізична активність» ($p < 0,05$ відповідно).

При дослідженні третього компонента мотиваційно-ціннісної сфери студентів першого курсу – індивідуально-типологічного компонента, який включає в себе саморегуляцію, особистісну та ситуативну тривожність, тип темпераменту, використовувались такі методики: багатощкальна опитувальна методика «Стиль регуляції поведінки – ССП-98» (В. М. Морсанова, Р. Р. Сагієв) та методика «Оцінка рівня реактивної та особистісної тривожності» (Ч. Д. Спілберга, Ю. Л. Ханіна); тест-опитувальник «Діагностики темпераменту» (ЕРІ) (Г. Айзенка).

У студентів першого курсу виявлено статистично значущі прямі зв'язки між показником «планування» та показником «особистісна тривожність» ($p < 0,001$). З'ясовано статистично

значущі прямі зв'язки між показником «гнучкість» та показником «екстраверсія-інтроверсія» ($p < 0,01$).

Розглянемо перший компонент мотиваційно-ціннісної сфери студентів третього курсу. Виявлено статистично значущі прямі зв'язки між показником «ЕУ» «успіх-удача» та наступними показниками: «учбово-пізнавальні мотиви» ($p < 0,001$), «комунікативні мотиви» ($p < 0,05$). Помітно статистично значущі прямі зв'язки між показником «ЕУ» «успіх як матеріальний рівень життя» та показником «учбово-пізнавальні мотиви» ($p < 0,01$). Встановлено статистично значущі прямі зв'язки між показником «ЕУ» «успіх-визнання» та наступними показниками: «комунікативні мотиви», «мотиви уникнення», «мотиви престижу», «учбово-пізнавальні мотиви» ($p < 0,001$ відповідно), «соціальні мотиви» ($p < 0,05$). Встановлено статистично значущі прямі зв'язки між показником «ЕУ» «успіх-влада» та наступними показниками: «мотиви престижу» ($p < 0,01$), «комунікативні мотиви», «мотиви уникнення», «учбово-пізнавальні мотиви» ($p < 0,05$ відповідно). Виявлено статистично значущі прямі зв'язки між показником «ІУ» «успіх як результат власної діяльності» та наступними показниками: «учбово-пізнавальні мотиви» ($p < 0,01$), «комунікативні мотиви», «професійні мотиви» ($p < 0,05$ відповідно). Встановлено статистично значущі прямі зв'язки між показником «ІУ» «успіх як психічний стан» та наступними показниками: «комунікативні мотиви», «учбово-пізнавальні мотиви» ($p < 0,01$ відповідно). Виявлено статистично значущі прямі зв'язки між показником «ІУ» «успіх як подолання перешкод» та наступними показниками: «учбово-пізнавальні мотиви» ($p < 0,001$ відповідно), «мотиви престижу», «соціальні мотиви» ($p < 0,05$ відповідно). Встановлено статистично значущі прямі зв'язки між показником «ІУ» «успіх-покликання» та наступними показниками: «комунікативні мотиви», «мотиви престижу» ($p < 0,01$ відповідно). Виявлено статистично значущі прямі зв'язки між показником «ІУ» «особистісний успіх» та показником «учбово-пізнавальні мотиви» ($p < 0,05$).

Розглянемо другий компонент мотиваційно-ціннісної сфери студентів третього курсу. Виявлено статистично значущі прямі зв'язки між показником кар'єрної орієнтації «підприємництво» та наступними показниками: «ЖЦ»: «розвиток себе», «духовне задоволення», «креативність», «активні соціальні контакти», «власний престиж», «високе матеріальне становище», «досягнення», «збереження власної індивідуальності» ($p < 0,001$ відповідно), «ЖС»: «професійне життя», «освіта», «подружнє

життя», «суспільна активність», «захоплення», «фізична активність» ($p < 0,001$ відповідно). Встановлено статистично значущі прямі зв'язки між показником кар'єрної орієнтації «інтеграція стилів життя» та наступними показниками «ЖЦ»: «власний престиж», «високе матеріальне становище» ($p < 0,05$ відповідно), «ЖС» «професійне життя» ($p < 0,05$).

Розглянемо третій компонент мотиваційно-ціннісної сфери студентів третього курсу. Встановлено статистично значущі прямі зв'язки між показниками «планування», «гнучкість» та показником: «флегматичний тип темпераменту» ($p < 0,05$ відповідно). Виявлено статистично значущі зворотні зв'язки між показником «моделювання» та наступними показниками: «нейротизм» ($p < 0,01$), «холеричний тип темпераменту» ($p < 0,05$). Встановлено статистично значущі прямі зв'язки між показником «оцінка результатів» та наступними показниками: «флегматичний тип темпераменту» ($p < 0,05$), зворотні – «холеричний тип темпераменту» ($p < 0,001$), «ситуативна тривожність», «нейротизм» ($p < 0,05$ відповідно). З'ясовано статистично значущі зворотні зв'язки між показником «програмування» та показником «холеричний тип темпераменту» ($p < 0,05$). Виявлено статистично значущі зворотні зв'язки між показником «самостійність» та наступними показниками: «сангвіністичний тип темпераменту», «меланхолічний тип темпераменту», «флегматичний тип темпераменту» ($p < 0,05$ відповідно).

Розглянемо перший компонент мотиваційно-ціннісної сфери студентів п'ятого курсу. Встановлено статистично значущі прямі зв'язки між наступними показниками «ЕУ» «успіх-удача», «успіх як матеріальний рівень життя», «ІУ»: «успіх як результат власної діяльності», «особистісний успіх», «успіх-покликання» та показниками «професійні мотиви» ($p < 0,001$ відповідно), «успіх як психічний стан» ($p < 0,01$). Виявлено статистично значущі прямі зв'язки між показником «ЕУ»: «успіх-влада» та наступними показниками: «мотиви уникнення» ($p < 0,01$), «комунікативні мотиви», «професійні мотиви» ($p < 0,05$ відповідно). Встановлено статистично значущі прямі зв'язки між показником «ІУ» «особистісний успіх» та показником «мотиви престижу» ($p < 0,001$). Виявлено статистично значущі прямі зв'язки між показником «ІУ» «успіх як подолання перешкод» та наступними показниками: «комунікативні мотиви» ($p < 0,001$), «учбово-пізнавальні мотиви» ($p < 0,01$), «соціальні мотиви» ($p < 0,05$). Встановлено статистично значущі прямі зв'язки між показником «ЕУ» «успіх-визнання» та наступними показниками: «ко-

мунікативні мотиви», «мотиви уникнення», «професійні мотиви» ($p < 0,05$ відповідно). Виявлено статистично значущі прямі зв'язки між показником «професійна спрямованість студентів» та наступними показниками: «ГУ»: «особистісний успіх», «успіх як психічний стан», «успіх-покликання» ($p < 0,05$ відповідно).

Розглянемо другий компонент мотиваційно-ціннісної сфери студентів п'ятого курсу. Виявлено статистично значущі прямі зв'язки між показником кар'єрної орієнтації: «професійна компетентність» та наступними показниками «ЖЦ»: «досягнення» ($p < 0,01$), «духовне задоволення» ($p < 0,05$), «ЖС»: «професійне життя», «освіта», «захоплення» ($p < 0,05$ відповідно). Виявлено статистично значущі прямі зв'язки між показником кар'єрної орієнтації «виклик» та показником «ЖЦ»: «духовне задоволення» ($p < 0,01$). Встановлено статистично значущі зворотні зв'язки між показником кар'єрної орієнтації «стабільність місця проживання» та наступними показниками «ЖЦ»: «досягнення» ($p < 0,01$), «розвиток себе», «духовне задоволення», «активні соціальні контакти» ($p < 0,05$ відповідно), «ЖС»: «професійне життя», «подружнє життя» ($p < 0,05$ відповідно). Виявлено статистично значущі прямі зв'язки між показником кар'єрної орієнтації «менеджмент» та показником «ЖЦ»: «досягнення» ($p < 0,05$). Встановлено статистично значущі прямі зв'язки між показником кар'єрної орієнтації «стабільність роботи» та наступними показниками: «ЖЦ»: «високе матеріальне становище», «збереження власної індивідуальності» ($p < 0,05$ відповідно), «ЖС»: «професійне життя», «освіта», «подружнє життя», «суспільна активність», «захоплення» ($p < 0,05$ відповідно). Виявлено статистично значущі зворотні зв'язки між показником кар'єрної орієнтації «інтеграція стилів життя» та наступними показниками «ЖС»: «освіта», «подружнє життя», «фізична активність» ($p < 0,05$ відповідно).

Розглянемо третій компонент мотиваційно-ціннісної сфери студентів п'ятого курсу. Виявлено статистично значущі прямі зв'язки між показником «планування» та наступними показниками: «нейротизм» ($p < 0,05$), зворотні – «особистісна тривожність» ($p < 0,05$). Встановлено статистично значущі прямі зв'язки між показником «загальний рівень саморегуляції» та показником «сангвіністичний тип темпераменту», зворотні – «меланхохолеричний тип темпераменту» ($p < 0,01$), «ситуативна тривожність», «нейротизм» ($p < 0,05$ відповідно). З'ясовано статистично значущі зворотні зв'язки між показником «програмування» та показником «особистісна тривожність» ($p < 0,01$). Встановлено

статистично значущі прямі зв'язки між показником «гнучкість» та показником «екстраверсія-інтроверсія» ($p < 0,05$), зворотні – «особистісна тривожність», «ситуативна тривожність» ($p < 0,01$ відповідно). Виявлено статистично значущі зворотні зв'язки між показником «моделювання» та наступними показниками: «ситуативна тривожність» ($p < 0,001$), «особистісна тривожність» ($p < 0,01$). Встановлено статистично значущі прямі зв'язки між показником «оцінка результатів» та показником «сангвіністичний тип темпераменту» ($p < 0,05$), зворотні – «особистісна тривожність», «ситуативна тривожність» ($p < 0,001$ відповідно), «нейротизм» ($p < 0,01$).

Висновки. На основі проведеного емпіричного дослідження були виявлені особливості структури компонентів мотиваційно-ціннісної сфери студентів на різних курсах навчання:

1) встановлено особливості мотиваційного компонента мотиваційно-ціннісної сфери студентів. У студентів усіх курсів сформоване уявлення про шляхи отримання суспільного визнання, високого соціального статусу, якому сприяють комунікативні вміння, уникнення невдач на шляху до досягнення успіху. На першому та третьому курсах у студентів сформовані уявлення про шляхи досягнення суспільного визнання, високого соціального статусу, якому сприяють професійний розвиток, досягнення успіху в майбутній професійній діяльності. На третьому та п'ятому курсі – уявлення про шляхи подолання перешкод на шляху до поставленої мети, яким сприяють отримані професійні знання, соціальна реалізація;

2) виявлено особливості ціннісного компонента мотиваційно-ціннісної сфери студентів. У студентів першого та п'ятого курсу ціннісні орієнтації у кар'єрі пов'язані з ціннісними орієнтаціями, отримані зв'язки мають чітку структуру та складають зміст ціннісного компонента. У студентів третього курсу не виявлено спільних кореляційних зв'язків між першим та п'ятим курсом;

3) виявлено особливості індивідуально-типологічного компонента мотиваційно-ціннісної сфери студентів. У студентів усіх курсів у структуру індивідуально-типологічного компонента входять показники особистісної саморегуляції, ситуативної, особистісної тривожності та типу темпераменту.

Перспективами нашого дослідження в даній області є виявлення зв'язку компонентів мотиваційно-ціннісної сфери студентів контрольної, експериментальної груп до та після проведення корекційно-розвивальної програми.

Список використаних джерел

1. Музика О. Л. Ціннісна підтримка особистісного розвитку як теоретична та прикладна проблема / О. Л. Музика // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України «Актуальні проблеми психології» : у 12 томах / За ред. В. О. Моляко. – 2009. – Т. 12. – Вип. 8. – С. 177–188.
2. Новик Л. М. Ціннісні орієнтації як чинник розвитку суб'єктності в юнацькому віці / Л. М. Новик // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за редакцією академіка С. Д. Максименка. Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2009. – Том 11. – Частина 4. – С. 253–257.
3. Олпорт Г. Личность в психологии / Г. Олпорт; пер. с англ. – М., СПб., 1998. – 345 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Шпунтова В. В. Двойственность ценностей / В. В. Шпунтова // Вестник СамГУ. – 2006. – №10/2 (50). – С. 300–307.
6. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 89–105.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Muzyka O. L. Cinnisna pidtrymka osobystisnogho rozvytku jak teoretychna ta prykladna problema / O. L. Muzyka // Zbirnyk naukovykh pracj instytutu psykholohiji im. Gh.S. Kostjuka APN Ukrainy «Aktualjni problemy psykholohiji» : u 12 tomakh / Za red. V. O. Moljako. – 2009. – T. 12. – Vyp. 8. – S. 177–188.
2. Novyk L. M. Cinnisni orijentaciji jak chynnyk rozvytku sub'jektivnosti v junacjkomu vici / L. M. Novyk. // Zbirnyk naukovykh pracj Instytutu psykholohiji im. Gh.S. Kostjuka APN Ukrainy / za redakcijeju akademika S. D. Maksymenka. Problemy zaghaljnoji ta pedaghoghichnoji psykholohiji. – 2009. – Tom 11. – Chastyna 4. – S. 253–257.
3. Olport G. Lichnost v psikhologii / G. Olport; per. s angl. – M., SPb., 1998. – 345 s.
4. Rubinshteyn S. L. Osnovy obshechey psikhologii / S. L. Rubinshteyn. – SPb. : Piter, 2002. – 720 s.: il. – (Seriya «Mastera psikhologii»).

5. Shpuntova V. V. Dvoystvennost tsennostey / V. V. Shpuntova. // Vestnik SamGU. – 2006. – №10/2 (50). – S. 300–307.
6. Yadov V. A. O dispozitsionnoy regulyatsii sotsialnogo povedeniya / V. A. Yadov // Metodologicheskie problemy sotsialnoy psikhologii. – M., 1975. – S. 89-105.

Y.L. Skvorchevska. The detection of connection between components of students' motivational and valued sphere at different courses of training. There are presented the research results of peculiarities of connection between components of students' motivational and valued sphere at different courses of training in the article. The connections between the components of students' motivational and valued sphere are found at different courses of training. Quantitative and qualitative changes are determined to take place in the structure of components of motivational and valued sphere at different courses of students' training. There have been established that students of all courses have a formed notion about ways of getting public acceptance, high social status which is promoted with communicative abilities, avoiding failures on the way to reaching success. Third year students are revealed not to have any similar correlative relationships between the students of the first or fifth years of training. The first and fifth year students have value orientations in the career connected with value orientations. These connections have a clear structure and form the contents of the value component. The structure of the individual and typological component is established to include the factors of personal self-regulation, situational, personal anxiety and temperament type. The differences are revealed in the structure of motivational, valued and individual and typological components of students at different courses of training. The comparative analysis of the contents of components of students' motivational and valued sphere showed that students of all courses connect their success with the external circumstances and prefer external success. The students are established to have the formed notions about ways of achieving success owing to luck, getting the material welfare, personal satisfaction in achieving success in the activity, self-manifestation and display of personal abilities in creativity, serving to higher aim. The obtained results can be applied in the psychologists' work in order to increase motivation of education and forming the students' motivational and valued sphere.

Key words: students, motivation in achieving success, academic motivation, professional trend, motivational and valued sphere, value orientations in the career, personal self-regulation, contextual, personal anxiety, temperament type.

*Received October 19, 2014
Revised November 15, 2014
Accepted December 08, 2014*

Формування навчально-професійної компетенції в студентів технічних університетів у контексті їх психологічної підготовки до майбутньої професійно- управлінської діяльності

Sniadanko I.I. Formation of educational and professional competence in technical university students in the context of their psychological preparation for future professional administrative activity / I.I. Sniadanko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 533–545.

I.I. Сняданко. Формування навчально-професійної компетенції в студентів технічних університетів у контексті їх психологічної підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності. В статті досліджуються особливості формування в студентів технічних університетів навчально-професійної компетенції в контексті їх психологічної підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності. Проаналізовано структуру психологічної готовності студентів технічних університетів до майбутньої професійно-управлінської діяльності, яка представляє собою сукупність таких компетенцій, як: особистісна, ціннісна, навчальна, навчально-професійна та управлінська. Розглянуто поняття «компетенція». Здійснено аналіз когнітивно-поведінкового підходу як підходу, в рамках якого проводилось дослідження структури психологічної готовності студентів технічних університетів до майбутньої професійно-управлінської діяльності. Розкрито зміст навчально-професійної компетенції, її роль у структурі психологічної готовності студентів технічних університетів до майбутньої професійно-управлінської діяльності. Описано умови психологічної підготовки студентів технічних університетів до майбутньої професійно-управлінської діяльності, якими виступав навчальний курс. Представлено методики дослідження навчально-професійної компетенції. Здійснено аналіз результатів рівня розвитку навчально-професійної компетенції в студентів технічних університетів до початку і після закінчення експериментального дослідження, спрямованого на формування психологічної готовності студентів технічних університетів до майбутньої професійно-управлінської діяльності. Зроблено висновки про те, що впровадження психологічного курсу, спрямованого

на формування психологічної готовності студентів до майбутньої професійно-управлінської діяльності, відіграє важливу роль у становленні особистості майбутнього фахівця та керівника.

Ключові слова: компетенція, навчально-професійна компетенція, психологічна готовність, навчальний курс, самоефективність, студент, технічний університет, майбутня професійно-управлінська діяльність.

И.И. Сняданко. Формирование учебно-профессиональной компетенции у студентов технических университетов в контексте их психологической подготовки к будущей профессионально-управленческой деятельности. В статье исследуются особенности формирования у студентов технических университетов учебно-профессиональной компетенции в контексте их психологической подготовки к будущей профессионально-управленческой деятельности. Проанализирована структура психологической готовности студентов технических университетов к будущей профессионально-управленческой деятельности, которая представляет собой совокупность таких компетенций как: личностная, ценностная, учебная, учебно-профессиональная и управленческая. Рассмотрено понятие «компетенция». Осуществлён анализ когнитивно-поведенческого подхода как подхода, в рамках которого проводилось исследование структуры психологической готовности студентов технических университетов к будущей профессионально-управленческой деятельности. Раскрыто содержание учебно-профессиональной компетенции, её роль в структуре психологической готовности студентов технических университетов к будущей профессионально-управленческой деятельности. Описаны условия психологической подготовки студентов технических университетов к будущей профессионально-управленческой деятельности, которыми выступал учебный курс. Представлены методики исследования учебно-профессиональной компетенции. Осуществлён анализ результатов уровня развития учебно-профессиональной компетенции у студентов технических университетов до начала и после окончания экспериментального исследования, направленного на формирование психологической готовности студентов технических университетов к будущей профессионально-управленческой деятельности. Сделаны выводы о том, что внедрение психологического курса направленного на формирование психологической готовности студентов к будущей профессионально-управленческой деятельности, играет важную роль в становлении личности будущего специалиста и руководителя.

Ключевые слова: компетенция, учебно-профессиональная компетенция, психологическая готовность, учебный курс, самоэффективность, студент, технический университет, будущая профессионально-управленческая деятельность.

Постановка наукової проблеми. Психологічна підготовка студентів в системі вищої освіти є одним з актуальних питань у рамках розвитку як психологічної служби в системі вищої освіти, так і в становленні особистості майбутньої спеціаліста та ке-

рівника. В рамках дослідження умов психологічної підготовки студентів технічних університетів до майбутньої професійно-управлінської діяльності автором статті було зроблено висновок про те, що умовами формування в студентів технічних університетів психологічної готовності до майбутньої професійно-управлінської діяльності є впровадження спеціального навчального курсу та психологічного консультування студентів.

У результаті дослідження психологічних особливостей, соціально-психологічних чинників та вимог щодо особистості студента технічного університету як майбутнього спеціаліста та керівника, було зроблено висновок про те, що структура психологічної готовності представляє собою сукупність таких психологічних компетенцій: особистісної, ціннісної, навчальної, навчально-професійної та управлінської. Під поняттям психологічної компетенції розуміємо сукупність когнітивних установок щодо себе (що людина думає про себе), емоційного ставлення та поведінки в певній ситуації, сфері діяльності. В структурі психологічної готовності студентів технічного університету основними сферами активності студента є міжособистісна взаємодія, навчальна діяльність, професійне становлення. В процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності важливу роль відіграє формування цінностей, пов'язаних із захистом навколишнього середовища, саме тому в структуру психологічної готовності студентів технічних університетів входить ціннісна компетенція. Формування управлінської компетенції також відіграє важливу роль в професійному становленні особистості студента, адже в майбутній професійно-управлінській діяльності більшість з них може очолювати керівні посади, приймати рішення, працювати в команді, що потребує формування психологічної готовності до здійснення управлінської діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття компетенція вперше було введено А. Бандурою [1]. Сукупність знань людини про себе, свої здібності та можливості, які сформувалися на основі попереднього досвіду та впливають на думки та дії людини, А. Бандура назвав *компетенцією* [1]. Показником рівня ефективності поведінки в межах певної компетенції виступає рівень самоефективності особистості в межах даної компетенції. Під самоефективністю А. Бандура розумів віру в ефективність власних дій і очікування успіху від їх реалізації. Протилежним до поняття самоефективності є поняття *набутої безпорадності*, коли людина немає впевненості в своїх діях, вважає себе нездатною виконувати ту чи іншу діяльність і не вірить у свої сили [1].

Теорія А. Бандури була покладена в основу когнітивно-поведінкового підходу в психології, зокрема в клінічній психології та психіатрії, де в основі психокорекції лежать хибні негативні думки, припущення людини про себе, які впливають на утворення депресивних станів та багатьох психосоматичних розладів [2].

Саме в рамках когнітивно-поведінкового підходу автором статті розроблено структуру та зміст компетенцій, що входять в структуру психологічної готовності студентів технічних університетів до майбутньої професійно-управлінської діяльності. Під поняттям навчально-професійної компетенції студентів технічних університетів розуміємо сукупність думок, емоційного ставлення та поведінки студента в межах оволодіння ним знаннями, уміннями та навичками майбутньої професійної діяльності [7].

Наприклад, для студентів технічних спеціальностей високий рівень самоефективності в навчально-професійній компетенції характеризується готовністю до ідентифікації себе з суб'єктом інженерної діяльності (бажання бути саме інженером), готовність до пошуку шляхів розв'язання професійних завдань в межах обраної професії, «футуризування» інженерного майбутнього [7].

Метою даної статті є аналіз результатів формувального експерименту спрямованого на формування навчально-професійної компетенції в студентів технічних університетів. Умовами психологічної підготовки студентів технічних університетів був базовий курс психолого-педагогічного циклу, який для студентів, які брали участь у формувальному експерименті проводився за спеціальною програмою, спрямованою на формування в них психологічної готовності до майбутньої професійно-управлінської діяльності. В дослідженні брало участь близько 250 студентів. З них 130 складала експериментальну групу, а 120 студентів контрольну групу. Для студентів контрольної та експериментальної груп було прочитано лекційний курс за спеціальною програмою, яка спрямована на формування психологічної готовності до майбутньої професійно-управлінської діяльності. Але, студенти експериментальної групи мали можливість на практичних заняттях, за допомогою когнітивно-поведінкових технік, працювати зі своїми когнітивними переконаннями та установками, щодо себе, своєї майбутньої діяльності як фахівця та керівника. В студентів контрольної групи практичні заняття проводились без застосування психокорекційних технік.

Дослідження проводилося на базі Національного університету «Львівська політехніка». Понад 80 % студентів, що брали

участь в дослідженні, були студентами технічних спеціальностей, а інші 20 % – студенти з гуманітарних спеціальностей, що навчаються в технічному університеті. Студенти гуманітарних спеціальностей брали участь з метою виявити когнітивні установки, упередження, які могли вплинути на вибір фаху, за яким вони навчаються в університеті.

Дослідження рівня розвитку (самооефективності) навчально-професійної компетенції студентів проводилось за допомогою таких методик: «Діагностика навчально-професійної самооефективності студента» І.І. Сняданко [6]; тест «Хто Я?» – М. Куна, Т. Макпартленда [5]; методика «Діагностика рівня професійної спрямованості студента» Т.Д. Дубовицької [3]; запитальник «Якорі кар'єри» Е. Шейн [4].

Результати дослідження. В результаті проведеного експерименту було отримано значну кількість статистично значущих відмінностей між результатами першого та другого зрізів в експериментальній групі. Порівняльний аналіз даних, отриманих в експериментальній групі за критеріями знаків та Вілкоксона до початку та після закінчення формуючого експерименту, свідчить про статистично значущі відмінності між показниками такої шкали методики «Діагностика навчально-професійної самооефективності студента» як «Професійна ідентифікація» (при $p < 0,0001$). Чим вищі показники за даною шкалою, тим більше студент впевнений, що під час навчання вміє чітко виділяти те, що йому необхідно для майбутньої професійної діяльності, прагне поглибити свої знання в цьому напрямку. Вважає, що добре засвоєє предмети, необхідні для майбутньої професійної діяльності, що зможе зробити професійну кар'єру в нашій країні або за кордоном, стане добрим фахівцем. Крім того, такий студент шукає шляхи вдосконалення своїх професійних знань і умінь, знає, що саме йому необхідно вдосконалити і розвинути, щоб стати кращим спеціалістом у професійній сфері діяльності (Табл. 1).

До початку формуального експерименту результати за шкалою «Професійна ідентифікація» було розподілено таким чином: низький рівень розвитку було зафіксовано в 1,7% досліджуваних; середній (низький) мали 3,4%; середній (середній) – 14,3%; середній (високий) рівень в 60,5% студентів та високий рівень професійної ідентифікації мали 20,2% досліджуваних (Табл. 1).

Після закінчення формуального експерименту в експериментальній групі результати за шкалою «професійна ідентифікація» було розподілено таким чином: низький рівень зафіксовано в 1% досліджуваних; лише 1,9% мали середній (низький) рівень

професійної ідентифікації; 9% досліджуваних мали середній (середній) рівень та в 58 % було зафіксовано середній (високий) рівень професійної ідентифікації; високий рівень професійної ідентифікації зафіксовано в 30,1% досліджуваних (рис. 1).

Таблиця 1

Рівень професійної ідентифікації студентів до початку і після закінчення формувального експерименту в експериментальній групі (при $p < 0,0001$)

Рівні розвитку	професійна ідентифікація (результати у %)	
	зріз I	зріз II
дуже низький	0	0
низький	1,7	1
середній (низький)	3,4	1,9
середній (середній)	14,3	9
середній (високий)	60,5	58
високий	20,2	30,1

Отже, на основі отриманих даних можна зробити висновок, що в результаті проведеного експерименту відбувся статистично значущий перерозподіл даних, який свідчить про зростання рівня професійної ідентифікації в студентів експериментальної групи (рис. 1).

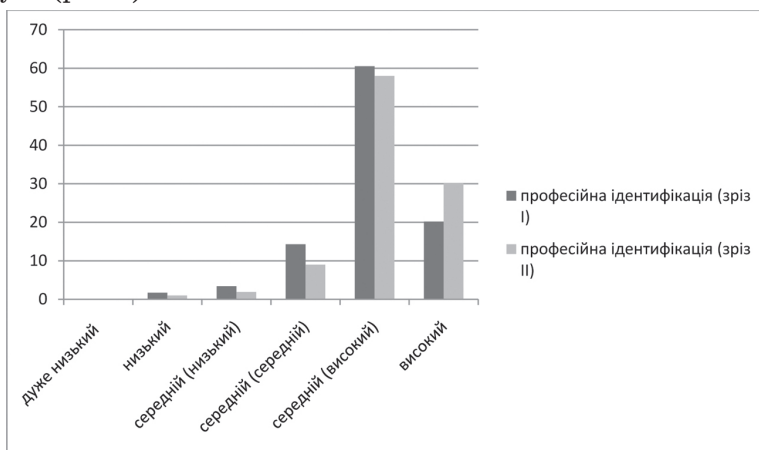


Рис. 1. Розподіл результатів за шкалою «Професійна ідентифікація» учасників експериментальної групи до (зріз 1) та після (зріз 2) закінчення формувального експерименту в експериментальній групі (при $p < 0,0001$)

У результаті формувального експерименту в експериментальній групі не встановлено статистично значущих змін між показниками першого та другого зрізів за такими шкалами методики «Діагностика навчально-професійної самоефективності студента», як: «Ставлення до професії, бажання працювати за фахом», «Підготовка до професійної діяльності в університеті», «Наукова діяльність за фахом» (Табл. 2 та Табл. 3).

Шкала «*Ставлення до професії, бажання працювати за фахом*» дозволяє встановити: наскільки студентам подобається спеціальність за якою вони навчаються; наскільки вони прагнуть знайти роботу за фахом; знають сферу застосування своїх професійних знань; вважають, що ніколи не будуть перемавати робити спроби знайти роботу за фахом; вважають, що зможуть досягти успіху в своїй професії; вважають свою професію цікавою і потрібною для суспільства. Шкала «*Підготовка до професійної діяльності в університеті*» дає можливість встановити як студенти оцінюють підготовку до професійної діяльності в університеті, наскільки добре викладають предмети необхідні для майбутньої професійної діяльності; чи можна набути знань, умінь та навичок майбутньої професійної діяльності. Результати до початку і після закінчення формувального експерименту за шкалами «Ставлення до професії, бажання працювати за фахом», «Підготовка до професійної діяльності в університеті» в експериментальній групі представлені в *Таблиці 2*.

Таблиця 2

Результати оцінки студентами шкал: «Ставлення до професії, бажання працювати за фахом», «Підготовка до професійної діяльності в університеті» до початку і після закінчення формувального експерименту в експериментальній групі

Рівні розвитку	Ставлення до професії, бажання працювати за фахом		Підготовка до професійної діяльності в університеті	
	зріз I	зріз II	зріз I	зріз II
дуже низький	0	0	0	0
низький	2,5	1	2,5	1,8
середній(низький)	2,5	1,9	2,5	2
середній (середній)	14,3	13,1	24,4	23,2
середній (високий)	47,1	48,8	47,1	47,7
високий	33,6	35,2	23,5	25,3

Шкала «Наукова діяльність за фахом» вказує на те, що чим вищі показники за даною шкалою, тим більше студент прагне розвивати свої науково-професійні контакти в нашій країні і за кордоном. Результати до і після формувального експерименту за шкалою «Наукова діяльність за фахом» представлені в *Таблиці 3*.

Таблиця 3

Оцінка студентами рівня наукової діяльності за фахом до початку і після закінчення формувального експерименту в експериментальній групі

Рівні розвитку	Наукова діяльність за фахом	
	зріз I	зріз II
дуже низький	22,9	15
низький	17,8	19,7
середній (низький)	13,6	15,2
середній(середній)	27,1	29,1
середній (високий)	16,1	18
високий	2,5	3

В експериментальній групі не встановлено статистично значущих відмінностей між показниками шкали методики «Діагностика рівня професійної спрямованості студента» до початку і після закінчення формувального експерименту (Табл. 4).

Таблиця 4

Оцінка студентами рівня професійної спрямованості до початку і після закінчення формувального експерименту в експериментальній групі

Рівні розвитку	Професійна спрямованість	
	зріз I	зріз II
низький	4,4	1,9
середній	56,1	55
високий	39,5	43,1

У результаті проведеного дослідження було встановлено статистично значущий зв'язок (при $p < 0,0001$) за критеріями знаків і Вілкоксона в експериментальній групі між результатами, отриманими до і після закінчення формувального експерименту за позицію Я-професійне (методика «Хто Я?») (Табл. 5). Для дослідження навчально-професійної компетенції за методикою «Хто Я» (студентам пропонувалося написати максимальну кіль-

кiсть вiдповiдей на питання «хто Я?», потiм студенти мали про-ранжувати за рiвнем важливостi написанi позицiї Я) увагу було придiлено позицiям, якi описували професiйний образ студента, наприклад: я – iнженер, я – майбутнiй фахiвець тощо. До початку формувального експерименту результати було розподiлено наступним чином: високий рiвень значущостi Я-професiйне за-фiксовано в 5 % дослiджуваних; середнiй мали 18 % студентiв та для 77 % дослiджуваних образ «Я-професiйне» був на низькому рiвнi значущостi (Табл. 5).

Пiсля закінчення формувального експерименту в експериментальнiй групi було встановлено значне зростання рiвня значущостi для студентiв образу Я-професiйне, а саме: високий рiвень значущостi було встановлено в 22 % студентiв; для 57% студентiв значущiсть образу «Я-професiйне» було на середньо-му рiвнi, i лише для 22% студентiв образ «Я-професiйне» був на низькому рiвнi значущостi (Табл. 5).

Таблиця 5

Оцiнка студентами Я-образу до початку i пiсля закінчення формувального експерименту в експериментальнiй групi (при $p < 0,0001$)

Образ -Я	Рiвнi зна- чущостi	мiра значущостi (результати у %)	
		Зрiз I	Зрiз II
Я-професiйне	високий	5	22
	середнiй	18	57
	низький	77	21

У результатi дослiдження кар'єрних орієнтацiй студентiв технiчних унiверситетiв (методика «Якоря кар'єри») було зафiксовано статистично значущих змiн в експериментальнiй групi мiж результатами I-го та II-го зрiзiв за такою кар'єрною орієнтацiєю як «Професiйна компетентнiсть» (при $p < 0,0001$). Мiж показниками iнших професiйних орієнтацiй не зафiксовано статистично значущих змiн мiж результатами, отриманими до початку та пiсля закінчення експерименту (Табл. 6 та Табл. 7).

До початку формувального експерименту було встановлено такi показники за кар'єрною орієнтацiєю «Професiйна компетентнiсть»: низький рiвень спрямованостi мали 1,7 % студентiв, середнiй (низький) – 24,1 %; середнiй (середнiй) – 44,8 %, середнiй (високий) – 27,6 % студентiв, а високий – 1,7 % студентiв (Табл. 6).

Пiсля формувального експерименту в експериментальнiй групi результати в кар'єрнiй орієнтацiї «професiйна компетентнiсть» стали такими (при $p < 0,0001$): високий показник мають

4,3 % студентів, середній (високий) – 31,1 %, а середній (середній) – 45,8 %, середній (низький) – 17,1% студентів, низький показник – 1,7 % студентів (Табл. 7).

Таблиця 6

Оцінка студентами кар'єрних орієнтацій до початку формувального експерименту в експериментальній групі

№	Рівні спрямованості	Кар'єрні орієнтації (у %)								
		Професійна компетентність	Менеджмент	Автономія	Стабільність роботи	Стабільність місця проживання	Служіння	Виклик	Інтеграція соціальних життів	Підприємливість
1.	Дуже низький	0	1,7	0,9	0	7,8	0,9	0,9	0	0
2.	Низький	1,7	0	0	0,9	7,8	0	2,6	1,7	0,9
3.	Середній (низький)	24,1	7,8	3,4	4,3	28,4	11,2	20,7	5,2	7,8
4.	Середній (середній)	44,8	32,8	37,9	21,6	33,6	41,4	46,7	34,9	25,9
5.	Середній (високий)	27,6	43,1	46,6	38,8	18,1	31	27	50	48,3
6.	Високий	1,7	14,7	11,2	34,5	4,3	15,5	5,2	11,2	17,2

Таблиця 7

Оцінка студентами кар'єрних орієнтацій після закінчення формувального експерименту в експериментальній групі

№	Рівні спрямованості	Кар'єрні орієнтації (у %)								
		Професійна компетентність	Менеджмент	Автономія	Стабільність роботи	Стабільність місця проживання	Служіння	Виклик	Інтеграція соціальних життів	Підприємливість
1.	Дуже низький	0*	1,5	0	0	5,8	0	0,9	0	0
2.	Низький	1,7*	0	0,8	0,8	6,2	0,8	2,4	1,1	0,6
3.	Середній (низький)	17,1*	6,8	3,1	4,3	32,4	11,2	17,1	4,4	7,1
4.	Середній (середній)	45,8*	31,9	36,4	25,6	34,6	39,2	46	34	26,5
5.	Середній (високий)	31,1*	44	46,5	37,8	17,1	31,2	27,4	50	48,3
6.	Високий	4,3*	15,8	13,2	31,5	3,9	17,6	6,2	10,5	17,5

*- при $p < 0,0001$

У розподілі оцінок між іншими кар'єрними орієнтаціями зафіксовані зміни в показниках, отриманих в експерименталь-

ній групі до початку та після закінчення формувального експерименту, але ці зміни не є статистично значущими. В результаті порівняння даних, отриманих по студентах до початку та після закінчення формувального експерименту, в контрольній групі досліджуваних не було зафіксовано статистично значущих змін за жодною шкалою методик, які було застосовано для дослідження навчально-професійної компетенції студентів технічних університетів в контексті їх психологічної підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного формувального експерименту, метою якого було дослідження ефективності навчального курсу для студентів технічних університетів, що був спрямований на підвищення рівня психологічної готовності студентів технічних університетів до майбутньої професійно-управлінської діяльності, отримано статистично значущі відмінності між показниками до початку і після закінчення дослідження в експериментальній групі. В статті представлено аналіз результатів формування навчально-професійної компетенції, що входить у структуру психологічної готовності студентів технічних університетів до майбутньої професійно-управлінської діяльності.

У результаті проведеного дослідження було встановлено, що впровадження лекційних та практичних занять, на яких було застосовано когнітивно-поведінкові техніки в роботі зі студентами, є ефективним для: підвищення рівня професійної ідентифікації студентів, формування в них професійного образу, зростання рівня спрямованості студентів на професійну компетентність. На основі отриманих результатів можна зробити висновок про те, що впровадження спеціального навчального курсу для студентів технічних університетів, спрямованого на формування психологічної готовності до майбутньої професійно-управлінської діяльності сприяє зростанню рівня розвитку навчально-професійної компетенції. Разом з тим слід наголосити, що для отримання більшої кількості статистично значущих відмінностей, які б свідчили про зростання рівня розвитку навчально-професійної компетенції, необхідно впровадити систему спеціального психологічного консультування, спрямованого на формування психологічної готовності студентів технічних університетів до майбутньої професійно-управлінської діяльності.

Список використаних джерел

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.

2. Вестбрук Д. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію / Д. Вестбрук, Дж. Кірк, Г. Кеннерлі; Український інститут когнітивно-поведінкової терапії // Свічадо. – Львів. – 2014. – 410 с.
3. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая / Психологическая наука и образование. – № 2. – 2004. – С. 82–86.
4. Профессиональная карьера : Тест // Персонал. – 2002. – № 10. – С. 66–69.
5. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т.В. Румянцева. – СПб., 2006. – С. 82–103.
6. Сняданко І.І. Діагностика рівня навчально—професійної самоефективності студентів / І.І. Сняданко // Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Т. I. : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – 2014. – Вип. 40. – К.-Алчевськ : ДонДТУ. – С. 82–88.
7. Сняданко І.І. Дослідження рівня навчально—професійної самоефективності в студентів технічних університетів / І.І. Сняданко // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – № 4. – С. 7–12.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bandura A. Teoryja social'nogo nauchenyja. – SPb. : Evrazyja, 2000. – 320 s.
2. Vestbruk D. Vstup u kognityvno-povedinkovu terapiju / D. Vestbruk, Dzh. Kirk, G. Kennerli; Ukrai'ns'kyj instytut Kognityvno-povedinkovoi' terapii' // Svichado. – L'viv. – 2014 – 410 s.
3. Dubovyckaja T.D. Dyagnostyka urovnja professyonal'noj napravlennosti studentov / T. D. Dubovyckaja / Psychologycheskaja nauka y obrazovanye. – № 2. – 2004. – S. 82–86.
4. Professyonal'naja kar'era: Test // Personal. – 2002. – № 10. – S. 66-69.
5. Rumjanceva T.V. Psychologycheskoe konsul'tyrovanye : dyagnostyka otnoshenij v pare / T.V. Rumjanceva. – SPb., 2006. – S. 82–103.
6. Snjadanko I.I. Diagnostyka rivnja navchal'no-profesijnoi' samoefektyvnosti studentiv / I.I. Snjadanko // Aktual'ni problemy psihologii' : zb. naukovyh prac' Instytutu psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny. – Т. I. : Organizacijna

- psychologija. Social'na psihologija. Ekonomichna psihologija / za red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky. – 2014. – Vyp. 40. – K.-Alchevs'k : DonDTU/ – S. 82–88.
7. Snjadanko I.I. Doslidzhennja rivnja navchal'no–profesijnoi samoefektyvnosti v studentiv tehnicnyh universytetiv / I.I. Snjadanko // Praktychna psihologija ta social'na robota. – 2014. – № 4. – S. 7–12.

I.I. Snjadanko. Formation of educational and professional competence in technical university students in the context of their psychological preparation for future professional administrative activity. The article envisages the formation peculiarities in students of technical universities their educational and professional competence in the context of their psychological preparation for future professional administrative activity. The structure of psychological readiness of technical university students for future professional and administrative activity has been analyzed; this structure consists of the following competences as personal, value, educational, educational professional and administrative. The notion of «competence» has been described. The analysis of cognitive behavioral approach has been conducted as an approach within which the research of the structure of psychological readiness of students of technical universities for future professional administrative activity has been carried out. The content of educational professional competence has been revealed as well as its role in the structure of psychological readiness of technical university students for future professional administrative activity. The conditions for psychological readiness of technical university students for future professional administrative activity in the form of educational course have been defined. The research methods of the educational professional competence research are revealed. Moreover, the result analysis of the development level of educational professional competence of technical university students has been conducted in the beginning and after competing of the experimental research directed on formation of psychological readiness of technical university students for future professional administrative activity. Finally, the conclusions were done about the implementation of psychological course focused on formation of psychological readiness of students for future professional administrative activity which plays an integral part in personality formation as a future specialist and manager.

Key words: competence, educational professional competence, psychological readiness, educational course, self-efficiency, student, technical university, future professional administrative activity.

*Received October 21, 2014
Revised November 18, 2014
Accepted December 08, 2014*

Вікова динаміка національної самореалізації особистості в юності

Spivak L.M. Age dynamics of young person's national self-realization / L.M. Spivak // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 546–557.

Л.М. Співак. Вікова динаміка національної самореалізації особистості в юності. У статті розкрито теоретико-експериментальні результати вивчення вікової динаміки національної самореалізації особистості в юності. У контексті розвитку національної самосвідомості особистості юнацького віку висвітлено сутність її національної самореалізації. Презентовано психодіагностичну методику дослідження національної самореалізації в юнацтва, визначено показники та рівні цього феномена. Емпірично встановлено, що більшість юнаків і дівчат характеризуються високим і середнім рівнями національної самореалізації майже за усіма показниками, окрім «носіння національного одягу». Зокрема найбільшу кількість респондентів з високим рівнем національної самореалізації за 5-6 показниками виявлено у вікових діапазонах 19-20 рр. («набуття знань мови моєї нації», «проживання на території моєї нації», «повага до історичного минулого моєї нації», «успадкування національних традицій», «національна гідність», «набуття знань національної культури, традицій») та 17-18 рр. («гордість щодо культурних надбань моєї нації», «гордість за спортивні та культурні досягнення представників моєї нації», «носіння національного одягу», «участь у національних святах», «прагнення підтримувати національні ідеали»). Із середнім рівнем національної самореалізації максимальною щодо кількісних даних за 7 показниками виявилася група молоді віком 17-18 рр. («повага до історичного минулого моєї нації», «успадкування національних традицій», «набуття знань національної культури, традицій», «набуття знань історії моєї нації», «проживання на території моєї нації», «турбота про національні інтереси», «гордість за спортивні та культурні досягнення представників моєї нації»). Однак чітких тенденцій вікової динаміки за жодним з показників національної самореалізації особистості в юності не виявлено.

Ключові слова: національна самосвідомість, національна самореалізація, особистість, вікова динаміка, юнацький вік.

Л.Н. Співак. Возрастная динамика национальной самореализации личности в юности. В статье раскрыты теоретико-экспериментальные

результати изучения возрастної динаміки національної самореалізації особистості в юності. В контексті розвитку національного самосвідомості особистості юнацького віку освітлена сутність її національної самореалізації. Представлена психодіагностическа методика дослідження національної самореалізації у юнацтва, визначені показателі та рівні цього феномена. Емпірично встановлено, що більшість юнаців та дівчаток характеризуються високим та середнім рівнями національної самореалізації майже по всіх показателях, крім «ношення національної одягу». В частині найбільшого кількості відповідей з високим рівнем національної самореалізації по 5-6 показателям виявлено в вікових діапазонах 19-20 років («прибуття знань мови мого народу», «життя на території мого народу», «повага до історичному минулому мого народу», «спадкування національних традицій», «національне гідність», «прибуття знань національної культури, традицій») та 17-18 років («гордість щодо культурних здобутків мого народу», «гордість за спортивні та культурні досягнення представників мого народу», «ношення національної одягу», «участь в національних святах», «стремління підтримувати національні ідеали»). Со середнім рівнем національної самореалізації максимальної відносно кількісних даних по 7 показателям виявилася група молоді в віці 17-18 років («повага до історичному минулому мого народу», «спадкування національних традицій», «прибуття знань національної культури, традицій», «прибуття знань історії мого народу», «життя на території мого народу», «забота про національні інтереси», «гордість за спортивні та культурні досягнення представників мого народу»). Однак чітких тенденцій вікової динаміки ні по одному з показателів національної самореалізації особистості в юності не виявлено.

Ключові слова: національне самосвідомість, національна самореалізація, особистість, вікова динаміка, юнацький вік.

Постановка проблеми. На тлі сьогоднішньої невідповідності інтенсифікації інтеграційних, суспільно-політичних і соціально-економічних трансформацій актуалізує для кожної держави проблему національної самосвідомості її громадян. Адже від рівня розвитку цього феномена та його конструктивів залежить як характер зовнішніх відносин нації, так і соціально-економічний розвиток держави. Розв'язання окресленої проблеми у просторі психологічної науки конкретизується через першочергове теоретико-експериментальне дослідження її найважливіших аспектів на певних вікових етапах, а саме – динаміки національної самореалізації особистості в юності як значущої складової процесу розвитку національної самосвідомості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу масиву наукових робіт з проблеми розвитку національної

самосвідомості юнацтва, які були виконані в межах вікової психології і вже презентувалися нами раніше [3], засвідчили, що зарубіжні та вітчизняні психологи не вивчали такий її аспект, як вікова динаміка національної самореалізації особистості в юності, що й стало метою нашого науково-практичного дослідження.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Учені (Л.І. Божович, В.С. Мухіна, Л.А. Снігур, В.Ю. Хотинець та ін.) постулювали, що юнацький вік є сенситивним для розвитку національної самосвідомості. Так, віковий період від 17 до 22 років характеризується інтенсивним розвитком суспільних рис «Я»; глибокою рефлексією юнацтва щодо власної участі як громадянина і представника конкретної нації у соціальних процесах, які відбуваються у межах своєї держави, зокрема, та світу в цілому; становленням світогляду і внутрішньої позиції. Розвиток національної самосвідомості особистості в юності є процесом її самоусвідомлення, самовизначення, самооцінювання, самоствавлення, самоствердження і самореалізації як представника конкретної нації, носія низки суб'єктивних (суспільна національна свідомість, національний характер) і об'єктивних (мова, культура, територія проживання, держава з конкретним політичним самоврядуванням та економічним розвитком) ознак цієї нації. Результатом такого процесу є цілісне й інтегроване національне «Я», що містить систему усвідомлених уявлень та емоційно-ціннісних ставлень особистості стосовно себе як представника і суб'єкта конкретної нації, носія її цінностей; згідно з якими вона регулює власні дії, вчинки й самореалізується у системах між- і внутрішньонаціональних відносин. З огляду на позицію Л.О. Коростильової (1997, 2001), ми розуміємо національну самореалізацію особистості як її самоздійснення власного національного «Я» засобами особистих зусиль і спільних взаємодій з представниками своєї та інших націй.

З метою емпіричного вивчення вікової динаміки національної самореалізації юнацтва було застосовано модифіковану нами методику В.В. Антоненко [1, с. 94–102]. Цю методику склали твердження, які стосуються основних показників досліджуваного феномена згідно з презентованими вище суб'єктивними та об'єктивними ознаками нації, що забезпечило її змістову валідність. Також методика перевірялася на надійність, яку засвідчила стійкість результатів, що були одержані після повторних тестувань юнаків і юнок. Респондентам пропонувалося уважно прочитати твердження, які презентували такі позиції: «повага

до історичного минулого моєї нації», «успадкування національних традицій», «національна гідність», «набуття знань мови моєї нації», «набуття знань національної культури, традицій», «гордість щодо культурних надбань моєї нації», «участь у національних святах», «носіння національного одягу», «набуття знань історії моєї нації», «проживання на території моєї нації», «спілкування мовою моєї нації», «турбота про національні інтереси», «гордість за спортивні та культурні досягнення представників моєї нації», «набуття знань про національні ідеали», «прагнення підтримувати національні ідеали». Після цього вони визначали, чи властива їм кожна з цих позицій, використовуючи одну з таких оцінок, які водночас засвідчили конкретний рівень національної самореалізації юнацтва: «Це стійко вкоренилось в мені» – високий; «Це певною мірою властиве мені» – середній; «Це не властиве мені» – низький. Відповіді фіксувалися в бланку знаком «+».

Емпіричною базою дослідження стали результати методики з вивчення національної самореалізації, які було отримано впродовж 2012-2013 рр. засобом психологічного діагностування студентів денної та заочної форм навчання вищих навчальних закладів Києва, Луганська, Рівного, Кам'янця-Подільського і Бердянська. Вибірку склали 1303 особи 17-22 рр., зокрема: 263 – 17-18 рр., 261 – 18-19 рр., 259 – 19-20 рр., 262 – 20-21 рр., 258 – 21-22 рр. За національністю усі респонденти є українцями. Статистична значущість вікових відмінностей щодо національної самореалізації юнацтва встановлювалася за допомогою критерію ϕ^* – кутове перетворення Фішера [2]. Відмітимо, що емпіричні значення критерію ϕ^* для рівня статистичної значущості $p \leq 0,01$ позначено *; для $p \leq 0,05$ – **.

Емпірично констатовано, що за показником «повага до історичного минулого моєї нації» найбільша кількість осіб вирізняються середнім рівнем самореалізації (17-18 рр. – 64,26 %; 21-22 рр. – 59,3 %; 18-19 рр. – 57,47 %; 20-21 рр. – 54,2 %; 19-20 рр. – 52,9 %); значно менша – високим (19-20 рр. – 43,63 %; 20-21 рр. – 43,13 %; 17-18 рр. – 35,74 %; 21-22 рр. – 33,72 %; 18-19 рр. – 32,57 %) і найменша – низьким (18-19 рр. – 9,96 %; 21-22 рр. – 6,98 %; 19-20 рр. – 3,47 %; 20-21 рр. – 2,67 %). Статистично значущі відмінності зафіксовано на усіх рівнях: високому – 17-18 рр. і 19-20 рр. ($\phi^*=1,839^{**}$); 17-18 рр. і 20-21 рр. ($\phi^*=1,73^{**}$); 18-19 рр. і 19-20 рр. ($\phi^*=2,588^{**}$); 18-19 рр. і 20-21 рр. ($\phi^*=2,481^*$); 19-20 рр. і 21-22 рр. ($\phi^*=2,308^{**}$); 20-21 рр. і 21-22 рр. ($\phi^*=2,2^{**}$); середньому – 17-18 рр. і 19-20 рр. ($\phi^*=2,65^*$);

17-18 рр. і 20-21 рр. ($\varphi^*=2,36^*$); низькому – 18-19 рр. і 19-20 рр. ($\varphi^*=3,056^*$); 18-19 рр. і 20-21 рр. ($\varphi^*=3,59^*$); 19-20 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=1,819^{**}$); 20-21 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=2,349^*$).

За показником «успадкування національних традицій» більша частина респондентів мають середній (69,2 % 17-18 рр.; 58,24 % 18-19 рр.; 55,04 % 21-22 рр.; 54,2 % 20-21 рр.; 47,49 % 19-20 рр.); значно менша – високий (46,72 % 19-20 рр.; 38,17 % 20-21 рр.; 34,88 % 21-22 рр.; 31,8 % 18-19 рр.; 26,24 % 17-18 рр.), найменша – низький (10,08 % 21-22 рр.; 9,96 % 18-19 рр.; 7,63 % 20-21 рр.; 5,79 % 19-20 рр.; 4,56 % 17-18 рр.) рівні самореалізації. Статистично значущими є такі відмінності: високий рівень – 17-18 рр. і 19-20 рр. ($\varphi^*=4,912^*$); 17-18 рр. і 20-21 рр. ($\varphi^*=2,956^*$); 18-19 рр. і 19-20 рр. ($\varphi^*=3,5^*$); 19-20 рр. і 20-21 рр. ($\varphi^*=1,963^{**}$); 19-20 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=2,74^*$); середній – 17-18 рр. і 18-19 рр. ($\varphi^*=2,621^*$); 17-18 рр. і 19-20 рр. ($\varphi^*=5,072^*$); 17-18 рр. і 20-21 рр. ($\varphi^*=3,551^*$); 17-18 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=3,355^*$); 18-19 рр. і 19-20 рр. ($\varphi^*=2,451^*$); 19-20 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=1,705^{**}$); низький – 17-18 рр. і 18-19 рр. ($\varphi^*=2,426^*$); 17-18 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=2,454^*$); 18-19 рр. і 19-20 рр. ($\varphi^*=1,801^{**}$); 19-20 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=1,83^{**}$).

Стосовно самореалізації юнацтва за показником «національна гідність» встановлено значну кількість респондентів з високим (53,67 % 19-20 рр.; 50,76 % 20-21 рр.; 50,19 % 17-18 рр.; 40,7 % 21-22 рр.; 37,17 % 18-19 рр.) і середнім (56,7 % 18-19 рр.; 51,55 % 21-22 рр.; 46,18 % 20-21 рр.; 45,25 % 17-18 рр.; 42,47 % 19-20 рр.) рівнями; найменшу – з низьким (7,75 % 21-22 рр.; 6,13 % 18-19 рр.; 4,56 % 17-18 рр.; 3,86 % 19-20 рр.; 3,06 % 20-21 рр.). Між цими даними зафіксовано такі статистично значущі відмінності: високий рівень – 17-18 рр. і 18-19 рр. ($\varphi^*=3,01^*$); 17-18 рр. та 21-22 рр. ($\varphi^*=2,18^{**}$); 18-19 рр. і 19-20 рр. ($\varphi^*=3,797^*$); 18-19 рр. та 20-21 рр. ($\varphi^*=3,145^*$); 19-20 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=2,967^*$); середній – 17-18 рр. та 18-19 рр. ($\varphi^*=2,632^*$); 18-19 рр. і 19-20 рр. ($\varphi^*=3,249^*$); 18-19 рр. та 20-21 рр. ($\varphi^*=2,401^*$); 19-20 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=2,08^{**}$); низький – 18-19 рр. та 20-21 рр. ($\varphi^*=1,658^{**}$); 19-20 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=1,91^{**}$); 20-21 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=2,417^*$).

За показником «набуття знань мови своєї нації» найбільша кількість юнаків і юнок характеризуються високим (17-18 рр. – 78,71 %; 18-19 рр. – 76,63 %; 19-20 рр. – 77,22 %; 20-21 рр. – 73,66 %; 21-22 рр. – 73,64 %) і значно менша – середнім (17-18 рр. – 21,29 %; 18-19 рр. – 23,37 %; 19-20 рр. – 22,01 %; 20-21 рр. – 25,57 %; 21-22 рр. – 25,58 %) рівнями самореалізації.

ції. Низький рівень самореалізації за цим показником констатовано у невеликої кількості досліджуваних з окремих вікових діапазонів – 0,78 % осіб 21-22 рр. і по 0,77 % – 19-20 рр. і 20-21 рр. Статистично значущими виявилися наступні відмінності: високий рівень – 17-18 рр. і 18-19 рр. ($\varphi^*=1,957^{**}$); 17-18 рр. та 21-22 рр. ($\varphi^*=1,951^{**}$); 18-19 рр. і 19-20 рр. ($\varphi^*=2,634^{**}$); 19-20 рр. та 21-22 рр. ($\varphi^*=2,626^{**}$); середній – 17-18 рр. і 18-19 рр. ($\varphi^*=1,969^{**}$); 18-19 рр. та 19-20 рр. ($\varphi^*=2,735^{**}$); 18-19 рр. і 20-21 рр. ($\varphi^*=2,047^{**}$); низький – 19-20 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=2,331^{**}$); 20-21 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=1,984^{**}$).

Порівняно з попередньо розкритими даними, за показником «спілкування мовою моєї нації» зафіксовано дещо меншу кількість респондентів з високим і незначною мірою більшу із середнім та низьким рівнями самореалізації. А саме, високий рівень виявлено у 58,53 % юнаків і дівчат віком 21-22 рр.; 57,14 % 19-20 рр.; 56,87 % 20-21 рр.; 50,19 % 17-18 рр.; 45,98 % 18-19 рр.; середній – у 47,53 % 17-18 рр.; 40,99 % 18-19 рр.; 35,66 % 21-22 рр.; 33,6 % 19-20 рр.; 33,59 % 20-21 рр.; низький – у 13,03 % 18-19 рр.; 9,54 % 20-21 рр.; 9,26 % 19-20 рр.; 5,81 % 21-22 рр.; 2,28 % 17-18 рр. Статистично значущі відмінності встановлено між кількісними даними з таких вікових діапазонів: високий рівень – 17-18 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=1,906^{**}$); 18-19 рр. та 19-20 рр. ($\varphi^*=2,531^{**}$); 18-19 рр. і 20-21 рр. ($\varphi^*=2,493^{**}$); 18-19 рр. та 21-22 рр. ($\varphi^*=2,859^{**}$); середній – 17-18 рр. і 19-20 рр. ($\varphi^*=3,244^{**}$); 17-18 рр. та 20-21 рр. ($\varphi^*=3,254^{**}$); 17-18 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=2,739^{**}$); 18-19 рр. та 19-20 рр. ($\varphi^*=1,744^{**}$); 18-19 рр. і 20-21 рр. ($\varphi^*=1,749^{**}$); низький – 17-18 рр. та 18-19 рр. ($\varphi^*=4,967^{**}$); 17-18 рр. і 19-20 рр. ($\varphi^*=3,61^{**}$); 17-18 рр. та 20-21 рр. ($\varphi^*=3,7^{**}$); 17-18 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=2,077^{**}$); 18-19 рр. та 21-22 рр. ($\varphi^*=2,87^{**}$).

За показником «набуття знань національної культури, традицій» майже половина респондентів характеризуються високим (19-20 рр. – 62,93 %; 17-18 рр. – 52,47 %; 20-21 рр. – 50 %; 21-22 рр. – 49,22 %; 18-19 рр. – 44,83 %) і майже стільки ж середнім (17-18 рр. – 54,25 %; 18-19 рр. – 52,11 %; 20-21 рр. – 47,33 %; 21-22 рр. – 45,74 %; 19-20 рр. – 33,6 %) рівнями самореалізації. Низький рівень виявлено у невеликої кількості досліджуваних, а саме – 5,04 % 21-22 рр.; 3,47 % 19-20 рр.; 3,06 % 18-19 рр.; 2,67 % 20-21 рр.; 2,28 % 17-18 рр. Статистично значущими є відмінності між наступними кількісними даними: високий рівень – 17-18 рр. і 19-20 рр. ($\varphi^*=2,41^{**}$); 18-19 рр. та 19-20 рр. ($\varphi^*=4,162^{**}$); 19-20 рр. і 20-21 рр. ($\varphi^*=2,979^{**}$); 19-20 рр. та 21-22 рр. ($\varphi^*=3,149^{**}$); середній – 17-18 рр. і 19-20 рр.

($\varphi^*=2,719^*$); 18-19 рр. та 19-20 рр. ($\varphi^*=4,287^*$); 19-20 рр. і 20-21 рр. ($\varphi^*=3,196^*$); 19-20 рр. та 21-22 рр. ($\varphi^*=2,819^*$); низький – 17-18 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=1,678^{**}$).

За показником «гордість щодо культурних надбань моєї нації» високий рівень самореалізації мають: 57,03 % осіб 17-18 рр.; 52,51 % 19-20 рр.; 46,94 % 20-21 рр.; 44,96 % 21-22 рр.; 44,83 % 18-19 рр.; середній – 52,11 % 18-19 рр.; 49,24 % 20-21 рр.; 44,19 % 21-22 рр.; 42,86 % 19-20 рр.; 38,41 % 17-18 рр. Низький рівень помічено у 10,85 % респондентів 21-22 рр.; 4,63 % 19-20 рр.; 4,56 % 17-18 рр.; 3,82 % 20-21 рр.; 3,06 % 18-19 рр. Між отриманими даними зафіксовано такі статистично значущі відмінності: на високому рівні – 17-18 рр. і 18-19 рр. ($\varphi^*=2,793^*$); 17-18 рр. та 20-21 рр. ($\varphi^*=2,314^*$); 17-18 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=2,739^*$); 18-19 рр. й 19-20 рр. ($\varphi^*=1,756^{**}$); 19-20 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=1,705^{**}$); на середньому – 17-18 рр. та 18-19 рр. ($\varphi^*=3,159^*$); 17-18 рр. і 19-20 рр. ($\varphi^*=1,947^{**}$); 17-18 рр. та 20-21 рр. ($\varphi^*=2,497^*$); 18-19 рр. і 19-20 рр. ($\varphi^*=2,109^{**}$); 18-19 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=1,8^{**}$); на низькому – 17-18 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=2,75^{**}$); 18-19 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=3,634^*$); 19-20 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=2,74^*$); 20-21 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=3,204^*$).

Найбільші кількісні дані стосовно високого рівня самореалізації за показником «участь у національних святах» було констатовано в осіб віком 17-18 рр. (33,08 %) і 19-20 рр. (28,57 %); дещо менші – 21-22 рр. (26,74 %); 20-21 рр. (25,57 %) та 18-19 рр. (24,9 %). Порівняно з високим, середнім рівнем вирізняється значно більше респондентів – 58,3 % 19-20 рр.; 55,04 % 21-22 рр.; 53,44 % 20-21 рр.; 52,87 % 18-19 рр.; 50,19 % 17-18 рр. Низький рівень встановлено у 22,23 % молоді 18-19 рр.; 20,99 % 20-21 рр.; 18,22 % 21-22 рр.; 16,73 % 17-18 рр. і 13,13 % 19-20 рр. Статистично значущими є наступні відмінності: високий рівень – 17-18 рр. і 18-19 рр. ($\varphi^*=2,072^{**}$); 17-18 рр. та 20-21 рр. ($\varphi^*=1,89^{**}$); середній – 17-18 рр. і 19-20 рр. ($\varphi^*=1,862^{**}$); низький – 18-19 рр. та 19-20 рр. ($\varphi^*=2,736^*$); 19-20 рр. і 20-21 рр. ($\varphi^*=2,408^*$).

Високий рівень самореалізації за показником «носіння національного одягу» встановлено у: 16,34 % осіб 17-18 рр.; 14,5 % 20-21 рр.; 12,35 % 19-20 рр.; 10,08 % 21-22 рр.; 6,9 % 18-19 рр.; середній – 44,96 % 21-22 рр.; 44,27 % 20-21 рр.; 43,63 % 19-20 рр.; 41,76 % 18-19 рр.; 38,41 % 17-18 рр.; низький – 51,34 % 18-19 рр.; 45,25 % 17-18 рр.; 44,96 % 21-22 рр.; 44,02 % 19-20 рр.; 41,23 % 20-21 рр. За цим показником зафіксовано такі статистично значущі відмінності: високий рівень – 17-18 рр. і

18-19 рр. ($\varphi^*=3,422^*$); 17-18 рр. та 21-22 рр. ($\varphi^*=2,1^{**}$); 18-19 рр. і 19-20 рр. ($\varphi^*=2,144^{**}$); 18-19 рр. та 20-21 рр. ($\varphi^*=2,847^*$); низький – 18-19 рр. і 19-20 рр. ($\varphi^*=1,665^{**}$); 18-19 рр. та 20-21 рр. ($\varphi^*=2,321^*$).

Більшість респондентів характеризуються високим (47,49 % 19-20 рр.; 43,13 % 20-21 рр.; 42,96 % 17-18 рр.; 42,25 % 21-22 рр.; 40,23 % 18-19 рр.) і середнім (57,04 % 17-18 рр.; 53,81 % 20-21 рр.; 50,57 % 18-19 рр.; 49,22 % 21-22 рр.; 46,72 % 19-20 рр.) рівнями самореалізації за показником «набуття знань історії моєї нації». Низький рівень помічено у небагатьох досліджуваних: 9,2 % 18-19 рр.; 8,53 % 21-22 рр.; 5,79 % 19-20 рр. і 3,06 % 20-21 рр. Статистично значущими є відмінності між такими кількісними даними: високий рівень – 18-19 рр. і 19-20 рр. ($\varphi^*=1,676^{**}$); середній – 17-18 рр. та 19-20 рр. ($\varphi^*=2,353^*$); 17-18 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=1,78^{**}$); низький – 18-19 рр. та 20-21 рр. ($\varphi^*=2,996^*$); 20-21 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=2,714^*$).

Високий рівень самореалізації за показником «проживання на території моєї нації» встановлено у: 71,04 % юнаків і дівчат 19-20 рр.; 66,79 % 20-21 рр.; 65,9 % 18-19 рр.; 61,98 % 17-18 рр.; 60,09 % 21-22 рр.; середній – 37,2 % 21-22 рр.; 35,74 % 17-18 рр.; 31,3 % 20-21 рр.; 28,74 % 18-19 рр.; 25,87 % 19-20 рр.; низький – 5,36 % 18-19 рр.; 3,09 % 19-20 рр.; 2,71 % 21-22 рр.; 2,28 % 17-18 рр.; 1,91 % 20-21 рр. Статистично значущими є наступні відмінності: високий рівень – 17-18 рр. і 19-20 рр. ($\varphi^*=2,182^{**}$); 19-20 рр. та 21-22 рр. ($\varphi^*=2,615^*$); середній – 17-18 рр. і 19-20 рр. ($\varphi^*=2,433^*$); 18-19 рр. та 21-22 рр. ($\varphi^*=2,062^{**}$); 19-20 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=2,774^*$); низький – 17-18 рр. та 18-19 рр. ($\varphi^*=1,888^{**}$); 18-19 рр. і 20-21 рр. ($\varphi^*=2,195^{**}$).

За показником «турбота про національні інтереси» високим рівнем самореалізації вирізняються: 24,42 % осіб віком 21-22 рр.; 21,76 % 20-21 рр.; 21,62 % 19-20 рр.; 21,29 % 17-18 рр.; 14,57 % 18-19 рр.; середнім – 61,98 % 17-18 рр.; 60,53 % 18-19 рр.; 59,92 % 20-21 рр.; 59,3 % 21-22 рр.; 58,3 % 19-20 рр.; низьким – 24,9 % 18-19 рр.; 20,08 % 19-20 рр.; 18,32 % 20-21 рр.; 16,73 % 17-18 рр.; 16,28 % 21-22 рр. Зафіксовано статистично значущі відмінності між такими кількісними даними: високий рівень – 17-18 рр. і 18-19 рр. ($\varphi^*=2,218^{**}$); 18-19 рр. та 19-20 рр. ($\varphi^*=2,087^{**}$); 18-19 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=2,836^*$); низький – 17-18 рр. та 18-19 рр. ($\varphi^*=2,323^*$); 18-19 рр. і 20-21 рр. ($\varphi^*=1,841^{**}$); 18-19 рр. й 21-22 рр. ($\varphi^*=2,438^*$).

Розкриваючи отримані дані за показником «гордість за спортивні та культурні досягнення представників моєї нації»,

відзначимо, що високим (46,18 % 20-21 рр.; 44,02 % 19-20 рр.; 40,3 % 17-18 рр.; 39,93 % 21-22 рр.; 36,4 % 18-19 рр.) і середнім (50,57 % 18-19 рр.; 50,19 % 17-18 рр.; 50,19 % 19-20 рр.; 49,22 % 21-22 рр.; 43,13 % 20-21 рр.) рівнями самореалізації характеризуються значна частина юнаків і дівчат. Низький рівень за цим показником мають: 13,03 % осіб 18-19 рр.; 10,85 % 21-22 рр.; 10,69 % 20-21 рр.; 9,51 % 17-18 рр.; 5,79 % 19-20 рр. Статистично значущими є наступні відмінності: високий рівень – 18-19 рр. і 19-20 рр. ($\varphi^*=1,779^{**}$); 18-19 рр. та 20-21 рр. ($\varphi^*=2,287^{**}$); середній – 18-19 рр. і 20-21 рр. ($\varphi^*=1,727^{**}$); низький – 18-19 рр. та 19-20 рр. ($\varphi^*=2,873^*$); 19-20 рр. і 20-21 рр. ($\varphi^*=2,054^{**}$); 19-20 рр. та 21-22 рр. ($\varphi^*=2,126^{**}$).

Високий рівень самореалізації за показником «набуття знань про національні ідеали» констатовано у: 33,08 % респондентів 17-18 рр.; 30,53 % 20-21 рр.; 25,67 % 18-19 рр.; 23,55 % 19-20 рр.; 22,09 % 21-22 рр.; середній – 58,53 % 21-22 рр.; 55,6 % 19-20 рр.; 53,44 % 20-21 рр.; 52,87 % 18-19 рр.; 50,19 % 17-18 рр.; низький – 21,46 % 18-19 рр.; 20,85 % 19-20 рр.; 19,38 % 21-22 рр.; 16,73 % 17-18 рр.; 16,03 % 20-21 рр. Встановлено й такі статистично значущі відмінності: високий рівень – 17-18 рр. і 18-19 рр. ($\varphi^*=1,866^{**}$); 17-18 рр. та 19-20 рр. ($\varphi^*=2,41^*$); 17-18 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=2,819^*$); 19-20 рр. та 20-21 рр. ($\varphi^*=1,769^{**}$); 20-21 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=2,178^{**}$); середній – 17-18 рр. та 21-22 рр. ($\varphi^*=1,906^{**}$).

За показником «прагнення підтримувати національні ідеали» високим рівнем самореалізації вирізняються 28,52 % осіб 17-18 рр.; 27,41 % 19-20 рр.; 25,57 % 20-21 рр.; 23,64 % 21-22 рр.; 20,69 % 18-19 рр.; середнім – 51,91 % 20-21 рр.; 51,55 % 21-22 рр.; 50,57 % 18-19 рр.; 49,81 % 19-20 рр.; 42,96 % 17-18 рр.; низьким – 28,74 % 18-19 рр.; 28,52 % 17-18 рр.; 24,81 % 21-22 рр.; 22,78 % 19-20 рр.; 22,52 % 20-21 рр. Статистично значущими є наступні відмінності: високий рівень – 17-18 рр. і 18-19 рр. ($\varphi^*=2,072^{**}$); 18-19 рр. та 19-20 рр. ($\varphi^*=1,79^{**}$); середній – 17-18 рр. і 18-19 рр. ($\varphi^*=1,751^{**}$); 17-18 рр. та 20-21 рр. ($\varphi^*=2,051^{**}$); 17-18 рр. і 21-22 рр. ($\varphi^*=1,974^{**}$).

Висновки й перспективи подальших досліджень. Отже, одержані експериментальні результати засвідчили, що в цілому більшість юнаків і юнок 17-22 р. вирізняються високим і середнім рівнями національної самореалізації майже за всіма показниками. Так, найбільші кількісні дані зафіксовано за показниками: високий рівень – «набуття знань мови моєї нації», «проживання на території моєї нації»; середній – «повага до іс-

торичного минулого моєї нації», «успадкування національних традицій», «участь у національних святах», «набуття знань історії моєї нації», «турбота про національні інтереси», «набуття знань про національні ідеали». Зокрема найбільшу кількість респондентів з високим рівнем національної самореалізації за 5-6 показниками виявлено у діапазонах 19-20 рр. («набуття знань мови моєї нації», «проживання на території моєї нації», «повага до історичного минулого моєї нації», «успадкування національних традицій», «національна гідність», «набуття знань національної культури, традицій») та 17-18 рр. («гордість щодо культурних надбань моєї нації», «гордість за спортивні та культурні досягнення представників моєї нації», «носіння національного одягу», «участь у національних святах», «прагнення підтримувати національні ідеали»); за 2 показниками – у проміжках 20-21 рр. («повага до історичного минулого моєї нації», «гордість за спортивні та культурні досягнення представників моєї нації») і 21-22 рр. («спілкування мовою моєї нації», «турбота про національні інтереси»). Із середнім рівнем національної самореалізації максимальною щодо кількісних даних за 7 показниками виявилася група молоді віком 17-18 рр. («повага до історичного минулого моєї нації», «успадкування національних традицій», «набуття знань національної культури, традицій», «набуття знань історії моєї нації», «проживання на території моєї нації», «турбота про національні інтереси», «гордість за спортивні та культурні досягнення представників моєї нації»); за 5 показниками – 21-22 рр. («носіння національного одягу», «проживання на території моєї нації», «гордість за спортивні та культурні досягнення представників моєї нації», «набуття знань про національні ідеали», «прагнення підтримувати національні ідеали»); за 4 показниками – 18-19 рр. («національна гідність», «набуття знань мови моєї нації», «гордість щодо культурних надбань моєї нації», «гордість за спортивні та культурні досягнення представників моєї нації»); за 2 показниками – 19-20 рр. («участь у національних святах», «гордість за спортивні та культурні досягнення представників моєї нації») і 20-21 рр. («носіння національного одягу», «прагнення підтримувати національні ідеали»). Однак чітких динамічних тенденцій за жодним з показників національної самореалізації особистості в юності не виявлено. Водночас значний інтерес має такий перспективний напрям досліджуваної проблеми як соціально-психологічні чинники виявлених відмінностей, що стане предметом наступних наукових пошуків.

Список використаних джерел

1. Психологічні закономірності розвитку громадянської спрямованості особистості / М.Й. Боришевський, Т.М. Яблонська, В.В. Антоненко та ін. – К. : Міленіум, 2006. – С. 94–102.
2. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 1998. – 350 с., ил.
3. Співак Л.М. Вивчення особливостей національної самосвідомості особистості юнацького віку в сучасних вітчизняних психологічних дослідженнях / Л.М. Співак // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – № 34 (58). – С. 94–99.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Psykholohichni zakonomirnosti rozvytku hromadyans'koyi spryamovanosti osobystosti / M.Y. Boryshevs'kyu, T.M. Yablons'ka, V.V. Antonenko ta in. – K. : Milenium, 2006. – P. 94–102.
2. Sidorenko E.V. Metody matematycheskoy obrabotky v psykholohyy / E.V. Sidorenko. – SPb. : ООО «Rech'», 1998. – 350 p., yl.
3. Spivak L.M. Vyvchennya osoblyvostey natsional'noyi samosvidomosti osobystosti yunats'koho viku v suchasnykh vitchyznyanykh psykholohichnykh doslidzhennyakh / L.M. Spivak // Naukovyy chasopys NPU im. M.P. Drahomanova. Seriya 12. Psykholohichni nauky: zb. nauk. prats'. – K. : NPU im. M.P. Drahomanova, 2011. – № 34 (58). – P. 94–99.

L.M. Spivak. Age dynamics of young person's national self-realization. The article deals with the theoretical and experimental results of the study of the dynamics of young person's national self-realization. Within the development of young person's national self-consciousness the essence of young person's national self-realization has been highlighted. Psychodiagnostic methods applied to the study of young person's national self-realization have been presented; the characteristics and levels of this phenomenon have been described. It has been empirically found that most young males and females have high and medium levels of national self-realization in terms of almost all indicators apart from «wearing national clothes». In terms of the largest number of respondents with high levels of national self-realization for 5-6 indicators found in the age range 19-20 years («acquiring of knowledge of national language», «residence within one's national terri-

tory», «respect for the historical past of one's nation», «inheriting national traditions», «national dignity», «acquiring of knowledge of national culture and traditions») and 17-18 years («pride in cultural achievements representatives of my nation», «pride in sporting and cultural achievements of the members of one's nation», «wearing national clothes», «participation in national celebrations», «aspiration for promote national ideals»). With middle level of national self-realization for 7 indicators of the largest was a group of young people aged 17-18 years («respect for the historical past of one's nation», «inheriting national traditions», «acquiring of knowledge of national culture and traditions», «acquiring of knowledge of history of one's nation», «residence within one's national territory», «concern for national interests», «pride in sporting and cultural achievements of the members of one's nation»). However, the precise trends of age dynamics were not found by any of the indicators of national self-realization in juvenility.

Key words: national self-consciousness, national self-realization, personality, age dynamics, young age.

Received October 23, 2014

Revised November 14, 2014

Accepted December 08, 2014

УДК 159.923

М.В. Станіславська
marigia.st@gmail.com

Психологічні аспекти типології організаційної культури майбутнього місця роботи

Stanislavska M.V. The psychological aspects of organizational culture typology of future workplace / M.V. Stanislavska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 557–568.

М.В. Станіславська. Психологічні аспекти типології організаційної культури майбутнього місця роботи. У статті подано аналіз результатів експериментального дослідження особливостей типології організаційної культури майбутнього місця роботи. У рамках короткого огляду сучасних літературних джерел по даній тематиці представлено узагальнену класифікацію найпоширеніших у літературі типологій

організаційної культури. Констатовано, що питання психологічних аспектів типології організаційної культури майбутнього місця роботи, попри всю його актуальність, раніше не виступало предметом спеціального емпіричного дослідження. За результатами кластерного аналізу за методом двокрокової логарифмічної функції правдоподібності виділено чотири типи організаційних культур майбутнього місця роботи (за авторською типологією). Виявлено, що перший кластер відповідає типу «асоціація», другий – типу «товариші», третій – типу «родина» та четвертий – типу «партія». Відмічено позитивну тенденцію прагнення респондентів до більш продуктивних, на наш погляд, типів організаційних культур у процесі вибору майбутнього місця роботи. Подальше дослідження виділених кластерів на відповідність типів організаційної культури майбутнього місця роботи особистісним характеристикам респондентів – відносного рівня задоволеності базових потреб і вираженості соціально-психологічних установок у мотиваційно-потребовій сфері – показало наявність лише загальних тенденцій до вибору певних типів організаційної культури. Зроблено висновок, що для більш точних рекомендацій особистості стосовно вибору певного домінуючого в організації типу культури, окрім тестування, доречним, на нашу думку, є застосування психологічного консультування.

Ключові слова: організаційна культура; типологія організаційної культури; вибір організаційної культури майбутнього місця роботи; особистість; особистісні характеристики; рівень задоволеності базових потреб; вираженість соціально-психологічних установок; дослідження.

М.В. Станиславская. Психологические аспекты типологии организационной культуры будущего места работы. В статье представлено анализ результатов экспериментального исследования особенностей типологии организационной культуры будущего места работы. В рамках краткого обзора современных литературных источников по данной тематике представлена авторская обобщённая классификация наиболее распространённых в литературе типологий организационной культуры. Констатировано, что вопрос психологических аспектов типологии организационной культуры будущего места работы, несмотря на всю его актуальность, ранее не выступал предметом специального эмпирического исследования. По результатам кластерного анализа по методу двухшаговой логарифмической функции достоверности выделено четыре типа организационных культур будущего места работы (по авторской типологии). Выведено, что первый кластер соответствует типу «ассоциация», второй – типу «товарищи», третий – типу «семья» и четвертый – типу «партия». Отмечено положительную тенденцию стремления респондентов к более производительным, на наш взгляд, типам организационных культур в процессе выбора будущего места работы. Дальнейшее исследование выделенных кластеров на соответствие типов организационной культуры будущего места работы личностным характеристикам респондентов – относительного уровня удовлетворённости

базовых потребностей и выраженности социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере – показало наличие только общих тенденций к выбору типов организационной культуры. Сделан вывод, что для более точных рекомендаций личности по выбору определённого доминирующего в организации типа культуры, кроме тестирования, полезным, по нашему мнению, является применение психологического консультирования.

Ключевые слова: организационная культура; типология организационной культуры; выбор организационной культуры будущего места работы; личность; личностные характеристики; уровень удовлетворенности базовых потребностей; выраженность социально-психологических установок; исследование.

Постановка проблеми. Обираючи майбутнє місце роботи, особистість виступає у якості суб'єкта вибору. Зокрема, значний вплив на вибір особистістю майбутнього місця роботи становить організаційна культура як один з атрибутів організації. Питання вибору майбутнього місця роботи, як і загалом мотивація пошуку роботи, залишається досі маловивченою. Зокрема, дослідники [1] припускають, що «поведінка безробітного, активність пошуку нового місця роботи багато в чому залежать від його мотиваційної сфери, розуміння власного сенсу життя». На нашу думку, це твердження також можна екстраполювати на осіб, що наразі працюють або одночасно працюють й навчаються новій спеціальності, та шукають нове місце роботи.

Серед особистісних чинників, що впливають на вибір типу організаційної культури майбутнього місця роботи, особливо виділяються, на наш погляд, ступінь задоволеності основних потреб та вираженість соціально-психологічних установок в мотиваційно-потребовій сфері. Саме усвідомлення потреб та установок дозволяє особистості обрати організаційну культуру, що задовольнятиме ці потреби та відповідатиме її установкам.

Дослідження виконано в рамках комплексної НДТ лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури» (2013-2015 рр.; державний реєстраційний номер №0113U002096; науковий керівник – членкор. НАПН України, доктор психологічних наук, професор Л. М. Карамушка).

Аналіз останніх досліджень та публікацій показує, що багато вчених, які досліджували організаційну культуру, намагались відшукати загальні риси в культурах абсолютно різних організацій, виділяли певні стереотипи, розділяли їх на групи та, нарешті, створювали свою власну, неповторну типологію ор-

ганізаційної культури. Кожна з відомих у зарубіжній та вітчизняній літературі типологій організаційної культури досліджує лише певні характеристики даного багатогранного феномена. Тому вважаємо доречним представити класифікацію типологій, розроблену за допомогою аспектів організаційної культури, що аналізуються на певному рівні. Наша досить узагальнена **класифікація типологій організаційної культури** розподіляє типи культур відповідно до: а) *макрорівня* (державна): типології С. Юшимури [6], У. Ноймана [6], І. Оучі [6], Г. Хофстеда [2; 7] та ін.; б) *мезорівня* (зовнішнє середовище та організація): типології Р. Блейка та Ж. Моутона [6], М. Бурке [2], К. Камерона та Р. Куїнна [6;] та ін.; в) *мікрорівня* (лише організація): типології Р. Акоффа [2], Т. Діла й А. Кеннеді [2; 7], Р. Харрісона у доробці Ч. Хенді [2; 7] тощо.

Водночас, як нам відомо, питання психологічних аспектів типології організаційної культури майбутнього місця роботи, попри всю його актуальність, не було предметом спеціального формувального дослідження. Отже, нами запропоновано авторську типологію організаційної культури та виділення наступних типів організаційної культури: «родина», «товариші», «партія» та «асоціація» [5] та емпіричне дослідження психологічних аспектів.

Мета статті: представлення результатів експериментального дослідження психологічних аспектів типології організаційної культури майбутнього місця роботи.

Методика та організація дослідження. Для вивчення психологічних аспектів типології організаційної культури майбутнього місця роботи було досліджено 234 осіб у віці від 18 до 78 років, що самостійно шукали місце роботи або користувалися послугами незалежних організаційних психологів-консультантів. Емпіричне дослідження проводилось протягом 2011–2012 років переважно в місті Києві (93,6% респондентів).

Специфіка нашого дослідження передбачала використання наступних тестових методик [3]: «Діагностика ступеня задоволеності основних потреб» Л. Верещагіної, «Методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребній сфері» О. Потьомкіної, «Оцінка рівня організаційної культури» (модифікація Л. Карамушки, М. Станіславської) та «Прилучення прийнятих у компанію співробітників до її організаційної культури» Р. Паскаля. Комплексне використання даних методик дало можливість системно вирішити поставлену мету дослідження.

Математична обробка даних та графічна презентація результатів здійснювались за допомогою комп'ютерних пакетів статистичних програм *MS Excel* (версія 2003) та *IBM SPSS Statistics* (версія 20).

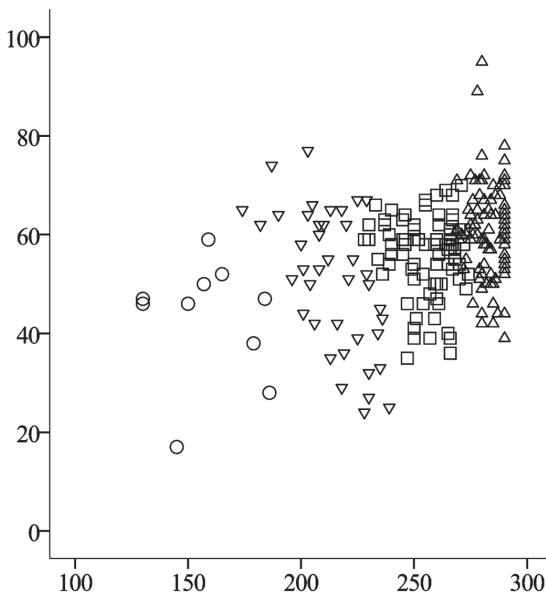
Результати дослідження та їх обговорення. У рамках дослідження типології організаційної культури майбутнього місця роботи проведено *кластерний аналіз за методом двокрокової логарифмічної функції правдоподібності*. Результатом кластерного аналізу стало виділення із загальної вибірки чотирьох кластерів. Даним кластерам було знайдено відповідність у нашій *типології організаційних культур* [5]. Так при дослідженні виділених кластерів видно, що для кожного з них характерні власні середні показники кожного з показників за методиками: «Оцінка рівня організаційної культури» І. Ладанова (модифікація Л. Карамушки, М. Станіславської) [3] та «Прилучення прийнятих у компанію співробітників до її організаційної культури» Р. Паскаля [3]. Це може свідчити про психологічні особливості організаційних культур, що відібрані в кластери.

Розподіл респондентів за групами (кластерами) на основі узагальнених показників «індекс бажаної організаційної культури» та «сила організаційної культури» представлений у вигляді рисунка 1.

Отже, *I кластеру* відповідають високі та дуже високі усереднені показники зазначених тестових методик. Даний кластер відповідає, на нашу думку, організаційній культурі майбутнього місця роботи типу «асоціація», для якої характерним є панування особистості, що приваблює майже половину опитаних (44,1%). Для *II кластеру* характерними є менш високі середні показники за шкалами «робота», «комунікації», «управління», «мотивація й мораль» (9 із 10 можливих балів), «індекс бажаної організаційної культури» (255 із можливих 290 балів) та «сила організаційної культури» (56 із можливих 80 балів). Виділений кластер може відповідати організаційній культурі майбутнього місця роботи типу «товариші» з пануванням дружніх відносин та високим рівнем командної роботи. Дану групу представляють 34,6% респондентів. Також відмітимо, що *III кластер* визначають мажорні показники за шкалами «робота», «комунікації», «управління», «мотивація й мораль» та «сила організаційної культури», хоча залишається високим «індекс бажаної організаційної культури» (214 балів). Зазначений кластер може підпадати під опис організаційної культури майбутнього місця роботи типу «родина», для якої характерне співставлення із сімейни-

ми стосунками, дещо авторитарне управління, що зацікавило 17,1% опитаних. Разом з тим *IV кластер* характеризується вже більш низькими показниками, що може свідчити про напружену атмосферу з авторитарним керівництвом та пануючою бюрократією як основними характеристиками організаційної культури типу «партія». Також даний кластер має найменш чисельну групу прихильників (4,3%). Отже, відмічаємо позитивну тенденцію прагнення особистості до більш продуктивних, на наш погляд, типів організаційних культур у процесі вибору майбутнього місця роботи.

Сила організаційної культури



Індекс бажаної організаційної культури

- △ – перший кластер ▽ – третій кластер
- – другий кластер ○ – четвертий кластер

Рис. 1. Особливості розподілу досліджуваних за кластерами на основі узагальнених показників «індекс бажаної організаційної культури» та «сила організаційної культури»

Якщо співвіднести результати виділених типів організаційної культури майбутнього місця роботи з *особистісними ха-*

ракетристиками досліджуваних, то можна також прослідкувати певні тенденції. Так, відповідно до особливостей розподілу за кластерами **ступеня задоволеності основних потреб** у I групі, що обрали організаційну культуру майбутнього місця роботи типу «асоціація», більшості притаманне часткове задоволення основних потреб. Подібні результати із частковим задоволенням базових потреб у більшості отримано і в II групі – організаційній культурі типу «товариші». Та при цьому для даної групи характерне відносне задоволення соціальних потреб майже для половини досліджуваних (45,7%).

Щодо III групи, що надають перевагу при виборі майбутнього місця роботи організаційній культурі типу «родина», то тут також спостерігалось у більшості опитаних часткове задоволення основних потреб. Зокрема у цій групі немає жодної особи із незадоволеними соціальними потребами (у 37,5% чоловік ці потреби задоволені), та значна частина респондентів (40,0%) відзначила потреби у самовираженні незадоволеними.

Групу з організаційною культурою майбутнього місця роботи типу «партія» можна визначити за відсутністю осіб із повністю задоволеними потребами у визнанні та абсолютно незадоволеними потребами в безпеці та матеріальними. При цьому у кожній другій особі повністю задоволені соціальні потреби. Інші потреби у більшості опитаних задоволені частково.

Отже, на основі інформації лише про задоволеність базових потреб особистості важко прийняти рішення про тип організаційної культури майбутнього місця роботи, який психолог може рекомендувати клієнту після тестування. Окрім того, в дослідженні особливостей соціально-психологічної адаптації безробітних О. Невоєнна та Я. Сінгуцька припускають, що безробітні взагалі «не бачать шляхів задоволення власних потреб» [4, с. 126]. Досліджувана нами категорія людей, які шукають роботу, включає не лише безробітних, але такий висновок, безумовно, заслуговує уваги.

Проаналізуємо розподіл **рівня вираженості соціально-психологічних установок** особистості у мотиваційно-потребовій сфері. Як свідчать отримані дані, респонденти, яких привабила організаційна культура майбутнього місця роботи типу «асоціація», мали низький рівень установки на «егоїзм» (54,4%), порівняно з високим рівнем установки на «альтруїзм» (51,5%). При цьому було відмічено приблизно однакову кількість осіб з високим рівнем установок на «процес» (44,7%) та результат (46,6%). Аналіз також показав, що даний тип організаційної культури

обирали досліджувані з високим рівнем установки на «свободу» (59,2%), що можна співвіднести з низьким рівнем установки на «владу», яку мають майже половина досліджуваних цієї групи (46,6%). Особливо необхідно зазначити низьку вираженість установки на «гроші» (66,0%), тому що, на наш погляд, для прихильників даного типу організаційної культури рівень заробітку, хоч і важливий, та, насамперед, в особистості домінують інші цінності (установки на «свободу» та «альтруїзм»).

Для II групи з типом організаційної культури майбутнього місця роботи «товариші» характерним є орієнтація майже половини опитаних на «результат» (48,1%) та, відповідно, лише 38,3% респондентів мали високий рівень установки на «процес». Зокрема низький рівень установки на «егоїзм» виявлено у кожного другого досліджуваного у цій групі (49,4%). Знову ж спостерігаємо високий рівень установки на «свободу» (53,1%) та низький рівень орієнтації на «гроші» (65,4%) у даній групі.

Щодо організаційної культури майбутнього місця роботи типу «родина», яка представлена у III групі, то дослідження виявило високий рівень установки на «процес» у половини опитаних (50,0%), порівняно з високим рівнем орієнтації на «результат» майже у третини респондентів (35,0%) в даній групі. При цьому високий рівень установки на «альтруїзм» у 40,0% досліджуваних поєднується з низьким рівнем установки на «егоїзм» у 45,0% опитаних. Також кожен другий має низький рівень установки на «владу» (50,0%) та високий рівень установки на «свободу» (60,0%).

Досить яскравими виявились показники рівня вираженості соціально-психологічних установок для найменш чисельної групи респондентів, яких приваблює організаційна культура майбутнього місця роботи типу «партія». Так отримані дані свідчать про наявність у половини опитаних цієї групи високого рівня установки на «процес» та низький рівень установок на «егоїзм», «гроші» та «працю» (відповідно по 50,0% чоловік) поряд з низькою орієнтацією досліджуваних на «альтруїзм» (40% чоловік) та «владу» (70% чоловік). Хоча й виявлено половину групи респондентів (50,0% чоловік) з високим рівнем вираженості установки на «свободу».

У цілому, результати дослідження розподілу опитаних на групи за типами організаційної культури майбутнього місця роботи показали відсутність чіткої градації. Видається майже неможливим визначення рекомендованого типу організаційної культури для кожної особистості лише на основі тестування від-

носного рівня задоволеності базових потреб і вираженості соціально-психологічних установок в мотиваційно-потребовій сфері. До такого висновку також спонукало й те, що чимало вчених звертали увагу на те, що виділення в організації певного типу організаційної культури за будь-якою типологією є складним завданням. Зазвичай в організації присутні особливості деяких типів культур одночасно, і власне типологія дозволяє виявити певні тенденції в організації. Отже, особистість може обирати організаційну культуру майбутнього місця роботи, спираючись на декілька типів культури та визначити для себе основні аспекти пріоритетного типу організаційної культури. Завданням психолога на етапі тестування, на наш погляд, є підготувати загальні рекомендації, які можна дещо уточнити у процесі індивідуального консультування особистості.

Висновки. Дослідження виявило позитивну тенденцію прагнення особистості до більш продуктивних типів організаційних культур у процесі вибору майбутнього місця роботи.

Подальший аналіз показав відсутність чітких тенденцій вибору особистістю з певними психологічними характеристиками конкретного типу організаційної культури майбутнього місця роботи.

Отримані дані доцільно враховувати менеджерам з персоналу, які планують реформування організаційної культури, а також закриття вакансій.

Проведений аналіз показує необхідність доповнення емпіричного дослідження результатами психологічного консультування особистості як суб'єкта вибору організаційної культури майбутнього місця роботи.

Список використаних джерел

1. Валетов Д.М. Проблеми молодіжного безробіття в сучасній Україні / Д.М. Валетов, С.Е. Саржан // Вісник ДонДУЕТ / [ред. кол. : О.О. Шубін (гол. ред.) та ін.]. – Донецьк, 2007. – №2 (34). – С. 138-142. – Серія «Гуманітарні науки».
2. Галкина Т.П. Социология управления : от группы к команде / Т.П. Галкина. – М. : Финансы и статистика, 2003. – 224 с.
3. Карамушка Л.М. Комплекс методик для дослідження особистості як суб'єкта вибору організаційної культури майбутнього місця роботи / Л.М. Карамушка, М.В. Станіславська // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України /

- [ред. кол. : С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. Т. I : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2012. – Вип. 33. – С. 61–66.
4. Невоєнна О.А. Особливості соціально-психологічної адаптації безробітних / О.А. Невоєнна, Я.О. Сінгуцька // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – Харків, 2011. – №959, вип. 46. – С. 125–127. – Серія «Психологія».
 5. Станіславська М.В. Психологічне консультування як допомога особистості у виборі організаційної культури майбутнього місця роботи / М.В. Станіславська // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. Т. I : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2012. – Вип. 34. – С. 306–311.
 6. Шавкун І.Г. Організаційна культура: ціннісний аспект / І.Г. Шавкун, Я.С. Дибчинська // Гілея : науковий вісник. Зб. наукових праць / [Гол. ред. : В.М. Вашкевич]. – К., 2012. – Вип. 57. – 11 с.
 7. Sułkowski Ł. Typologies of organisational culture – multi-dimensional classifications / Łukasz Sułkowski // Zarządzanie – nowe perspektywy : Przedsiębiorczość i zarządzanie. – Łódź : Społeczna Akademia Nauk. – 2013. – Tom XIV, zeszyt 8. Część II. – P. 173–182.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Valjetov D.M. Problemy molodizhnogo bezrobittja v suchasniy ukrai'ni / D.M. Valjetov, S.E. Sarzhan // Visnyk DonDUET / [red. kol. : O.O. Shubin (gol. red.) ta in.]. – Donec'k, 2007. – №2 (34). – S. 138-142. – Serija «Gumanitarni nauky».
2. Galkina T.P. Sociologija upravlenija: ot grupy k komande / T.P. Galkina. – M. : Finansy i statistika, 2003. – 224 s.
3. Karamushka L.M. Kompleks metodyk dlja doslidzhennja osobystosti jak sub'jekta vyboru organizacijnoi' kul'tury majbutn'ogo miscja roboty / L.M. Karamushka, M.V. Stanislavs'ka // Aktual'ni problemy psihologii' : zb. naukovyh prac' Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / [red. kol. : S.D. Maksymenko (gol. red.) ta in.]. Т. I : Organizacijna psihologija. Social'na psihologija. Ekonomichna psihologija /

- za red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky. – K. : A.S.K., 2012. – Vyp. 33. – S. 61–66.
4. Nevojenna O.A. Osoblyvosti social'no-psychologichnoi' adaptacii' bezrobotnyh / O.A. Nevojenna, Ja.O. Singuc'ka // Visnyk Harkivs'kogo nacional'nogo universytetu imeni V. N. Karazina. – Harkiv, 2011. – №959, vyp. 46. – S. 125–127. – Serija «Psychologija».
 5. Stanislavs'ka M.V. Psychologichne konsul'tuvannja jak dopomoga osobystosti u vybori organizacijnoi' kul'tury majbutn'ogo miscja roboty / M.V. Stanislavs'ka // Aktual'ni problemy psychologii' : zb. naukovykh prac' Instytutu psychologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / [red. kol. : S.D. Maksymenko (gol. red.) ta in.]. T. I : Organizacijna psychologija. Social'na psychologija. Ekonomichna psychologija / za red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky. – K. : A.S.K., 2012. – Vyp. 34. – S. 306–311.
 6. Shavkun I.G. Organizacijna kul'tura: cinnisnyj aspekt / I.G. Shavkun, Ja.S. Dybchyns'ka // Gileja : naukovyj visnyk. Zb. naukovykh prac' / [Gol. red. : V.M. Vashkevych]. – K., 2012. – Vyp. 57. – 11 s.
 7. Sułkowski Ł. Typologies of organisational culture – multi-dimensional classifications / Łukasz Sułkowski // Zarządzanie – nowe perspektywy : Przedsiębiorczość i zarządzanie. – Łódź : Społeczna Akademia Nauk. – 2013. – Tom XIV, zeszyt 8. Część II. – P. 173–182.

M.V. Stanislavska. The psychological aspects of organizational culture typology of future workplace. The article focuses on the results of an experimental study the characteristics of organizational culture typology of future workplace. Within a short review of the modern literature on this subject the generalized classification of the most common in the literature typologies of the organizational culture are presented. It is noted that the question of the psychological aspects of organizational culture typology of future workplace, for all its importance, had not been the subject of special empirical study earlier. In result of cluster analysis by two-step method of algorithms function of probability there have been distinguished four types of organizational culture of future workplace (according to the author's typology). There have been revealed that the first cluster corresponded to «association» type, the second – «friends» type, the third – «family» type and the fourth – «party» type. It was marked a positive tendency of respondents' desire to more productive, in our opinion, types of organizational cultures in choosing their future workplace. Further study of selected clusters on accordance of the types of organizational culture of future workplace to personal characteristics of respondents – relative level of satisfac-

tion of basic needs and expression of social and psychological attitudes in motivational sphere – showed the presence of only general trends to the selection of specific types of the organizational culture. It was concluded that in order to ensure more precise recommendations on the choice of a particular dominating item in the organization of the culture type, apart from the testing, in our opinion, it is necessary to apply the psychological counseling.

Key words: organizational culture; typology of organizational culture; choice of organizational culture of future workplace; personality; personal characteristics; the level of satisfaction of basic needs; expression of social and psychological attitudes; research.

Received October 26, 2014

Revised November 21, 2014

Accepted December 02, 2014

УДК 159.923.2: 316.61

О.Б. Столяренко

stolyarenko@inbox.ru

Вплив сім'ї на розвиток різновікових взаємин дітей

Stoliarenko O.B. The family influence onto the development of relations between children of different age / O.B. Stoliarenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 568–580.

О.Б. Столяренко. Вплив сім'ї на розвиток різновікових взаємин дітей. У статті висвітлено результати теоретичних та експериментальних досліджень проблеми взаємин дітей різного віку у сім'ї. Встановлено, що розвиток особистості дитини залежить від характеру її взаємин з іншими людьми. Взаємини з дітьми різного віку та з дорослими можуть як сприяти реалізації потенційних можливостей особистості, так і блокувати цей процес. Враховуючи важливість міжособистісних взаємин дитини в процесі розвитку її особистості, постає проблема з'ясування особливостей оптимальних взаємин дитини з оточуючими людьми та їх формування у процесі спілкування й спільної діяльності. Внаслідок недостатньої кількості психологічних досліджень взаємин між учнями різного віку в шкільному середовищі, досліджено вплив сім'ї на роз-

виторк різновікових взаємин дітей. Проаналізовано протилежні точки зору педагогів і психологів на позицію дитини як старшого чи молодшого серед братів і сестер. Встановлено, що позиція дитини серед братів і сестер як старшого чи молодшого має як переваги, так і недоліки, які можуть несприятливо позначитися на формуванні особистості. Показано, що конфлікти у взаєминах між дітьми в сім'ї породжують дефіцит емоційного тепла й утруднюють формування соціальних зв'язків у дорослому віці, а позитивні взаємини між братами і сестрами прогнозують успішну соціалізацію та зменшують ризик виникнення соціальних проблем у майбутньому. Доведено, що провідну роль у формуванні взаємин дітей різного віку відіграють близькі дорослі, насамперед батьки і вчителі. Досліджено, що досвід різновікових взаємин, отриманих дитиною у сім'ї, хоча й не гарантує дитині успішність різновікових контактів, усе ж таки формує готовність до такого роду взаємин і поза сімейним колом.

Ключові слова: міжособистісні взаємини, різновікові взаємини, віковий статус, вікова позиція, позиція старшого, позиція молодшого, особистісний розвиток.

О.Б. Столяренко. Влияние семьи на развитие разновозрастных взаимоотношений в семье. В статье отражены результаты теоретических и экспериментальных исследований проблемы взаимоотношений детей разного возраста в семье. Установлено, что развитие личности ребёнка зависит от характера его взаимоотношений с окружающими людьми. Взаимоотношения с другими детьми и со взрослыми могут как способствовать реализации потенциальных возможностей личности, так и блокировать этот процесс. Учитывая значение межличностных взаимоотношений ребёнка в процессе развития его личности, возникает проблема определения особенностей оптимальных взаимоотношений ребёнка с окружающими людьми. Вследствии недостаточного количества психологических исследований взаимоотношений между учениками разного возраста в школьной среде исследовано влияние семьи на развитие разновозрастных взаимоотношений детей. Проанализированы противоположные точки зрения педагогов и психологов на позицию ребёнка как старшего или младшего среди братьев и сестёр. Установлено, что позиция ребёнка среди братьев и сестёр как старшего или младшего имеет как преимущества, так и недостатки, которые могут неблагоприятно отразиться на формировании личности. Показано, что конфликты во взаимоотношениях между детьми в семье создают дефицит эмоционального тепла и усложняют формирование социальных связей во взрослом возрасте, а позитивные взаимоотношения между братьями и сёстрами создают условия для успешной социализации и уменьшают риск возникновения социальных проблем в будущем. Доказано, что ведущую роль в формировании взаимоотношений детей разного возраста играют близкие взрослые, в первую очередь родители и учителя. Сделан вывод, что опыт разновозрастных взаимоотношений,

полученный ребёнком в семье, формирует готовность к таким взаимоотношениям вне семьи.

Ключевые слова: межличностные взаимоотношения, разновозрастные взаимоотношения, возрастной статус, возрастная позиция, позиция старшего, позиция младшего, развитие личности.

Актуальність проблеми. У сучасній практиці шкільного навчання і виховання ситуації взаємодії учнів різного віку виникають досить часто. Різновікова група об'єднує дітей, які відрізняються за своїми фізичними та розумовими можливостями, інтересами, знаннями, вміннями тощо. Зрозуміло, що й взаємини між такими різними дітьми будуть мати свою специфіку і суттєво відрізнятимуться від міжособистісних взаємин у групі ровесників. Іноді ці відмінності помітні та враховуються як вчителями, так і учнями, безпосередніми учасниками різновікового спілкування (різновікові класи у малокомплектних сільських школах, шкільні творчі гуртки, групи продовженого дня, які комплектуються із учнів різних класів, табори літнього відпочинку тощо). У більш типових випадках, коли діти з різницею в один-два роки навчаються в одному класі, психологічні особливості старших і молодших учнів педагоги не приймають до уваги. Хоча досягнення педагогічної практики переконливо засвідчили, що різновікові взаємини за умови відповідного педагогічного керівництва можуть спричиняти глибокий позитивний вплив на психічний та особистісний розвиток дітей, а також дають можливість для освітньо-культурного розвитку всіх суб'єктів навчання, для гуманізації взаємин учнів різних класів школи та згуртування колективу школи.

Зважаючи на науково-практичне значення проблеми взаємин дітей різного віку, доводиться констатувати, що у психологічному аспекті вона залишається майже зовсім не вивченою. Дослідження проблеми взаємин дітей різного віку різні, методологічно не об'єднані внаслідок відсутності завершеної цілісної наукової теорії. Процес різновікових взаємин розглядається у вузьких межах емпіричних уявлень. Отже, недостатня кількість психологічних досліджень взаємин між учнями різного віку в шкільному середовищі спонукає нас дослідити вплив сім'ї на розвиток різновікових взаємин дітей.

Метою даної статті є виявлення впливу досвіду різновікових взаємин, отриманих дитиною у сім'ї, на успішність різновікових контактів поза сімейним колом.

Виклад основного матеріалу. У психології сім'ї значна увага приділяється взаєминам між батьками і дітьми, питання

взаємин дітей різного віку в сім'ї висвітлено недостатньо. Проблему психологічних особливостей старшої і молодшої дитини в сім'ї досліджували вітчизняні (М.І.Алексеева, М.І.Буянов, Ю.Б.Гіппенрейтер, О.П.Главник, І.А.Дідук, Т.І.Думитрашку, І.С.Кон, М.Р.Кошонов, Т.І.Пашукова, Н.А.Пеньковська, В.Г.Степанов) та зарубіжні дослідники (А.Адлер, Л.Берк, К.Кволс, М.Мид, Р.Річардсон, Ж.Руссо, Б.Спок, Е. Фромм, К.Хорні та ін.). У їх працях відображено різні, іноді цілком протилежні погляди на проблему.

І.С. Кон [9] зауважує, що кожна дитина у сім'ї – індивідуальність зі своїм темпераментом, характером, іноді навіть зовні не схожа на братів чи сестер, і, нарешті, вона належить до певної вікової категорії. Одна дитина приходить у сім'ю раніше, ніж інша, і на деякий час стає єдиним центром уваги родини, наступна дитина ніколи не буде єдиною, бо вона з'явилась у сім'ї, де, крім неї, вже є старші брат чи сестра.

Можна передбачити, що перша дитина після появи брата чи сестри буде вагатись, чи люблять її батьки так само, як і раніше. Таким чином, взаємини суперництва між дітьми різного віку мають своїм джерелом егоїстичне почуття, болючий сумнів у батьківській любові. Аналізуючи проблему, А.Адлер [1] висловив думку, що ревності (суперництво) неминуче виникають у сім'ї з двома дітьми. Для старшої дитини характерні певні психологічні особливості, зумовлені її віковим статусом. З цього приводу А. Адлер відзначив, що старший малюк спочатку виховується як єдиний і отримує необмежену любов з боку батьків. Тому, стверджує А.Адлер [], первістки більш агресивні й егоїстичні. Особливо ці риси виявляються з появою другої дитини. Народження другої дитини сприймається первістком як загроза його спокою та домінуванню. Цю ситуацію А.Адлер [1] назвав «падіння з трону».

Деякі дослідники прийшли до висновку, що до первістка батьки висувають надмірно великі вимоги і багато очікують від нього (Б. Спок [14]).

Децо в іншому аспекті аналізує цю проблему Е. Фромм [16]. Він вважає, що улюбленцем сім'ї завжди є друга дитина. Ставлення родини до другої дитини як до маленької та безпомічної затягується на довгий період. Внаслідок цього такі діти, навіть досягаючи періоду дорослості, а іноді й похилого віку продовжують здаватись маленькими дітьми, виявляти прояви інфантилізму.

Ю.О. Приходько [12], досліджуючи особливості сімейних взаємин дітей різного віку, виявила, що коли в дитини є молод-

ші брати і сестри, то вона майже завжди вмє піклуватися про них. Старші діти лагідні й турботливі, помічають труднощі молодших, вчасно приходять їм на допомогу. Щодо молодших, автор вважає, що виняткове становище дитини в сім'ї негативно позначається на її соціальному розвитку. Іноді, залежно від ставлення дорослих, молодші стають «тиранами» сестер і братів [12].

На думку Н.А. Пенцьовської [11], молодші діти звикши у сім'ї бути найменшими та найслабшими, часто вдаються до лестощів, бажаючи досягти цілі.

Підтвердження думки психолога ми знаходимо в Т. І. Думитрашку [6], яка зазначає, що молодший швидше стане послідовником, аніж лідером, і зможе легко догоджати людині, яка йому сподобається.

У дослідженні взаємин між дітьми в сім'ї значна увага приділяється суперечкам, сваркам, конфліктам. Цю проблему досліджували М.І.Буянов, Ю.Б. Гіппенрейтер, Г. Клаус, Ж.-Ж. Руссо, В.Г.Степанов, О.А.Шаграєва.

Одним із перших теми конфліктів, сварок між дітьми в сім'ї торкнувся Ж.-Ж. Руссо [13]. Філософ стверджує, що втручання батьків у конфлікти між різновіковими дітьми може сприяти розвитку їх агресивності. Оскільки молодші діти на правах слабших можуть очікувати, що батьки стануть на їх бік, вони, не вагаючись, вступають у конфлікт із більш сильним супротивником.

Інші дослідники також наголошують на тому, що у становленні конкурентних стосунків дітей велике значення має вплив батьків. Будь-які стосунки між дітьми в одній сім'ї, як правило, отримують пряме чи непряме схвалення з боку батьків. О.А.Шаграєва [17] зазначає, що суперництво між дітьми особливо наростає, коли батьки починають порівнювати своїх дітей.

Причиною конфліктів між дітьми в одній сім'ї також може бути їх бажання привернути увагу батьків до себе. Втручаючись у сварки дітей у якості суддів, прагнучи примирити чи розсудити дітей, батьки найчастіше наносять непоправну шкоду їх взаєминам.

Ю.Б. Гіппенрейтер [4] припускає, що однією з причин конфліктів між різновіковими дітьми в сім'ї може бути те, що молодшу дитину батьки стараються краще одягнути, купують різноманітні іграшки. Старшу ж дитину часто несправедливо звинувачують та карають. У результаті старша дитина буде, якщо не відкрито, то завуальовано ображати молодшу.

В.Г.Степанов [15] стверджує, що діти виявляють більше фізичної чи вербальної агресії проти єдиного брата чи сестри, ніж проти решти дітей, з якими вони спілкуються. Очевидно, робить висновок автор, конфлікти дитини з братом чи сестрою є основоположними для вироблення їх подальшої агресивної поведінки.

М.І.Буянов [3], досліджуючи поведінку дітей із неблагополучних сімей, також підкреслює вплив негативних взаємин між братами і сестрами на розвиток дитячої агресивності. Автор доводить, що конфлікти у взаєминах між дітьми в сім'ї суттєво впливають на соціалізацію індивіда, результатом якої стає завоювання ним силових моделей поведінки.

Г. Клаус [8], прагнучи зрозуміти причини виникнення аномалій в емоційних реакціях у підлітка або дорослого, нерідко виявляє ці причини у сімейній ситуації періоду раннього дитинства, зокрема у ревнощах братів і сестер одне до одного. Вчений стверджує, що саме суперництво і ревності дітей у сім'ї породжують дефіцит емоційного тепла й утруднюють формування соціальних зв'язків у дорослому віці.

Згідно позиції Л.Берк [2], ревності і конфлікти є лише однією стороною насичених емоційних взаємин братів і сестер. Частіше у їх взаєминах можна помітити любов і співчуття. Навички, які різновікові діти набувають під час взаємодії одне з одним, суттєво впливають на їх здатність враховувати наслідки своїх вчинків, моральну зрілість і компетентність у взаєминах з іншими дітьми. У сучасному світі, коли батьки заклопотані власними проблемами і не мають достатньо вільного часу для спілкування з дітьми, брати і сестри компенсують цей недолік, виявляючи більш інтенсивну підтримку одне одному, вважає автор.

Завдяки спілкуванню зі старшими чи молодшими братами і сестрами дитина регулює уявлення про себе з оцінкою інших, що розвиває її самооцінку. Такі взаємини забезпечують необхідний емоційний комфорт, формують здатність до об'єктивної самооцінки (І.А.Дідук [5]). Для дитини взаємини з молодшим чи старшим братом або сестрою важливі та значущі, оскільки брати та сестри здатні навіть більшою мірою, ніж батьки, поділити та зрозуміти їх інтереси, турботи, висловити співчуття, допомогти.

Т.І.Пашукова [10] виявила, що кількість дітей у сім'ї впливає на рівень їх егоцентризму. Найменш егоцентричні діти у сім'ях з трьома дітьми. У великих сім'ях є більше можливостей для того, щоб навчитися координувати погляди, бажання, плани і наміри.

На думку Т. І. Думитрашку [6], в дітей, які виховуються в сім'ї з декількома братами і сестрами, краще задовольняються комунікативні потреби, розвивається вербальна мова.

Отже, аналіз літератури даного напрямку дозволяє виділити два основних погляди на сутність взаємин дітей різного віку у сім'ї. Послідовники одного з них (А.Адлер, Ю.Б. Гіппенрейтер, К.Кволс, Н.А.Пеньковська) дійшли висновку, що старші діти більш агресивні, егоїстичні й тривожні і що у старшої дитини ймовірність емоційних порушень дещо вища, ніж у молодших. Найбільш важливими психологи виділяють два факти. По-перше, коли народжується перша дитина батьки ще недостатньо досвідчені та занадто тривожні, вони з меншою впевненістю і вмінням доглядають першу дитину. По-друге, у старшої дитини виникає проблема адаптації до появи наступної, а у молодшої таких переживань немає. Молодша дитина більш спокійна, витримана і менш агресивна, ніж старша.

Прихильники другого погляду (Л.Берк, І. А. Дідук, Т. І. Думитрашку, Ю.О.Приходько, Ж.-Ж. Руссо, Б.Спок, Е.Фромм) навпаки, вважають, що старші діти більш чуйні, відповідальні, самостійні, ініціативні, товариські, більш мотивовані на досягнення успіху, менш агресивні. Молодші діти більш залежні від інших, ніж первістки.

Водночас виявлено, що позиція дитини серед братів і сестер як старшого чи молодшого має, крім переваг, і свої недоліки, які можуть несприятливо позначитись на формуванні особистості, якщо вчасно не усунути їх. Конфлікти у взаєминах між дітьми у сім'ї породжують дефіцит емоційного тепла й утруднюють формування соціальних зв'язків у дорослому віці. Позитивні ж взаємини між братами і сестрами прогнозують успішну соціалізацію і зменшення ризику виникнення соціальних проблем у майбутньому.

Визначення впливу кількості дітей у сім'ї на сформованість різновікових взаємин дитини проводилось за допомогою анкети для батьків «Різновікові взаємини вашої дитини (частина 1: У сім'ї)». З'ясування зв'язку між сформованістю різновікових взаємин і наявністю в молодшого школяра досвіду позасімейного і позакласного різновікового спілкування відбувалось за допомогою анкети для батьків «Різновікові взаємини вашої дитини (частина 2: Поза сім'єю і шкільним класом)».

Першочерговим завданням було перевірити достовірність загальноприйнятого уявлення про те, що в сім'ях, де виховується кілька дітей, автоматично забезпечується успішність різновіко-

вих контактів дитини поза родину. З метою виявлення складу сім'ї та характеру взаємин досліджуваних із дітьми іншого віку нами було розроблено анкету для батьків досліджуваних учнів «Різновікові взаємини вашої дитини». Анкета складається з 9 відкритих питань, які розкривають особливості складу сім'ї досліджуваного (1-2 питання), вікову позицію дитини в сім'ї (3 питання), наявність чи відсутність досвіду різновікових взаємин у сім'ї (4-5 питання), наявність досвіду різновікових взаємин у дитини поза сім'єю і шкільним класом (6-9 питання). Анкетування проводилось у письмовій формі.

Отримані від батьків дані класифікувалися за блоками (досвід різновікових взаємин в умовах сім'ї, соціальний досвід у системі «дитина – дитина іншого віку» поза сім'єю). На підставі аналізу даних робилися загальні висновки про те, чи є у дитини можливість отримати досвід різновікових взаємин у сім'ї, чи зацікавлена вона у взаєминах з дітьми іншого віку поза сім'єю.

Отримані в ході анкетування 140 батьків дані дали можливість дослідити такий зовнішній чинник як *«наявність в дітей сімейного досвіду різновікових взаємин»*. Аналізуючи результати дослідження, ми виявили, що 57,1 % досліджуваних (80 осіб) виховуються у сім'ях з однією дитиною. Брата чи сестру мають 42,9% (60 осіб). З них 25,0% молодших школярів з високим рівнем різновікових взаємин (у загальній вибірці 22,6%), 43,3% мають середній рівень різновікових взаємин (у загальній вибірці – 49,4%), 31,7 % – низький рівень (у загальній вибірці – 28,0%) (див. табл. 1). Це свідчить про дещо кращі показники сформованості різновікових взаємин у дітей, що виховуються у сім'ях з кількома дітьми, проте їх статистичної значущості підтверджено не було.

Підрахунок χ^2 критерію не виявив статистично значущої різниці у розподілі дітей за рівнями сформованості різновікових взаємин у тих, хто не має братів і сестер, та у тих, у кого вони є ($\chi^2 = 5,55$).

Аналізуючи вплив зовнішнього чинника *«наявність поза сімейного та позакласного досвіду різновікових взаємин»* на рівень їх сформованості у дитини, ми з'ясували, що батьки (140 осіб) засвідчили наявність досвіду спілкування з дітьми іншого віку у 65% дітей (91 особа). З них частина спілкується і зі старшими, і з молодшими (35,2%), частина переважно зі старшими (25,3%) решта (39,5%) – з молодшими. Відсутній або майже відсутній такий досвід у 35,0% дітей (49 осіб).

Таблиця 1

**Розподіл молодших школярів за рівнями сформованості
різновікових взаємин залежно від наявності у них досвіду
різновікових взаємин (у %)**

Рівні різновікових взаємин	Загальна вибірка	Різновікові контакти у сім'ї		Різновікові контакти позасімейні та позакласні	
		наявні	відсутні	наявні	відсутні
Високий	22,6	20,0	25,0	30,8	10,2
Середній	49,4	55,0	43,3	62,6	30,6
Низький	28,0	25,0	31,7	6,6	59,2

Серед дітей з досвідом позасімейних та позакласних різновікових взаємин 30,8% мають високий рівень різновікових взаємин, 62,6% – середній та 6,6% – низький (табл.1).

Серед дітей, в яких позасімейні та позакласні різновікові контакти відсутні або майже відсутні, дуже мало (10,2%) з високим рівнем сформованості різновікових взаємин, 30,6% мають середній та більшість (59,2%) – низький рівні. Відмінності у розподілі за рівнями сформованості різновікових взаємин у підгрупах дітей з наявністю чи відсутністю позасімейних та позакласних різновікових контактів статистично значущі на рівні 0,001 ($\chi^2=449,1$).

Аналіз групи дітей, які не мають позасімейних та позакласних різновікових контактів, показує, що низький рівень сформованості різновікових взаємин демонструють ті діти, які є в сім'ї єдиними.

Можна припустити, що сімейний досвід різновікового спілкування – не єдине джерело різновікових контактів, і може компенсуватись досвідом взаємин позасімейного різновікового спілкування. Водночас, досвід різновікових взаємин, отриманих дитиною у сім'ї, хоча й не гарантує дитині успішність різновікових контактів, все ж таки формує готовність до такого роду взаємин і поза сімейним колом, про що свідчить статистично не підтверджена тенденція до кращої сформованості різновікових взаємин у дітей, у сім'ях яких є більше, ніж одна дитина.

Висновки. Отже, *теоретичний аналіз* вітчизняних і зарубіжних досліджень з проблеми міжособистісних взаємин дає підставу зробити такі узагальнення:

По-перше, позиція дитини серед братів і сестер як старшого чи молодшого має як переваги, так і недоліки, які можуть несприятливо позначитись на формуванні особистості. Конфлікти

у взаєминах між дітьми у сім'ї породжують дефіцит емоційного тепла й утруднюють формування соціальних зв'язків у дорослому віці. Позитивні взаємини між братами і сестрами прогноують успішну соціалізацію та зменшення ризику виникнення соціальних проблем у майбутньому.

По-друге, оцінка вченими ролі різновікових груп у розвитку особистості дитини є досить суперечливою. Дослідники одностайні у тому, що взаємини між дітьми різного віку можуть бути сприятливими для розвитку їх особистості лише за певних психолого-педагогічних умов. Провідну роль у формуванні взаємин дітей різного віку відіграють близькі дорослі, насамперед батьки і вчителі.

За наслідками *емпіричного дослідження* виявлено наступні психологічні особливості різновікових взаємин молодших школярів: дослідження зовнішнього чинника «наявність у дітей сімейного досвіду різновікових взаємин» показало слабкий і статистично не підтверджений позитивний вплив на рівень сформованості різновікових взаємин молодших школярів. Вплив чинника «наявність позасімейних та позакласних різновікових контактів» спричиняє статистично значущі відмінності у розподілі за рівнями сформованості різновікових взаємин. Найбільше досліджуваних з низьким рівнем сформованості різновікових взаємин у підгрупі дітей, які є одночасно і єдиними в сім'ї та в яких відсутні позасімейні різновікові контакти.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / Альфред Адлер; [пер. с нем.] – СПб. : Академ. проект, 1997. – 219 с.
2. Берк Л. Развитие ребенка / Л.Берк; пер. с англ.; ред. Л.Винокурова. – СПб. : Питер, 2006. – С. 954 – 962.
3. Буянов М.И. Ребёнок из неблагополучной семьи : Записки детского психиатра : Книга для учителей и родителей / Михаил Иванович Буянов. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Юлия Борисовна Гиппенрейтер – М. : Книга, 1996. – 163 с.
5. Дідук І. А. Специфіка взаємин між рідними братами та сестрами / І.А.Дідук // Психологія : [зб. наук. праць]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. – Вип. 3(6). – С. 181–190.
6. Думитрашку Т. И. Факторы формирования ребёнка в многодетной семье : автореф. дисс. на соискание науч. степени

- канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Т.И. Думитрашкю. – К., 1992. – 16 с.
7. Кволс К. Радость воспитания. Как воспитывать детей без наказания / Кетрин Кволс. – СПб. : ИД Весь, 2004. – 288 с.
 8. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Г.Клаус; пер. с нем.; ред. И. В.Равич-Щербо. – М. : Педагогика, 1987. – 176 с.
 9. Кон И.С. Ребенок и общество / Игорь Семенович Кон. – М. : Наука, 1988. – 269 с.
 10. Пашукова Т.И. Влияние факторов семейного воспитания и особенностей общения на эгоцентрическую направленность подростков / Т.И. Пашукова // Проблемы сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 9. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – С.275–284.
 11. Пеньковська Н.А. Сім'я формує самооцінку дитини / Н.А. Пеньковська // Дошкільне виховання. – 2002. – №6. – С.16–19.
 12. Приходько Ю.О. Формування позитивних взаємин у дитячому колективі / Юлія Олексіївна Приходько. – К. : Радянська школа, 1987. – 127 с.
 13. Руссо Жан Жак. Юлия, или Новая Элоиза / Жан Жак Руссо пер. с франц.; ред. В.Дынник, Л.Пинский. – М. : Художественная литература, 1968. – С. 523.
 14. Спок Б. Разговор с матерью: книга о воспитании / Б. Спок. – М. : Политиздат, 1990. – С. 129–132.
 15. Степанов В.Г. Психология трудных школьников / В.Г. Степанов. – М. : Республика, 1996. – С. 211.
 16. Фромм Э. Душа человека / Эрих Фромм; пер. с англ.; ред. С.Игнатенко. – М. : Республика, 1992. – 430 с.
 17. Шаграева О.А. Детская психология : Теоретический и практический курс : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ольга Аркадьевна Шаграева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 368 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Adler A. Vospytanye detej. Vzaymodejstvye polov / Al'fred Adler; [per. s nem.] – SPb. : Akadem. proekt, 1997. – 219 s.
2. Berk L. Razvytye rebenka / L.Berk; per. s angl.; red. L.Vynokurova. – SPb. : Pyter, 2006. – S. 954 – 962.

3. Bujanov M.Y. Rebenok yz neblagopoluchnoj sem'yu: Zapysky detskogo psyhyatra: Knyga dlja uchytelej y rodytelej / M.Y.Bujanov. – M. : Prosveshhenye, 1988. – 207 s.
4. Gyppenrejter Ju.B. Obschat'sja s rebenkom. Kak? / Ju.B. Gyppenrejter. – M. : Knyga, 1996. – 163 s.
5. Diduk I. A. Specyfika vzajemyn mizh ridnymi bratamy ta sestramy / I.A.Diduk // *Psyhologija* : [zb. nauk. prac']. – K. : Vyd-vo NPU im. M.P.Dragomanova, 1999. – Vyp. 3(6). – S. 181–190.
6. Dumytrashku T. Y. Faktory formirovaniya rebenka v mnogodetnoj sem'e : avtoref. dyss. na soyskanye nauch. stepeny kand. psyhol. nauk : spec. 19.00.07 «Pedagogicheskaja y vozrastnaja psyhologija» / T.Y. Dumytrashku. – K., 1992. – 16 s.
7. Kvol's K. Radost' vospytaniya. Kak vospytyvat' detej bez nakazaniya / Ketryn Kvol's. – SPb. : YD Ves', 2004. – 288 s.
8. Klaus G. Vvedenye v dyfferencyal'nuju psyhologiju ucheniya / G.Klaus; per. s nem.; red. Y. V.Ravych-Shherbo. – M. : Pedagogyka, 1987. – 176 s.
9. Kon Y.S. Rebenok y obshhestvo / Y.S.Kon. – M.: Nauka, 1988. – 269 s.
10. Pashukova T.Y. Vlyjanye faktorov semejnogo vospytaniya y osobennostej obshheniya na egocentrycheskiju napravlennost' podrostkov / T.Y.Pashukova // *Problemy suchasnoi' psyhologii'* : Zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psyhologii' im. G.S.Kostjuka APN Ukrai'ny / za red. S.D.Maksymenka, L.A.Onufrijevoi'. – Vyp. 9. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2010. – S.275–284.
11. Pen'kov's'ka N.A. Sim'ja formuje samoocinku dytyny / N.A.Pen'kov's'ka // *Doshkil'ne vyhovannja*. – 2002. – №6. – S.16–19.
12. Pryhod'ko Ju.O. Formuvannja pozytyvnyh vzajemyn u dytjachomu kolektyvi / J.O.Pryhod'ko. – K. : Radjans'ka shkola, 1987. – 127 s.
13. Russo Z.-Z. Julyja, yly Novaja Əloyza / Zhan Zhak Russo; per. s franc.; red. V.Dymnyk, L.Pynskyj. – M. : Hudozhestvennaja lyteratura, 1968. – S. 523.
14. Spok B. Razgovor s mater'ju : knyga o vospytany / B. Spok. – M. : Polytyzdat, 1990. – S. 129–132.
15. Stepanov V.G. Psyhologija trudnyh shkol'nykov / V.G. Stepanov. – M. : Respublyka, 1996. – S. 211.

16. Fromm Э. Dusha cheloveka / Эрых Fromm; per. s angl.; red. S.Ygnatenko. – М. : Respublyka, 1992. – 430 s.
17. Shagraeva O.A. Detskaja psyhologyya : Teoretycheskyj y praktycheskyj kurs : Ucheb. posobyе dlja stud. vыssh. ucheb. zavedenyj / O.A.Shagraeva. – М. : Gumanyt.yzd.cetr VLADOS, 2001. – 368 s.

O.B. Stoliarenko. The family influence onto the development of relations between children of different age. The article considers the results of theoretical and experimental studies on the problem of family relations between children of different age. The controversial pedagogues and psychologists' views on the child family position as elder or junior among brothers and sisters were analyzed. It was set that the family children conflict derived the emotion warmth deficit and complicated the formation of social links at adult age. The positive relations between brothers and sisters determine the successful socialization and reduce the future social problems. It was shown the main role of near adults, i.e. the parents and teachers, for different age children relation forming. It was revealed that the family experience of different age children relation didn't ensure the successful social relations but formed the child's readiness to the contacts out of family. It was set that the family experience of different age children relation was not only the sphere of different age contacts and it could be compensated by extra family experience of different age children relation. The child's interpersonal relations with peers or with adults can maintain the realization of potential abilities of children or reduce this process. The revealing of conditions, peculiarities, mechanisms of positive junior-pupils interpersonal relations forming is very important. While this age period there is active process of personal development, interpersonal relations are the most effective means to manage this development of child. Introducing junior pupils' interpersonal relations with peers or with adults to the learning activity is the way to their amplification and improving. Such interpersonal relations are mediated by the content of learning activity and by person's new growth accordingly to junior-pupils age.

Key words: family, family relations, child family position, different age children relation, elder position, junior position.

Received October 23, 2014

Revised November 19, 2014

Accepted December 09, 2014

Організація адаптивно-динамічного навчання студентів-медиків, спрямованого на розвиток психологічних структур особистості

Filonenko M.M. Organization of adaptive and dynamic training of medical students, aimed at the development of psychological structures of the personality / M.M. Filonenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 581–594.

М.М.Філоненко. Організація адаптивно-динамічного навчання студентів-медиків, спрямованого на розвиток психологічних структур особистості. Розроблено цілісний адаптивно-динамічний процес навчання студентів-медиків, мета якого – розвиток психологічних особистісних структур під час здійснення професійного навчання, що буде враховувати і забезпечувати потенційні можливості формування всіх компонентів їх професійної компетентності. Запропоновано експериментальне навчання студентів – медиків, яке передбачає активне втручання у процес підготовки майбутніх фахівців та перевірку впливу педагогічного супроводу дидактичними засобами і засобами навчальних тренінгів. Розроблене адаптивно-динамічне навчання полягало у створенні методичної системи навчання та відповідних психолого-педагогічних умов, що дозволили управляти навчанням студентів, а саме створено модель методичної системи, яка забезпечує особистісне становлення майбутнього лікаря. Модель адаптивно-динамічного навчання студента вищого медичного навчального закладу розроблялася нами з урахуванням системного і концептуальних підходів до особистісного становлення майбутнього лікаря. Дана модель є складним утворенням, що включає два блоки взаємопов'язаних багатофункціональних компонентів: 1) блок компонентів професійної компетентності; 2) блок організаційно-педагогічних умов забезпечення формування професійної компетентності. Запроваджено такі навчальні дисципліни: «Науководослідницька діяльність студентів», «Психологія спілкування», «Педагогіка вищої медичної освіти», тренінги «Розвиток комунікативних навичок у майбутніх лікарів» і «Психолого-педагогічний супровід розвитку майбутніх лікарів у системі компетентнісного підходу до навчан-

ня», змістовий і дидактичний компонент яких забезпечує розвиток психологічних особистісних структур студентів-медиків.

Ключові слова: особистісне становлення, моделювання, адаптивно-динамічний процес навчання, психолого-педагогічні умови, професія лікаря.

М.М.Филоненко. Организация адаптивно-динамического обучения студентов-медиков, направленного на развитие психологических структур личности. Разработан целостный адаптивно-динамический процесс учения студентов-медиков, цель которого – развитие психологических личностных структур при осуществлении профессионального обучения, который будет учитывать и обеспечивать потенциальные возможности формирования всех компонентов их профессиональной компетентности. Предложенное экспериментальное обучение студентов – медиков предполагает процесс подготовки будущих специалистов и проверку влияния педагогического сопровождения дидактическими средствами и средствами учебных тренингов. Разработанное адаптивно-динамическое обучение состояло в создании методической системы обучения и соответствующих психолого-педагогических условий, которые позволили управлять обучением студентов, а именно создана модель методической системы обеспечивает личностное становление будущего врача. Модель адаптивно-динамического обучения студента высшего медицинского учебного заведения разрабатывалась нами с учётом системного и концептуальных подходов к личностному становлению будущего врача. Данная модель включает компоненты: 1) блок компонентов профессиональной компетентности; 2) блок организационно-педагогических условий обеспечения формирования профессиональной компетентности. Ввели такие дисциплины: «Научно-исследовательская деятельность студентов», «Психология общения», «Педагогика высшего медицинского образования», тренинги «Развитие коммуникативных навыков будущих врачей» и «Психолого-педагогическое сопровождение развития будущих врачей в системе компетентного подхода к обучению», содержательный и дидактический компонент которых обеспечивает развитие психологических личностных структур студентов-медиков.

Ключевые слова: личностное становление, моделирование, адаптивно-динамический процесс обучения, психолого-педагогические условия, профессия врача.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Сучасне суспільство розглядає фахівця не лише як особистість, яка володіє знаннями, вміннями та навичками у професійній сфері, але й як особистість, здатну ефективно діяти у складних, нестандартних ситуаціях, самостійно приймати рішення, творчо розвиватися і самовдосконалюватися, вміти спілкува-

тися з людьми. Ці та інші професійно важливі властивості та особистісні якості визначають професійну компетентність спеціаліста, професія якого відноситься до систем професій «людина-людина».

Формування професійної компетентності у контексті психології особистісного становлення майбутнього лікаря потребує обґрунтування інтегрованої моделі цього становлення та вдосконалення змісту, структури, форм і методів професійної підготовки студентів до виконання лікарської діяльності, визначення психолого-педагогічних умов підвищення їх професійної компетентності.

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. Теоретичний аналіз наукових праць та практичного досвіду дозволив дійти висновку, що розвиток психологічних структур особистості майбутнього лікаря відбувається у період навчання у вищому медичному навчальному закладі. С.Максименко відзначає, що особистість – це конкретний людський індивід з індивідуально виявленими своєрідними розумовими, емоційними, вольовими та фізичними властивостями, тому професійне навчання, особистісне становлення та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне та фізичне самовдосконалення забезпечує компетентність та компетенцію студента-медика [2, с.51].

Особистість студента розвивається і змінюється впродовж навчання у вищому навчальному закладі та набуває тих професійно-значущих якостей, до яких певна професійна діяльність висуває підвищені вимоги, це, в свою чергу, передбачає психолого-педагогічний супровід процесу навчання студентів.

У новому тлумачному словнику української мови «супровід – це те, що супроводить яку-небудь дію, явище ... товариство, оточення; група людей, яка супроводжує когось» [1, с. 457].

У нашому дослідженні мета педагогічного супроводу полягає у створенні психолого-педагогічних умов професійної підготовки студентів на різних етапах навчання у вищому медичному навчальному закладі з метою їх особистісного становлення. Результатом педагогічного супроводу є забезпечення прогресу в розвитку психологічних особистісних структур значимих в професійній діяльності. Зазначимо, що педагогічний супровід розглядається нами як цілісна діяльність, командна, взаємодія професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу.

Формулювання мети статті (постановка завдання)

Метою нашого дослідження є проектування цілісного адаптивно-динамічного процесу, спрямованого на розвиток психологічних особистісних структур студентів-медиків під час здійснення професійного навчання, який буде враховувати і забезпечувати потенційні можливості формування всіх компонентів їх професійної компетентності. Запропоноване нами експериментальне навчання передбачає активне втручання у процес підготовки майбутніх фахівців і перевірку впливу педагогічного супроводу дидактичними засобами та засобами навчальних тренінгів. Мета розробки та організації адаптивно-динамічного навчання полягає у створенні такої методичної системи навчання та відповідних психолого-педагогічних умов, що дозволять управляти навчанням студентів, а саме створити таку модель методичної системи, яка забезпечить особистісне становлення майбутнього лікаря.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів

В основу організації моделі навчання, спрямованої на особистісне становлення майбутнього лікаря, покладена психолого-педагогічна підготовка студентів, що об'єднує навчальну, розвивальну і науково-дослідницьку діяльність вищого медичного навчального закладу. Саме тому, становленню особистості студента-медика сприятиме цілеспрямовано організований педагогічний процес і чітко розроблене керівництво з боку викладачів.

Модель адаптивно-динамічного навчання студента вищого медичного навчального закладу розроблялася нами з урахуванням системного і концептуальних підходів до особистісного становлення майбутнього лікаря. Дана модель є складним утворенням, що включає два блоки взаємопов'язаних багатофункціональних компонентів: 1) блок компонентів професійної компетентності; 2) блок організаційно-педагогічних умов забезпечення формування професійної компетентності (рис. 1).

Запропоноване нами експериментальне навчання передбачає активне втручання у процес підготовки майбутніх фахівців та перевірку впливу педагогічного супроводу дидактичними засобами і засобами навчальних тренінгів (рис. 2).

У педагогічну процесі запропонована модель розглядається як особливий вид навчання студентів, забезпечує особистісний розвиток в умовах освітнього процесу, сприяє цілеспрямованому розкриттю здібностей особистості, зростанню її професіоналізму, працездатності, збереженню здоров'я та життя.



Рисунок 1. Модель професійної компетентності майбутнього лікаря

Виходячи із мети організованого педагогічного супроводу, нами визначено такі завдання:

1. Педагогічні:

- вчити оптимістичному подоланню бар'єрів, стереотипів у процесі навчання і учіння;
- закріплювати успіх і прагнення, уникнення неуспіху;
- націлювати студентів на професійну самоосвіту і саморозвиток в аудиторній, позааудиторній роботі та різних видах практик;

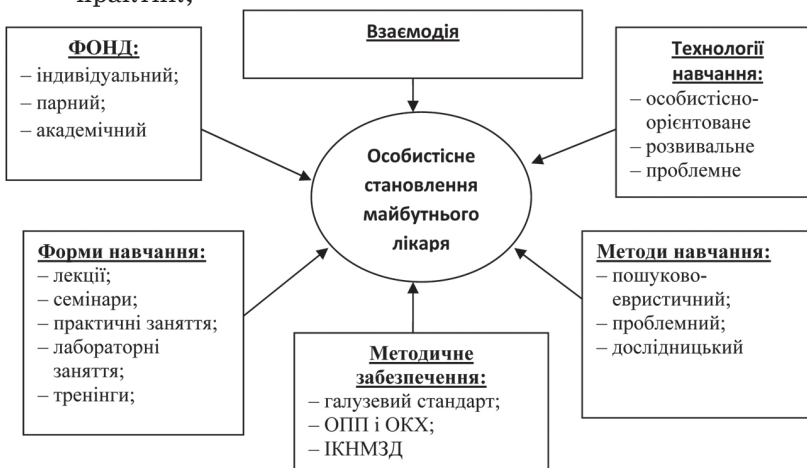


Рисунок 2. Дидактичні засоби педагогічного супроводу особистісного становлення майбутнього педагога

2. Психологічні:

- формувати позитивну навчальну мотивацію, пізнавальний інтерес;
- попереджувати виникнення проблем у навчальному процесі;
- навчувати всіх видів рефлексії;
- зорієнтовувати в реальному навчальному процесі на перспективу з позиції самореалізації;
- формувати емоційно-вольову сферу, налагоджувати взаємини між всіма учасниками навчального процесу.

3. Дидактичні:

- розвивати загальнонавчальні вміння та навички, що сприяють усвідомленню технологічних процедур інтелектуальної праці всіх учасників супроводу;
- забезпечити наукові передумови організації критичного мислення;
- шукати нові технології, що спрямовані на розвиток особистісних та професійно-важливих якостей особистості;
- допомагати в набутті практико-орієнтованого досвіду, в розширенні сфери професійної компетентності та компетенції.

4. Технологічно-методичні:

- відбирати методи та форми взаємодії;
- відбирати інструментарії та засоби підготовки;
- навчати прийомам і технікам самозбереження.

Ми прокласифікували професійні компетентності лікаря і вибрали ті, які, на наш погляд, при створенні відповідних умов забезпечать його особистісне становлення і відповідатимуть усім структурним складовим професійної діяльності лікаря. У структуру професійної компетентності нами включено прогностичний, проєктивний, когнітивний, організаторський, комунікативний, аналітичний та рефлексивний компоненти (рис. 3).

Основною сучасною технологією навчання студентів як ключовою у розвитку психологічних особистісних структур майбутнього лікаря виступає проблемне навчання, сутність якого полягає в тому, що у процесі навчання створюються проблемні ситуації (ситуаційні задачі). Для розв'язання ситуаційних задач необхідна сукупність науково-дослідницьких знань, умінь та навичок, які сприятимуть вирішенню проблем, пов'язаних із проблемами охорони здоров'я та лікуванням хворих в майбутньому на основі набутих на різних етапах виконання навчального плану при вивченні цілої низки навчаль-

них дисциплін: анатомії, фізіології, педагогіки, психології, хірургії, терапії та ін. Роль викладача у проблемному навчанні полягає у планомірній, цілеспрямованій постановці перед студентом проблем, наданні, при необхідності, допомоги у вигляді конкретних запитань, пошук відповіді на які наводить їх на розв'язання поставленого завдання. Цим проблемне навчання підвищує мотивацію до вивчення предмета. Використання ситуаційних завдань з метою контролю рівня опанування матеріалу сприяє підвищенню зацікавленості до теми, розвиває навички мислення, тренує пам'ять і допомагає засвоєнню складних тем, а також зосереджує увагу на застосуванні вивченого матеріалу у практичній діяльності. Крім того, студент отримує можливість безпосередньо застосувати отримані впродовж семестра теоретичні знання і закріпити їх під час вивчення професійних навчальних дисциплін та виробничої практики в лікувально-профілактичних умовах.

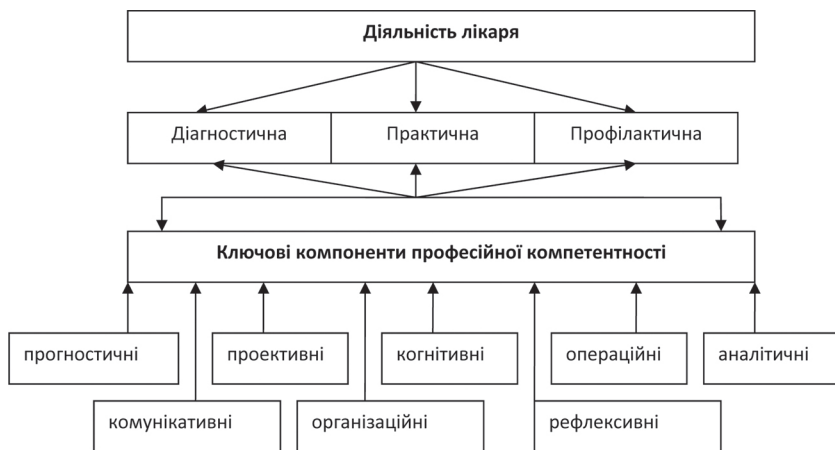


Рисунок 3. Структура професійної компетентності майбутнього лікаря

У цілому прагнули організувати педагогічний супровід таким чином:

- забезпечити цілісність педагогічного впливу на особистісне становлення майбутнього лікаря;
- перевірити обґрунтовані психолого-педагогічні умови особистісного становлення майбутнього лікаря;
- з'ясувати ефективність моделі становлення майбутнього лікаря дидактичними засобами на навчальних заняттях та навчальними тренінгами у процесі навчання;

- запровадити викладання елективного курсу «Науково-дослідницька діяльність студентів»; навчальну дисципліну «Психологія спілкування»; навчальні тренінги «Розвиток комунікативних навичок у майбутніх лікарів» і «Психолого-педагогічний супровід розвитку майбутніх лікарів у системі компетентнісного підходу до навчання»;
- встановити взаємозв'язок з педагогічними працівниками університету, який включає: (роботу з деканатом щодо вдосконалення навчальних планів, з'ясування державних стандартів з метою доведення до відома професійних компетенцій і компетентностей зі спеціальності; координацію роботи з предметними кафедрами та методичними комісіями з метою узгодження та розробки алгоритму оволодіння професійними знаннями, розв'язування клінічних ситуацій, розвитку критичного мислення; індивідуальну роботу з педагогами з метою обміну досвідом, відвідування навчальних занять, консультування; здійснювати навчання педагогізацію викладачів університету через запровадження в навчальний процес навчальної дисципліни «Педагогіка вищої медичної освіти».

Педагогічний супровід особистісного становлення майбутнього лікаря відбувався при дотриманні наступних психолого-педагогічних умов:

1. Забезпечення міждисциплінарного підходу в змісті теоретичної підготовки майбутніх лікарів, який інтегрує педагогічні, психологічні, соціальні та медичні аспекти охорони здоров'я населення. Налагодження міждисциплінарних зв'язків призводить до того, що при розв'язанні проблемних завдань клінічного характеру студенти не можуть перенести готові знання на вивчення нових. Отже, відбувається суперечність між фактично отриманими знаннями та вміннями їх використовувати для вивчення нової дисципліни.

2. Введення у навчальний процес підготовки майбутніх лікарів технологій розвитку критичного мислення як основи діагностування психофізіологічних проблем у пацієнтів.

3. Оволодіння майбутніми лікарями толерантним стилем педагогічного спілкування як основою ефективної взаємодії з пацієнтами. Толерантний стиль спілкування ми розглядаємо як особистісна та професійна якість особистості

У контексті нашого дослідження вивели основні аспекти адаптивно-динамічного навчання студентів-медиків, спрямованого на особистісне становлення майбутнього лікаря, розробле-

них нами у моделі характеристик психологічної особистісної структури (рис. 4).

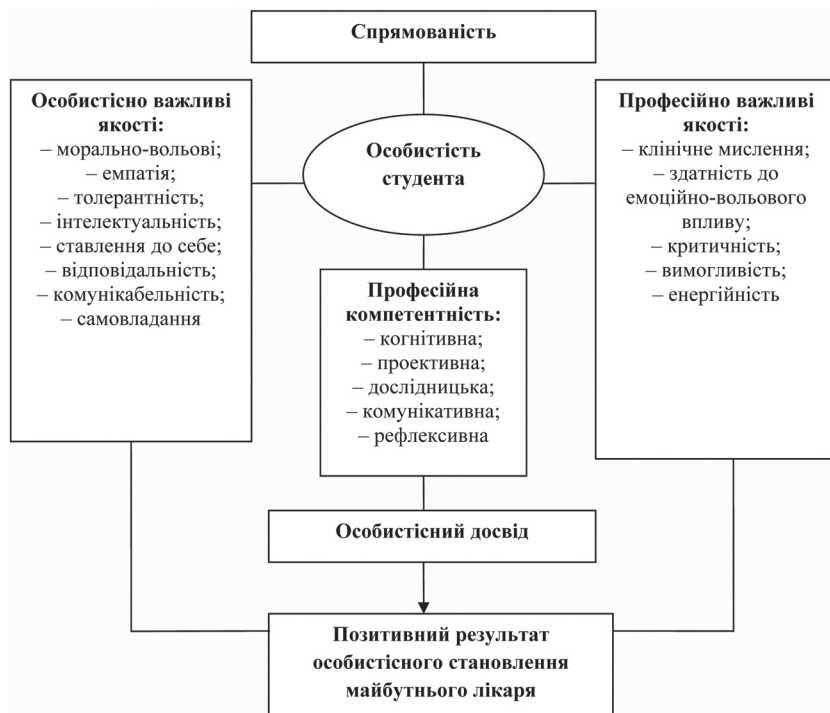


Рисунок 4. Модель розвитку психологічних особистісних структур майбутнього лікаря

Центральною ланкою особистісного становлення є розвиток особистості в процесі професійного навчання, освоєння професії й виконання професійної діяльності. На початкових етапах професійної освіти джерелом професійного розвитку виступає рівень особистісного розвитку. На наступних стадіях професійного становлення співвідношення й особистісного й професійного розвитку набуває характеру динамічної цілісності. На стадії професіоналізації професійний розвиток особистості починає домінувати над особистісним і визначати його.

Об'єктами професійного розвитку особистості є її інтегральні характеристики: професійна спрямованість, компетентність, професійно важливі якості й психофізіологічні властивості.

Отже, у медичній діяльності майбутнього лікаря надзвичайно необхідно розвивати особистісно важливу якість – умін-

ня встановлювати контакт. Відсутність у фахівця знань, умінь та навичок професійного спілкування робить лікаря (медичного працівника) професійно малопридатним. На нашу думку, особливого значення надають дисципліни психологічного циклу, які потребують значного удосконалення та (адаптації) приведення у відповідність вимогам сучасної медичної діяльності. Це пов'язано з тим, що на всіх етапах лікувального процесу в майбутнього лікаря професійним лікувально-діагностичним інструментарієм виступає спілкування. Означені актуальні проблеми надзвичайно важливі для особистісного становлення майбутнього лікаря, що спонукало нас до розробки авторського підручника «Психологія спілкування» (М.Філоненко).

Концептуальна ідея запровадження науково-дослідної діяльності студентів-медиків полягала у тому, що в умовах розвитку взаємовідносин незалежної України з іншими державами на економічному, соціальному й політичному рівнях, перехід до ринкових відносин господарювання вимагає озброєння майбутніх спеціалістів уміннями вдало використовувати свої знання в практичній діяльності. Нагальною потребою є застосування практики вже на ранній стадії навчання з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності спеціаліста.

Мета впровадження навчальної дисципліни полягає в тому, що навчання буде результативнішим, якщо ґрунтуватиметься на основі принципів, які активізують і роблять вмотивованою пізнавальну діяльність студентів під час організації навчально-виховного процесу; в основу його організації має бути покладено модель, зміст якої ґрунтується на теоретичних і методичних засадах, висновках, рекомендаціях і пропозиціях й враховують специфіку вищого медичного навчального закладу, тобто посилюють професійну спрямованість навчання та розвиватимуть наукову та творчу самостійність студентів під час вивчення наук в аудиторний та в позааудиторний час.

Нами розроблено програму навчальної дисципліни для студентів вищих медичних навчальних закладів «Основи наукових досліджень», вивчення якої передбачає розвиток таких умінь як приймати власні рішення, орієнтуватися в інформаційному просторі, нестандартно вирішувати складні наукові завдання, що дозволить від опанування окремих наукових категорій зробити крок до майбутніх відкриттів у медицині.

Наступним кроком було дослідження комунікативної компетенції, яка розглядалася як особистісно та професійно-важлива якість, що в сукупності з отриманими знаннями з навчально-

го предмета «Психологія спілкування», забезпечить професійну компетентність майбутнього лікаря. Під час дослідження ми переслідували мету: виявити розвиток комунікативної компетентності та компетенції в майбутніх студентів, рівень підготовленості студента-медика до партнерської взаємодії з майбутніми пацієнтами.

Під час вивчення дисципліни «Психологія спілкування» студенти мали можливість набути необхідних теоретичних знань, практичних умінь та навичок професійного спілкування, а отже, позитивно вплинула на формування комунікативних умінь. Нами використовувалися інтерактивні методи навчання: презентації лекцій; використання вправ, ігор, практичних завдань; педагогічні ситуації; професійно зорієнтовані вправи, практичні професійні ситуації, ділові ігри, психологічні тести для самоконтролю. Методика навчання спрямовувалася на розвиток у студентів комунікабельності завдяки проведенню спеціально розробленої системи вправ; у процесі формування спілкування і манери поведінки з пацієнтами студенти обговорювали та коментували ситуації в онкології, педіатрії, акушерстві та гінекології; студенти знайомилися зі стилями спілкування, з механізмами втягування у професійні конфлікти, вивчали способи їх попередження та виходу із них, використовуючи при цьому рольові ігри та ін. На навчальних заняттях майбутні лікарі вільно висловлювали свої думки, ділилися враженнями, аргументували висловлення, а за допомогою різних методик оцінювали власну комунікативну діяльність.

У формуванні комунікативної компетентності майбутнього лікаря посідає значне місце психологічний тренінг, який будемо розглядати в двох аспектах: по-перше, в контексті педагогічного супроводу особистісного становлення, використовуючи його як традиційні методи та прийоми (усні відповіді, виступи, доповіді, бесіди на семінарах і практичних заняттях), так і нетрадиційні (використання активних методів, проведення ділових ігор, аналіз педагогічних ситуацій тощо); по-друге, засобом спеціально організованого тренінгу.

Особливістю психологічного тренінгу є те, що його учасникам пропонується такий спосіб отримання знань, який докорінним чином відрізняється від традиційного. Для нього характерні: самостійність набуття знань, поєднання знань з практикою, осмисленість, особистісна зацікавленість і значимість, емоційне забарвлення. Окрім того, сам характер участі в тренінгу спрямований на особистісну корекцію. Беручи участь в груповій вза-

емодії, учасники усвідомлюють себе як особистість через колег в групі, тобто діє принцип дзеркального відображення. Отже, психологічний тренінг як форма навчання передбачає отримання знань, як правило, не в готовому вигляді від викладача, а через власне здобування за допомогою педагога тренера.

В основу розробленого нами тренінгу «Розвиток комунікативної компетентності майбутнього лікаря», який упроваджувався в систему підготовки студентів-медиків, покладена система психологічних вправ, запропонована у розробленому автором підручнику «Психологія спілкування». Мета тренінгу полягала у формуванні комунікативної компетентності майбутніх лікарів, позитивної спрямованості міжособистісних стосунків у сфері спілкування, емпатійності, рефлексії, виробленні особистісного комунікативного стилю, усвідомленні необхідності постійного самовдосконалення.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.

Реалізація моделі професійної компетентності майбутнього лікаря можлива за умови забезпечення в освітньому середовищі педагогічного процесу на різних дидактико-методичних засадах, якими є: цілісний педагогічний процес: мета, зміст, методи, технологія, контроль і корекція; процес навчання і процес навчіння.

Реалізація розробленої моделі здійснювалася у процесі викладання навчальних дисциплін, розробки завдань для фундаментальних (клінічних) дисциплін на лекціях, практичних заняттях, самостійного вивчення студентами навчального матеріалу, проведення навчальних тренінгів.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник /Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376.
2. Максименко С.Д. Загальна психологія : навчальний посібник / С.Д. Максименко. – К., 2004.
3. Максименко С.Д. Психологія учіння людини : генетико-моделюючий підхід : монографія / С.Д. Максименко. – К. : Видавничий дім «Слово», 2013. – 592 с.
4. Максименко С.Д. Педагогіка вищої медичної освіти / С.Д. Максименко, М.М. Філоненко. – К. : «Центр учбової літератури», 2014. – 288 с.
5. Неловкіна-Берналь О.А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальнос-

тей / О.А. Неловкіна-Берналь // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2010. – №10 (197), ч.1. – С.12–21.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Goncharenko S. *Ukrai'ns'kyj pedagogichnyj slovnyk* / Semen Goncharenko. – К. : Lybid', 1997. – 376.
2. Maksymenko S.D. *Zagal'na psihologija : navchal'nyj posibnyk* / S.D. Maksymenko. – К., 2004.
3. Maksymenko S.D. *Psychologija uchinnja ljudyny : genetykomodeljujuchyj pidhid : monografija* / S.D. Maksymenko. – К. : Vydavnychyj dim «Slovo», 2013. – 592 s.
4. Maksymenko S.D. *Pedagogika vyshhoi' medychnoi' osvity* / S.D. Maksymenko, M.M. Filonenko. – К. : «Centr uchbovoi' literatury», 2014. – 288 s.
5. 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. Organization of adaptive and dynamic training of medical students, aimed at the development of psychological structures of the personality. There have been developed the integrated adaptive and dynamic process of learning of medical students, aimed at the development of psychological personality structures in the course of vocational training, which would take into account and provide the potential formation of all components of their professional competence. The proposed experimental teaching medical students provides active involvement in the training of future professionals and checking the impact of pedagogical support by means of didactics and trainings. The developed adaptive and dynamic training was to create a methodical system of training and appropriate psychological and pedagogical conditions that allowed students to manage students' learning, namely a model of methodical system was created that provided personality development of a future doctor. The model of adaptive and dynamic training a student of higher medical educational institution was developed in account with the systematic and conceptual approaches to the personality development of a future doctor. This model is a complex formation, which includes two units of interconnected multi-components: 1) a component unit of professional competence; 2) a system unit of organizational and pedagogical conditions for the formation of professional competence. We introduced the following subjects: «Scientific Research Students' Activities», «Psychology of Intercourse», «Pedagogy of Higher Medical Education», trainings «Development of communicative skills in future physicians» and «Psychological and pedagogical support in

the development of future doctors in the system competence approach to learning», content and didactic component of these subjects provides the development of psychological personality structures of medical students. The realization of the model of future doctor's professional competence is possible in the educational environment of educational process by means of different didactic and methodological principles, which are the following: an integrated educational process: objectives, contents, methods.

Key words: personal development, modeling, adaptive and dynamic learning process, psychological and pedagogical conditions, profession of a doctor.

Received October 23, 2014

Revised November 19, 2014

Accepted December 09, 2014

УДК: 159.923

Т.Б. Хомуленко

kpp.khnpu@mail.ru

М.В. Балушок

balushok-mv@mail.ru

Особливості виникнення внутрішньоособистісного конфлікту в юнацькому віці

Khomulenko T.B. The features of intrapersonal conflict rise in adolescence / T.B. Khomulenko, M.V. Balushok // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 594–610.

Т.Б.Хомуленко, М.В.Балушок. Особливості виникнення внутрішньоособистісного конфлікту в юнацькому віці. У статті виявлено психологічні особливості, що обумовлюють виникнення та функціонування внутрішньоособистісного конфлікту «цінності-доступності» в юнацькому віці. Аналіз особливостей виникнення внутрішньоособистісного конфлікту в юнацькому віці за допомогою факторного аналізу показав, що на всіх рівнях внутрішньої конфліктності спостерігаються тенденції до конструктивного або неконструктивного функціонування внутрішньо-

T.B. Khomulenko – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

M.V. Balushok – the scientific contribution of the co-author is 50% .

го конфлікту, що зумовлені індивідуальним профілем копінг-стратегій, саморегуляції, невротичних схильностей, тривожності. Зроблено висновок, що конструктивним можна вважати таке функціонування, яке включає розвинутість саморегуляції та копінг-стратегій, відсутність невротичних тенденцій та особистісної тривожності, що відображено у факторах «Саморегуляція-пізнання», «Переоцінка-вирішення проблеми», «Реалізованість-свобода». Неконструктивне функціонування пов'язане із особистісною тривожністю, невротичними тенденціями та представлено факторами «Престиж-захоплення», «Самодостатність-свобода», «Досягнення-визнання». Шляхом кластеризації методики дослідження невротичних схильностей виявлено «виражений» та «помірно виражений» невротичні профілі особистості. У «вираженого» профілю переважають внутрішні конфлікти сфер роботи та грошей, невротичні тенденції до самоствердження шляхом престижу, досягнень або експлуатації, копінг-стратегії «Конфронтація» та «Втеча-уникнення». «Помірно виражений» невротичний профіль характеризується меншим розвитком невротичних схильностей, тривожності, гнучкістю регуляторних процесів, внутрішнім конфліктом сфери любові. Дослідження розкриває особливості виникнення та функціонування внутрішньоособистісного конфлікту, які можуть пояснювати його роль як рушійної сили розвитку або його загальмування.

Ключові слова: внутрішньоособистісний конфлікт, саморегуляція, невротичні схильності, копінг-стратегії, юнацький вік, рушійна сила розвитку, невротичний профіль, мотиваційно-особистісна сфера.

Т.Б. Хомуленко, М.В. Балухок. Особенности возникновения внутриличностного конфликта в юношеском возрасте. В статье выявлены психологические особенности, обуславливающие возникновение и функционирование внутриличностного конфликта «ценности-доступности» в юношеском возрасте. Анализ особенностей возникновения внутриличностного конфликта в юношеском возрасте с помощью факторного анализа показал, что на всех уровнях внутренней конфликтности наблюдаются тенденции к конструктивному или неконструктивному функционированию внутреннего конфликта, обусловленные индивидуальным профилем копинг-стратегий, саморегуляции, невротических склонностей, тревожности. Сделан вывод, что конструктивным можно считать такое функционирование, которое включает развитость саморегуляции и копинг-стратегий, отсутствие невротических тенденций и личностной тревожности и отражено в факторах «Саморегуляция-познание», «Переоценка-решение проблемы», «Реализованность-свобода». Неконструктивное функционирование связано с личностной тревожностью, невротическими тенденциями и представлено факторами «Престиж-увелчение», «Самодостаточность-свобода», «Достижение-признание». Путем кластеризации методики исследования невротических наклонностей обнаружены «выраженный» и «умеренно выраженный» невротические профили личности. У «выраженного»

профиля преобладают внутренние конфликты сфер работы и денег, невротические тенденции к самоутверждению путем престижа, достижений или эксплуатации, копинг-стратегии «Конфронтация» и «Бегство-избегание». «Умеренно выраженный» невротический профиль характеризуется меньшим развитием невротических наклонностей, тревожности, гибкостью регуляторных процессов, внутренним конфликтом сферы любви. Исследование раскрывает особенности возникновения и функционирования внутриличностного конфликта, которые могут объяснять его роль как движущей силы развития или его затормаживания.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, саморегуляция, невротические склонности, копинг-стратегии, юношеский возраст, движущая сила развития, невротический профиль, мотивационно-личностная сфера.

Постановка проблеми дослідження. У час активних політичних, економічних, соціальних змін особливо актуальним стає питання подолання складних життєвих ситуацій, актуалізації особистісного та адаптаційного потенціалу, трансформації цінностей, що часто пов'язано із виникненням внутрішньоособистісних конфліктів. Вітчизняні автори вважають внутрішньоособистісні конфлікти рухливими силами розвитку (С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьев, Л.С.Виготський, Г.С. Костюк, К.О.Абульханова-Славська, Л.І. Божович, В.С.Мерлін, В.В.Столін, Ф.Є.Василюк, В.М. М'ясищев та ін.), а представниками зарубіжних шкіл психології та психотерапії дане поняття розуміється більшою мірою як дещо негативне і небезпечне, що в разі вирішення, може призводити до гальмування розвитку особистості, її дисгармонізації, психосоматичних хвороб (психоаналіз, когнітивно-біхевіористські напрями). На нашу думку, роль внутрішньоособистісного конфлікту може оцінюватися шляхом розуміння особливостей його виникнення та функціонування, яке може набувати більш або менш конструктивного характеру. Кожний вид внутрішнього конфлікту має власні фактори виникнення та вікові особливості, що не в повній мірі відображено в науковій літературі. Вважаємо актуальним дослідити особливості виникнення внутрішньоособистісного конфлікту «цінності-доступності», притаманного юнацькому віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У виявленні причин внутрішньоособистісних конфліктів З. Фрейд, К.Г. Юнг, А. Адлер, Р. Ассаджиолі приділяють увагу співвідношенню свідомої та несвідомої частин психіки. К.Хорні, Е.Фром вбачають основну причину в особливостях соціальних умов, що деформує особистість. На проблемах розвитку в процесі становлення

самосвідомості зупиняються Б.В.Зейгарник, Б.С. Братусь, Ф.Є. Василюк, В.В.Столін.

У дослідженнях внутрішньоособистісних конфліктів О.Я. Анцупова, А.І. Шипілова, Ф.Є. Василюка, О.М. Леонтєва, В.С. Мерліна і С.Л. Рубінштейна виділяються дві групи умов їх виникнення: особистісні (внутрішні), зокрема складність внутрішнього світу, розвинена ієрархія потреб, мотивів, цінностей, високий рівень розвитку почуттів, здатність до самоаналізу, рефлексії, та ситуативні (зовнішні і внутрішні): суперечливість/ кризовість соціокультурного простору, значимість розбіжності цінностей, суб'єктивне відчуття нерозв'язності ситуації. Виникнення внутрішнього конфлікту можливо тільки тоді, коли зовнішні обставини породжують певні внутрішні умови.

Серед особистісних особливостей появи внутрішніх конфліктів зазначається також протиріччя самоставлення, нерозвинутість самоідентичності (реального – Я), низький рівень рефлексії та зовнішній локус контролю [7,10]; почуття недовіри до зовнішнього світу і до себе; почуття сумніву, невпевненості в собі; почуття обов'язку, відповідальності; підвищена вимогливість та критичність до себе та інших; прагнення до постійного успіху і схвалення з боку оточуючих [5].

Джерела внутрішніх конфліктів також обумовлені факторами умов розвитку: проблеми виховання в сім'ї; проблеми соціальних взаємодій ранніх етапів розвитку (несформованість ведучої діяльності, недооцінка самостійності, неузгодженість вимог, очікувань та реальної поведінки); проблеми становлення особистості (невдоволення своїми потребами, зіткнення розуму та почуттів, неможливість задоволення життєво важливих потреб) [8].

Особливості внутрішньоособистісних конфліктів юнацького віку останнім часом вивчалися у роботах Н. Є. Герасимової, Т.Ю. Гуциної, Г.М. Дубчак, А.А. Букіної, М.А. Шаталіної, О.В. Козаченко. В якості детермінант виникнення внутрішньоособистісних конфліктів в даних емпіричних дослідженнях називаються особливості характеру та темпераменту, рівня домагань, самооцінки і самоставлення, рефлексії. На нашу думку, розгляд детермінант внутрішнього конфлікту лише з позицій урахування вищеперерахованих особливостей не можна вважати повним, і він має бути доповнений тими особливостями, які пов'язані з певним видом внутрішньоособистісного конфлікту та відображають особливості вікового розвитку особистості.

Отже, в наукових дослідженнях виникнення внутрішньоособистісних конфліктів пов'язують із низкою внутрішніх, особис-

тісних причин і зовнішніх, що пов'язані із суспільством, культурою, особливостями ситуації, підкреслюється необхідність збігу внутрішніх умов та зовнішніх обставин. У нашому дослідженні здійснена спроба урахування особливостей внутрішньоособистісного конфлікту цінності-доступності, а також вікових особливостей у визначенні детермінант його виникнення.

Метою нашої статті є визначити психологічні особливості виникнення внутрішньоособистісного конфлікту в юнацькому віці.

Внутрішньоособистісний конфлікт «цінності-доступності» представляє собою великий розрив у сферах значимих цінностей між їх значущістю та недоступністю. Даний вид конфлікту у багатьох дослідженнях [3,6,7,12] розглядається як притаманний передусім юнацтву. Конфлікт «цінності-доступності» пов'язаний із вмінням ставити усвідомлювані цілі, долати труднощі на шляху їх досягнення, адекватним співвідношенням власних бажань та ресурсів. Його дослідження вимагає урахування вікових особливостей юнацтва при виявленні факторів його виникнення.

Серед особливостей особистісного розвитку в період юнацтва є здатність до самовизначення та саморозвитку, орієнтація не на теперішнє, а на майбутнє (Л.І. Божович, І.С. Кон, В.І. Слободчиков, Д.І. Фельдштейн та ін.), розмитість кордонів бажаного та можливого, що призводить до того, що цілі, які висуваються, не завжди засновані на реальних можливостях, знанні власних сильних та слабких сторін. Дані вікові особливості юнацького віку тісно пов'язані із рівнем сформованості усвідомленої саморегуляції, яка, в свою чергу, показує певний рівень усвідомленості, суб'єктного розвитку, вольової регуляції, самостійності прийняття рішень, вміння співставляти бажання та можливості.

Необхідність соціального та особистісного самовизначення, високий ступінь складності даного періоду висувають особливі вимоги до адаптивних ресурсів юнака, здатності швидко й адекватно реагувати на постійно мінливі умови. Внутрішньоособистісний конфлікт у своєму прояві розглядається наряду зі стресом, фрустрацією, життєвою кризою [4]. Тому, розглядаючи особливості виникнення внутрішньоособистісного конфлікту, важливо врахувати ті стратегії подолання, які особистість схильна використовувати в проблемній ситуації. Актуальний напрямок дослідження копінг-стратегій пов'язаний із роллю копінг-стратегій в процесах саморегуляції, їх вклад в успішність виконання продуктивної діяльності [11] та як компонент особистісного потенціалу [9]. Д.О.Леонтьєв відмічає, що копінг-strate-

гії пов'язані із функцією реалізації діяльності, особливо в умовах її ускладнення, а також можуть сприяти тому, що людина помічає потенціальні ускладнення і можливості для розвитку, що надзвичайно важливо для конструктивного функціонування та подолання внутрішнього конфлікту.

Особливості сприйняття та переживання складної життєвої ситуації (якою вважається внутрішній конфлікт) вчені пов'язують із тривожністю. Так, А.Бандура пов'язував тривожність із недостатньою вірою в себе, суб'єктивним контролем [1]. В свою чергу, Т.О. Гордеева відмічає негативний вплив тривожності та пов'язує її із неадекватністю процесу цілепокладання та здійснення намірів, низькою самоефективністю, характером реагування на невдачі. У дослідженнях Ф. Б. Березіна показано, що для високо тривожної особистості характерна тенденція до негативної оцінки існуючої ситуації, відчуття власної недостатності, схильність привертати увагу оточуючих до своїх труднощів та конфліктів [2]. Тривожність може виступати як показник внутрішнього конфлікту, а також впливати на емоційне переживання внутрішнього конфлікту як більш серйозної та складної для подолання ситуації.

Навіть при розвинутості процесів саморегуляції часом особистість не досягає власних цілей або ці цілі виявляються фіктивними. Тому важливо зазначити, що не вся саморегуляція носить свідомий характер [9], причому усвідомлені та неусвідомлені регуляторні процеси не відокремлені один від одного. З метою урахування можливої дії несвідомих механізмів у виникненні внутрішнього конфлікту ми спираємося у дослідженні на концепцію невротичних схильностей К.Хорні. Невротичні схильності є способами подолання базальної тривоги, їх постійна необхідність задоволення, залежність стану людини від цього задоволення породжують внутрішні конфлікти.

Отже, в якості критеріїв виникнення та функціонування внутрішньоособистісного конфлікту в нашому дослідженні виділені: саморегуляція, копінг-стратегії, невротичні схильності, тривожність. В якості показника внутрішньої конфліктності виступає інтегральний показник дезінтеграції мотиваційно-особистісної сфери та показники внутрішніх конфліктів сфер цінностей за методикою О.Б.Фанталової.

Вибірка і методики дослідження. Для реалізації мети дослідження були обрані наступні методики:

1. Методика «Рівень співвідношення цінності та доступності в різних життєвих сферах» О.Б. Фанталової. Шляхом визначен-

ня найважливіших цінностей та міри їх доступності виділяються сфери неспівпадіння, що свідчить про дезінтеграцію мотиваційно-особистісної сфери та наявність внутрішнього конфлікту.

2. Методика «Стиль саморегуляції» В.І. Моросанової.

3. «Копінг-тест» Р. Лазаруса.

4. Методика «Самооцінка рівня тривожності» Ч.Д. Спілбергера-Ю.Л.Ханіна.

5. Методика «Ступінь вираженості невротичних схильностей особистості» М. А. Кузнецова. Дана методика базується на концепції невротичних потреб особистості К. Хорні, складається із 50 питань та має 10 шкал, кожна з яких відповідає певній невротичній схильності: «У любові та прихильності», «В керуючому партнері», «У заключенні життя у вузькі рамки», «У владі через інтелект і волю», «В експлуатації інших», «В суспільному визнанні та престижі», «У захопленні власною персоною», «У власних досягненнях», «У самодостатності та незалежності», «У досягненні досконалості і невразливості».

У дослідженні брали участь 200 досліджуваних, студентів Української інженерно-педагогічної академії та Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна від 1-го до 5-го курсів різних факультетів.

Основний матеріал дослідження. Кореляційний аналіз особистісних особливостей та особливостей поведінки осіб з різними характеристиками внутрішньоособистісних конфліктів виявив велику кількість зв'язків, що зумовило актуальність проведення факторного аналізу як визначення структури особливостей виникнення внутрішньоособистісного конфлікту у групах різного рівня дезінтеграції мотиваційно-особистісної сфери. Факторна структура кожного з рівнів дезінтеграції містить у собі комплекс психологічних особливостей, які можуть розглядатися як чинники виникнення внутрішньоособистісного конфлікту між цінністю та доступністю в різних сферах життя.

Факторний аналіз був проведений методом головних компонент з подальшим Varimax-обертанням з нормалізацією значень. При виконанні процедур факторного аналізу для групи з *низьким рівнем дезінтеграції* мотиваційно-особистісної сфери зупинилися на трьох факторному рішенні, що найбільш змістовно інтерпретується. Виділені фактори пояснюють 55,5% сумарної дисперсії. До кожного фактора ввійшли від 6 до 10 показників з різним факторним навантаженням і показниками кореляції не менш 0,5 і не більш -0,5. **Перший фактор** має назву «**Дистанціювання-унікнення**», що походить від домінуючих особливос-

тей фактора, пояснює 19,5 % сумарної дисперсії, факторна вага становить 5,89. Фактор включає такі змінні: ситуативну тривожність (0,67), копінг-стратегії «Конфронтація» (0,71), «Дистанціювання» (0,79) та «Втеча-уникнення» (0,75), «Прийняття відповідальності» (0,67) та «Самоконтроль» (0,73), а також з негативним факторним навантаженням внутрішній конфлікт сфери «Робота» (-0,72). Цей фактор поєднує в собі широку різноманітність копінг-стратегій, які у поєднанні із ситуативною тривожністю можуть забезпечувати адаптивність. Неактуальний внутрішній конфлікт «Робота» може бути обумовлений тим, що більша частина досліджуваних знаходились не на останніх стадіях навчання.

Другий фактор «Досконалість-досягнення» (18,9% сумарної дисперсії, факторна вага 5,76) представлений такими змінними: «Планування» (0,64) в саморегуляції, копінг-стратегії «Планування вирішення проблеми» (0,56) та «Конфронтація» (0,5) і невротичні схильності «У досягненні досконалості і невразливості» (0,80), «У власних досягненнях» (0,77), «В керуючому партнері» (0,71), «У захопленні власною персоною» (0,69). Фактор відображає тенденцію до досягнень та захоплення шляхом власних зусиль і прагнень до перфекціонізму або за допомогою керуючого партнера.

Третій фактор «Саморегуляція-пізнання» пояснює 17,1% сумарної дисперсії, факторна вага 5,49. Фактор поєднує в собі такі змінні: «Гнучкість» (0,85), «Програмування» (0,61), «Модельовання» (0,70), «Оцінка результатів» (0,57) та загальний показник саморегуляції (0,89), з негативними факторними вагами невротичні тенденції «В любові та прихильності» (-0,55) та «У заключенні життя в вузькі рамки» (-0,77), внутрішній вакуум сфери «Пізнання» (-0,51). Даний фактор характеризує конструктивне функціонування внутрішніх конфліктів за рахунок розвинutoї саморегуляції, нейтральної зони у пізнанні, і особливо відсутності невротичних потреб.

Факторна структура для групи *середнього рівня внутрішньої дезінтеграції* включає чотири фактори, які покривають 61,7 % сумарної дисперсії. **Перший фактор** має назву «**Престиж-захоплення**» (18,7% сумарної дисперсії, факторна вага 5,24) включає змінні: особистісну тривожність (0,52), невротичні схильності «В любові та прихильності» (0,72), «В керуючому партнері» (0,71), «В суспільному визнанні та престижі» (0,79), «У захопленні власною персоною» (0,78), «У власних досягненнях» (0,74), «У досягненні досконалості і невразливості» (0,70),

внутрішній конфлікт в сфері «Роботи» (0,51) і з негативним знаком факторних ваг конфлікт в сфері «Любов» (-0,5). Наявність невротичних потреб «У любові та прихильності» та «У керуючому партнері» обумовлює відсутність конфлікту сфери «Любов», оскільки передбачає схильність знаходитись у відносинах. Наявність внутрішнього конфлікту сфери «Робота» може бути обумовлена сприйняттям її як сфери, в якій можна реалізувати невротичні схильності до досягнень, захоплення власною персоною, суспільного престижу, досконалості і невразливості.

Другий фактор «Переоцінка-вирішення проблеми» (17,6 % сумарної дисперсії, факторна вага 4,75) і відображає природу використовуваних особистістю копінг-стратегій: копінг-стратегії «Самоконтроль» (0,74), «Втеча-уникнення» (0,71), «Планування вирішення проблеми» (0,80) «Позитивна переоцінка» (0,74), «Пошук соціальної підтримки» (0,56) та «Прийняття відповідальності» (0,56). Домінуючі копінг-стратегії конструктивного характеру на поведінковому та емоційному рівнях можуть сприяти конструктивному функціонуванню та подоланню внутрішніх конфліктів.

Третій фактор «Саморегуляція-невпевненість» пояснює 13,4% % сумарної дисперсії (факторна вага 3,07) та включає такі особливості саморегуляції як «Програмування» (0,62), «Моделювання» (0,60), «Оцінка результатів» (0,61), загальний показник саморегуляції (0,88) та внутрішній конфлікт «Впевненість в собі» (0,50). Можна припустити, що люди, непевнені в собі, розвивають високий рівень саморегуляції. Не зважаючи на конфлікт впевненості в собі, за рахунок невираженості тривожності та невротичних потреб, даний фактор можна вважати відображенням схильності до конструктивного функціонування внутрішнього конфлікту.

Четвертий фактор «Самодостатність-свобода» (12% сумарної дисперсії, факторна вага 2,7) характеризується наявністю змінних: «Самостійність» (0,55) в саморегуляції, невротичні схильності «У владі через інтелект та волю» (0,52), «У самодостатності та незалежності» (0,67), внутрішній конфлікт «Свободи» (0,6), з негативним знаком внутрішній конфлікт сфери «Любов» (-0,52). Невротичні схильності та особливості саморегуляції характеризують тенденції до надмірної самостійності, самодостатності, незалежності, влади, що яскраво проявляється у внутрішньому конфлікті «Свобода» і відсутності конфліктів сфер «Любові». З нашої точки зору даний фактор має невротичні ознаки.

Факторна структура групи **високого рівня** внутрішньої деінтеграції представлена чотирма факторами, які пояснюють

60% дисперсії. **Перший фактор** має назву «**Досягнення-визнання**» (16,4% сумарної дисперсії, факторна вага 4,44) включає невротичні потреби: «В любові та прихильності» (0,56), «В керуючому партнері» (0,54), «В експлуатації інших» (0,58), «В суспільному визнанні та престижі» (0,76), «У захопленні власною персоною» (0,72), «У власних досягненнях» (0,77), «У досягненні досконалості і невразливості» (0,68) та особистісну тривожність (0,52). Даний фактор розкриває природу невротичних схильностей у поєднанні із особистісною тривожністю. Особливо яскраво виділяються тенденції до визнання, досягнень, досконалості. Також можна підкреслити важливість суспільного визнання протилежними шляхами: або досягненням любові та симпатії, або експлуатацією.

Другий фактор «Уникнення-переоцінка» (15,7% сумарної дисперсії, факторна вага 3,8) включає копінг-стратегії: «Конфронтація» (0,67), «Самоконтроль» (0,64), «Пошук соціальної підтримки» (0,65), «Прийняття відповідальності» (0,58), «Втеча-уникнення» (0,77), «Планування вирішення проблеми» (0,68), «Позитивна переоцінка» (0,70). Хоча домінуючою є копінг-стратегія «Втеча-уникнення», розвинуті також копінг-стратегії конструктивного характеру, що може забезпечити ефективне функціонування подолання внутрішнього конфлікту.

Третій фактор «Саморегуляція-невпевненість» (14,9% сумарної дисперсії, факторна вага 3,27) включає такі змінні «Моделювання» (0,57), «Оцінка результатів» (0,55), «Гнучкість» (0,56), інтегральний показник саморегуляції (0,88) та внутрішній конфлікт «Впевненість в собі» (0,50). Фактор відображає тенденцію поєднання високих показників саморегуляції у невпевненій особистості.

Четвертий фактор має назву «**Реалізованість-свобода**» та пояснює 13% сумарної дисперсії (факторна вага 3,12) та характеризується внутрішнім конфліктом в сфері «Свобода» (0,51), з негативним знаком внутрішні конфлікти життєвих сфер «Любов» (-0,67), «Друзі» (-0,52), «Щасливе сімейне життя» (-0,71) та регулятивний процес «Програмування» (-0,51). Даний фактор розкриває реалізованість основних ціннісних сфер і відсутність схильності до жорсткого продумування власних дій та досягнення цілей, єдиним наявним конфліктом є конфлікт сфери «Свобода», що можна вважати характерним для юнацького віку.

Отже, факторна структура відображає особливості виникнення та функціонування внутрішньоособистісного конфлікту. Конструктивним можна вважати функціонування з розвинутою саморегуляцією, копінг-стратегіями, ситуативною тривожніс-

ттю, що допомагає усвідомлювати власні мотиви та цінності, активно сприяти їх реалізації, долаючи складнощі на цьому шляху. Неконструктивний шлях в першу чергу пов'язаний із особистісною тривожністю, невротичними тенденціями самодостатності, досконалості, експлуатації. Неконструктивний шлях поглиблює внутрішні конфлікти, погіршує емоційний стан, віддаляє особистість від власного «Я», оскільки невротичні схильності, що виступають основною його детермінантою, не відповідають істинним цінностям особистості. Знаходячись на несвідомому рівні, вони не дають внутрішньому конфлікту функціонувати як рушійній силі розвитку. На кожному рівні внутрішньої конфліктності спостерігаються тенденції конструктивного та неконструктивного характеру, що свідчить про важливість визначення особливостей виникнення внутрішнього конфлікту навіть при невеликій його вираженості, створюючи умови подальшої його корекції та стимуляції конструктивного шляху подолання.

Оскільки відмічена значна роль несвідомих невротичних схильностей у визначенні особливостей виникнення та функціонування внутрішньоособистісних конфліктів, нами проведена кластеризація даних методом к-середніх за методикою дослідження невротичних схильностей особистості М.А.Кузнецова. У результаті кластеризації було отримано два профілі: «помірно виражений» невротичний та «виражений» невротичний.

«Виражений невротичний» профіль (Рис.1) характеризується розвитком на високому рівні невротичних схильностей «У владі через інтелект та волю», «У власних досягненнях», «У самодостатності і незалежності», «У досягненні досконалості і невразливості» та середньонизьким розвитком схильності «У заключенні життя у вузькі рамки». Дані тенденції перш за все підкреслюють значимість власних досягнень, амбіційність, схильність до надмірної самодостатності та перфекціонізму. Для особистості, що прагне досягнень, не характерна тенденція займати «другі ролі», навпаки, вона буде намагатися виділитися серед інших. До «вираженого невротичного» профілю увійшли 119 досліджуваних.

«Помірно виражений невротичний» профіль характеризується розвинутими на середньому рівні невротичними схильностями «У владі через інтелект і волю», «В любові та прихильності», «У самодостатності і незалежності» і низьким розвитком потреби «У суспільному визнанні та престижі», що демонструє відсутність тенденції досягати самоствердження шляхом соціального престижу. Можна відмітити, що ці невротичні схиль-

ності відмічають тенденції до незалежності шляхом досягнення влади або протилежну тенденцію – до любові. За рахунок того, що невротичні схильності розвинуті на середньому та низького розвитку, особистостей даного профілю можна вважати більш гармонійними. До групи досліджуваних даного профілю увійшли 81 особа.

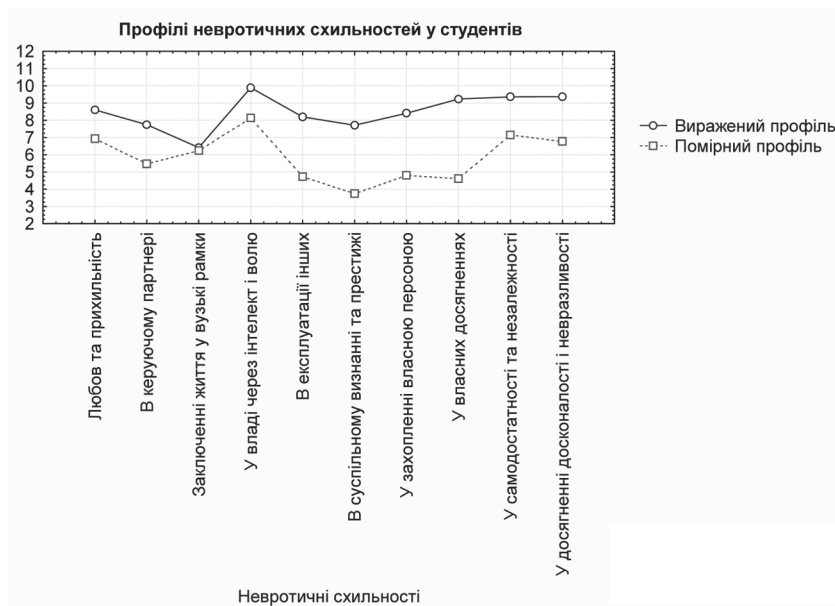


Рис.1. Невротичні профілі особистості

Було встановлено, що у студентів із «вираженим невротичним» профілем середні показники за t-критерієм Стьюдента значимо вищі у сфері внутрішнього конфлікту «Робота» ($t=-2,02$; $p<0,05$), «Матеріально-забезпечене життя» ($t=-2,7$; $p<0,05$) та внутрішнього вакууму «Творчість» ($t=-2,23$; $p<0,01$), ситуативної ($t=-2,4$; $p<0,01$) та особистісної тривожності ($t=-4,6$; $p<0,01$), копінг-стратегії «Конфронтація» ($t=-2,5$; $p<0,01$) та «Втеча-уникнення» ($t=-2,3$ $p<0,01$), порівняно із «помірно вираженим» профілем. Копінг-стратегії притаманні «вираженому невротичному» профілю більшою мірою можуть вважатися неконструктивними, оскільки «Конфронтація» передбачає імпульсивність, недостатню цілеспрямованість і обґрунтованість поведінки в проблемній ситуації, а копінг-стратегія «Втеча-уникнення» показує тенденцію подолання особистістю негативних переживань ухи-

ленням, тобто запереченням проблеми, фантазуванням, невіправданими очікуваннями, відволіканням і т.д. Можна припустити, що невротичні схильності до досягнень та самодостатності поглиблюють внутрішні конфлікти сфер «Роботи» та «Матеріально-забезпечене життя», копінг-стратегії «Втеча-уникнення» та «Конфронтація» не стимулюють вирішення проблемних ситуацій, а також провокують підвищення тривожності. Внутрішній вакуум «Творчість» говорить про незацікавленість творчою діяльністю, можливо через тенденцію виділятися уявними рисами та діями, а не направляючи конструктивну енергію на творчість.

У «**помірно вираженого невротичного**» профілю більш виражений внутрішній конфлікт сфери «Любов» ($t=-2,4$; $p<0,05$) та показник «Гнучкість» ($t=-2,4$ $p<0,01$) у саморегуляції. Гнучкість регуляторних процесів дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику, навіть при виникненні труднощів гнучко перебувати плани, а також скорегувати критерії оцінки. «Помірно невротичний» профіль представляє собою більш конструктивний варіант функціонування через менший розвиток невротичних схильностей, тривожності, більшої гнучкості в саморегуляції. Внутрішній конфлікт сфери «Любов» може актуалізуватися через невротичну потребу «В любові та прихильності», але розвиток невротичних схильностей на середньому та низькому рівнях дозволяє вважати даний профіль більш гармонійним.

Перспективи досліджень включають розробку розвивально-корекційної програми з профілактики та вирішення внутрішньоособистісних конфліктів в юнацькому віці.

Висновки. Виникнення внутрішньоособистісних конфліктів пов'язано із рядом причин внутрішнього та зовнішнього характеру. При їх виявленні необхідно спиратися на вид самого внутрішнього конфлікту та вікові особливості особистості. Детермінанти виникнення внутрішнього конфлікту обумовлюють його функціонування, що може набувати більш або менш конструктивного характеру.

Враховуючи специфіку внутрішнього конфлікту цінності-доступності, а також особливості юнацького віку, актуальними детермінантами його виникнення можна вважати особливості саморегуляції, копінг-стратегії, тривожність, невротичні схильності особистості.

Коли показники внутрішньоособистісного конфлікту виявились пов'язаними з пріоритетом ситуативної тривожності над особистісною, низькими показниками невротичних схиль-

ностей або їх відсутністю, розвинутою системою саморегуляції та копінг-стратегій конструктивного характеру, можна говорити про такий варіант функціонування внутрішньоособистісного конфлікту, при якому він виконує конструктивну роль, діючи як рушійна сила розвитку аналогічно будь-яким внутрішнім суперечностям. Оскільки невротичні схильності та пов'язані з ними якості утримують внутрішньоособистісний конфлікт в категорії антагоністичної суперечності, тобто такої, яка не може бути розв'язана, такий конфлікт не може реалізовувати роль рушійної сили і його можна назвати неконструктивним.

«Виражений невротичний» профіль характеризується внутрішніми конфліктами в сфері роботи та грошей, тривожністю, амбіційністю, схильністю до надмірної самодостатності та перфекціонізму, реагуванням на проблемні ситуації з елементами ворожості і конфліктності або їх уникненням. «Помірно невротичний» профіль показує значимо менший розвиток невротичних схильностей, тривожності, йому притаманна гнучкість регуляторних процесів та внутрішній конфлікт сфери любові, що дозволяє вважати даний профіль більш гармонійним.

Список використаних джерел

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура . – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
2. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин . –Л. : Наука, 1988. – 270 с.
3. Бубновская О. В. Потребностная обусловленность внутриличностного конфликта в юношеском возрасте : автореф. дис. на соискание наук. степени канд. психол. наук; спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / О.В. Бубновская. – Москва, 2005. – 24 с.
4. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Федор Ефимович Василюк. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
5. Волошко Н.І. Внутрішньоособистісні конфлікти у хворих на артеріальну гіпертензію : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук; спец. 19.00.04. «Медицина психологія» / Г. М. Дубчак. – Київ, 2006. – 24 с.
6. Гришина Н. В. Психология конфликта / Наталья Владимировна Гришина. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).

7. Дубчак Г. М. Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період навчання у ВУЗі : автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01. «Загальна психологія, історія психології»/ Г. М. Дубчак. – Київ, 2000. – 17 с.
8. Заиченко Н.У. Психология конфликта. Ч. I. Психологические аспекты и возможности разрешения внутриличностных конфликтов. – М. : МГУПС, 2000. – 40 с.
9. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2011. – 675 с.
10. Панцырь С. Н. Внутриличностные конфликты подростков с девиантным поведением : автореф. дис.канд. психологических наук : 19.00.13. «Психология развития, акмеология»/ С. Н. Панцырь. – Москва, 2012. – 25 с.
11. Рассказова Е.И. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции : психометрические характеристики и возможности применения методики СОРЕ / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 82–118.
12. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Елена Борисовна Фанталова. – Самара : БАХРАХ-М, 2001. – 128 с.
13. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – Собр. соч. в 3-х т. – М. : Сене, 1997. – 346 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bandura A. Teorija social'nogo nauchenija / A. Bandura . – SPb. : Evrazija, 2000. – 320 s.
2. Berezin F. B. Psihicheskaja i psihofiziologicheskaja adaptacija cheloveka / F. B. Berezin . –L. : Nauka, 1988. – 270 s.
3. Bubnovskaja O. V. Potrebnostnaja obuslovlennost' vnutrichnostnogo konflikta v junosheskom vozraste : avtoref. dis.. na soiskanie nauk. stepeni kand.. psihol. nauk; spec. 19.00.01. «Obshhaja psihologija, istorija psihologii»/ O.V. Bubnovskaja. – Moskva, 2005. – 24 s.
4. Vasiljuk F. E. Psihologija perezhivaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situacij / Fedor Efimovich Vasiljuk. – M. : Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1984. – 200 s.
5. Voloshko N.I. Vnutrishn'oosobystisni konflikty u hvoryh na arterial'nu gipertenziju : avtoref. dys.. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psyhol. nauk; spec. 19.00.04. «Medychna psihologija»/ G. M. Dubchak. – Kyi'v, 2006. – 24 s.

6. Grishina N. V. Psihologija konflikta / Natal'ja Vladimirovna Grishina. – SPb. : Piter, 2008. – 544 s. : il. – (Serija «Mastera psihologii»).
7. Dubchak G. M. Vnutrishn'oosobystisni konflikty studentiv u period navchannja u VUZi : avtoref. dys.. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psihol. nauk : spec. 19.00.01. «Zagal'na psihologija, istorija psihologii'»/ G. M. Dubchak. – Kyi'v, 2000. – 17 s.
8. Zaichenko N.U. Psihologija konflikta. Ch. I. Psihologicheskie aspekty i vozmozhnosti razreshenija vnutrilichnostnyh konfliktov. – M. : MGUPS, 2000. – 40 s.
9. Leont'ev D.A. Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika / D.A. Leont'ev. – M. : Smysl, 2011. – 675 s.
10. Pancyr' S. N. Vnutrilichnostnye konflikty podrostkov s deviantnym povedeniem : avtoref. dis.kand. psihologicheskikh nauk : 19.00.13. «Psihologija razvitija, akmeologija»/ S. N. Pancyr'. – Moskva, 2012. – 25 s.
11. Rasskazova E.I. Koping-strategii v strukture dejatel'nosti i samoreguljacii : psihometricheskie karakteristiki i vozmozhnosti primenenija metodiki COPE / E.I. Rasskazova, T.O. Gordeeva, E.N. Osin // Psihologija. Zhurnal Vysšej shkoly jekonomiki. – 2013. – T. 10. – № 1. – S. 82–118.
12. Fantalova E.B. Diagnostika i psihoterapija vnutrennego konflikta / Elena Borisovna Fantalova. – Samara : BAHRAH-M, 2001. – 128 s.
13. Horni K. Nevroticheskaja lichnost' nashogo vremeni / K. Horni. – Sobr. soch. v 3- h t. – M. : Sens, 1997. – 346 s.

T.B. Khomulenko, M.V. Balushok. The features of intrapersonal conflict rise in adolescence. The article envisages the psychological characteristics that contributed to the rise and functioning of intrapersonal conflict of the «value-availability» in adolescence. According to the analysis of aspects of the rise of intrapersonal conflict in adolescence, using factor analysis, we can see a tendency to the constructive and unconstructive functioning of internal conflict in the individual profiles of coping strategies, self-regulation, neurotic tendencies, anxiety at all levels of internal conflict. In conclusion such functioning can be considered as being constructive including self-regulation, coping strategies, lack of neurotic tendencies and personal anxiety which is reflected in factors of «Self-regulation-knowledge», «Reassessment-solution of the problem», «Realization-freedom». The lack of constructive functioning associated with personal anxiety, neurotic tendencies are reflected in the following factors «Prestige-admiration», «Self-sufficiency-freedom», «Achievement-recognition». By clustering research

methods of neurotic tendencies we found the following «expressed» and «moderately expressed» neurotic personality profiles. The «expressed» profile is dominated by internal conflicts of work and money, leading to neurotic tendencies to self-affirmation by prestige, achievement or exploitation, the coping strategies of «Confrontation» and «Escape-avoidance». The «Moderately expressed» neurotic profile is characterised by the smaller level of neurotic tendencies, anxiety, flexible regulatory processes and the internal conflict of love. The study clearly shows the peculiarities of emergence and functioning of intrapersonal conflict that explain its role as the driving force of its development or slowing down.

Key words: intrapersonal conflict, self-regulation, neurotic tendencies, coping strategies, adolescence, the driving force of development, neurotic profile, motivational and personal sphere.

Received October 21, 2014

Revised November 17, 2014

Accepted December 06, 2014

УДК 615.851:364-787.24-056.26

О.В. Царькова

olik.tzar@mail.ru

Особливості психотерапії у роботі з сім'ями, де росте дитина з психофізіологічними вадами

Tsarkova O.V. Peculiarities of psychotherapy in the work with families, having a child with psychophysiological disorders / O.V. Tsarkova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 610–619.

О.В. Царькова. Особливості психотерапії у роботі з сім'ями, де росте дитина з психофізіологічними вадами. У статті розглянуто особливості психотерапевтичної допомоги родинам, де росте дитина з психофізіологічними вадами. Увага акцентувалась на процесі та основних принципах організації психотерапевтичних заходів у системі реабілітації хворих дітей. Розглянуто необхідність тісної взаємодії таких сімей з медичними працівниками, педагогічними працівниками та соціальним середовищем. Досліджено, що для досягнення позитивних результатів у лікуванні та реабілітації дітей з особливими потребами важливим є

обмін досвідом і взаємодія з іншими родинами, які мають такі ж самі проблеми. Визначено, що психотерапія є одним з основних методів у процесі лікування та реабілітації. Зроблено висновок, що для дитини з психофізіологічними вадами, необхідною є гармонія всередині родини, що саме за допомогою здорового мікроклімату можна отримати стійкі позитивні результати в лікуванні та перспективу на одужання. Акцентовано увагу на особливостях прийняття батьками того факту, що їхня дитина має певні вади. Визначено необхідність психотерапевтичної допомоги всій родині для більш ефективного подолання психоемоційних переживань стосовно захворювання дитини. Також у нашій роботі розглянуто індивідуальний підхід у процесі використання засобів та методів психотерапії. Зроблено висновок, що впливаючи на всі сторони особистості, психотерапія, заняття з психологом є тим способом лікування, який дозволяє пом'якшити і навіть усунути супутні розлади, дефіцит комунікації та когнітивних процесів. Визначено, що сьогодні не існує єдиного алгоритму надання психологічної допомоги як хворим дітям, так і їхнім родинам.

Ключові слова: сім'я, психотерапія, гармонія, школа батьків, допомога, соціальне середовище, прийняття, адаптація.

О.В. Царькова. Особенности психотерапии в работе с семьями, где растёт ребёнок с психофизиологическими нарушениями. В статье рассмотрены особенности психотерапевтической помощи семьям, где растёт ребёнок с психофизиологическими нарушениями. Внимание акцентировалось на процессе и основных принципах организации психотерапевтических мероприятий в системе реабилитации больных детей. Рассмотрена необходимость тесного взаимодействия таких семей с медицинскими работниками, педагогическими работниками и социальной средой. Также исследовано, что для достижения положительных результатов в лечении и реабилитации детей с особыми потребностями важным является обмен опытом и взаимодействие с другими семьями, которые имеют такие же проблемы. Определено, что психотерапия является одним из основных методов в процессе лечения и реабилитации. Сделан вывод, что для ребёнка с психофизиологическими нарушениями необходима гармония внутри семьи, что именно с помощью здорового микроклимата можно получить устойчивые положительные результаты в лечении и перспективу на выздоровление. Акцентировано внимание на особенностях принятия родителями того факта, что их ребёнок имеет определённые недостатки. Определена необходимость психотерапевтической помощи всей семье для более эффективного преодоления психоэмоциональных переживаний по отношению к заболеванию ребенка. В данной работе рассмотрен индивидуальный подход в процессе использования средств и методов психотерапии. Сделан вывод, что, влияя на все стороны личности, психотерапия, занятия с психологом являются тем способом лечения, который позволяет смягчить и даже устранить сопутствующие расстройства, дефицит коммуникации

и когнитивных процессов. Определено, что на сегодняшний день не существует единого алгоритма оказания психологической помощи как больным детям, так и их семьям.

Ключевые слова: семья, психотерапия, гармония, школа родителей, помощь, социальная среда, принятие, адаптация.

Постановка проблеми. У сучасному світі однією із важливих проблем є орієнтація на суспільну думку, оцінку оточуючих. «Образ дитини» і пов'язаний з цим ступінь невідповідності йому конкретної дитини багато в чому визначається загальними цінностями й установками суспільства. Зокрема, сучасна культура орієнтована на соціальні досягнення, велику ступінь включеності людини в соціальні контакти, її інтелектуальні досягнення.

Подібні соціокультурні традиції та громадські цінності сприяють тому, що будь-яке порушення дитини є найсильнішою психологічною травмою для батьків. Погіршує становище сім'ї і часто негативне ставлення суспільства до неповноцінних людей. В ієрархії різних видів патології психічні порушення стоять дуже низько. До переживань, що пов'язані зі станом дитини, у багатьох батьків додається почуття провини, сорому, збентеження за дитину, батьки воліють не афішувати, що вона має відхилення в розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості батьківських відносин та їх вплив на розвиток дітей вивчали О.О. Бодальов, А.Я. Варга, І.В. Добряков, В.І. Захаров, М.І. Лісіна, Є.М. Мастюкова, В.М. Мініяров, І.М. Нікольська, В.В. Столін, С.М. Сорокоумова, В.В. Ткачова, У.В. Ульяновова, Е.Г. Ейдеміллер, П.М. Якобсон. Народження дитини з відхиленнями у розвитку найчастіше переживається батьками як несподівана подія. Різні автори досить однотайні в описі найбільш загальних характеристик батьківських реакцій (Д.М. Ісаєв, Є.М. Мастюкова та А.Г. Московкіна, В.В. Ткачова, Л.М. Шипіцина), до яких відносять: заперечення, гнів, почуття провини, емоційну адаптацію. Проблему медико-психологічного супроводу сім'ї, яка виховує дитину з порушенням психічного розвитку, вивчає сучасний вітчизняний науковець Т.Г. Ветрила.

Метою статті є аналіз особливостей психотерапії у роботі з сім'ями, де росте дитина з психофізіологічними вадами.

У статті реалізуються наступні завдання:

1) ознайомлення з роботами вітчизняних та зарубіжних дослідників з даної проблеми;

2) теоретичний аналіз особливостей психотерапії у роботі з батьками та рідними, що виховують дитину з особливими потребами;

3) висвітлення необхідності роботи школи для батьків, що виховують дитину з психофізіологічними вадами.

Сім'я – пріоритетна цінність будь-якого суспільства. Ставлення держави до проблеми підтримки та розвитку сімейних цінностей, тенденції, що характеризують стан інституту сім'ї, є показниками загального стану та перспектив розвитку держави [1, с. 3].

Сім'я є одним із ключових факторів у створенні та організації життєвого середовища хворої дитини. Оскільки вона пов'язана зі своїми рідними глибокими та тісними взаєминами, то її психологічний комплекс неповноцінності, викликаний недугою, може перейти на родину в цілому. Лікар повинен починати саме з вивчення ставлення близьких до хвороби пацієнта. Виходячи з встановленої картини, застосовуються різні методи психотерапії, які є провідними під час всього реабілітаційного процесу [2, с. 91].

Психотерапія орієнтована на зниження рівня психоемоційної напруги; створення сприятливого психоемоційного клімату в сім'ях; формування позитивного образу майбутнього для дитини і сім'ї в цілому. За допомогою психотерапії вирішуються наступні завдання: корекція неконструктивних форм поведінки батьків, таких як агресивність, необ'єктивна оцінка поведінки дитини; корекція взаємин з дитиною по дорозі від взаємин, які характеризуються, як гіперопіка, до оптимальних взаємин; корекція внутрішнього психологічного стану батьків: стан переживання неуспіху, пов'язаного з психофізичною недостатністю дитини, має поступово перейти до розуміння можливостей дитини, радість від її «маленьких» успіхів. Завдання вирішуються з використанням сучасних методів психотерапії. До таких методів можна віднести релаксаційний практикум, казкотерапію, арттерапію, а також психологічні консультації та тренінги [3, с. 27].

Релаксації, аутогенні тренування проводяться в сенсорній кімнаті, сприяють нормалізації психічного стану у батьків, поліпшують емоційний стан, зберігають і зміцнюють здоров'я, знижують занепокоєння й агресивність, знімають нервові збудження та тривожність, мають релаксуючий ефект [4, с. 113]. Змінюється настрій, виникає відчуття спокою і релаксації, радості і задоволення, змінюється ставлення до себе.

В системі реабілітації дітей головним чинником є робота з родиною, мобілізація її потенціалу в спільній роботі з лікарями.

Для того, щоб досягти цієї мети, слід починати з сімейної консультації та сімейної психотерапії.

Сімейна консультація – один із головних етапів сімейної психотерапії, метою якої є ознайомлення з сімейними відносинами, проблемами членів родини та встановлення взаємозв'язку хвороби дитини з цими проблемами.

Поведінка батьків, членів родини, близьких, їхнє ставлення до дитини з особливими потребами значно впливають на лікувально-реабілітаційний процес. При цьому під час планування та проведення лікувально-реабілітаційних заходів необхідно враховувати порушення сімейних відносин (конфлікти, розлучення), суїцидальну поведінку та інші несприятливі внутрішньосімейні обставини [8, с. 81].

У сімейній психотерапії виділяють чотири етапи:

1. Діагностичний (сімейний діагноз).
2. Ліквідації сімейного конфлікту.
3. Реконструктивний.
4. Підтримуючий.

До психотерапевтичних впливів, які часто застосовуються в сімейній психотерапії, відносять наступні:

- 1) подолання дезадаптації, дезінтеграції у зв'язку з психотравмуючою ситуацією, хворобою дитини, в конкретних ситуаціях між членами родини;
- 2) подолання емоційного зламу;
- 3) уміння слухати співрозмовника та інших членів сім'ї;
- 4) програвання ролей;
- 5) конфронтація;
- 6) аналіз власної поведінки, у тому числі й аудіовізуальних записів [5, с. 110].

У ранніх дослідженнях вітчизняного вченого, професора В.М. Рахманова, було виявлено, що після хвороби дитини у 84% матерів і 18% батьків з'являються різні емоційно-афективні неспсихотичні розлади. Якщо не вжити заходів щодо їх усунення, то надалі виникає реальна можливість виникнення психосоматичних захворювань більш тяжкого характеру [8, с. 82].

Сімейна психотерапія є одним з психотерапевтичних методів, при якому відбувається корекція та усунення негативних міжособистісних відносин, емоційних перенапружень окремих членів родини, надання психологічної допомоги в усуненні невротичних і психосоматичних розладів, найбільш виражених в окремих членів родини.

Узагальнюючи значимість психотерапії сім'ї, слід зазначити, що окремі члени груп батьків, які пройшли етап реабілітаційних заходів, забезпечують взаємну моральну підтримку хворим, які щойно надійшли, та їхнім батькам, діляться власним досвідом роботи з хворими дітьми, знайденими способами відволіктися від власного «нещастя», що спіткало їхню родину, альтернативними шляхами подолати дезадаптацію та дезінтеграцію, емоційне напруження й проблеми, викликані хворобою дитини [6, с. 115].

Важливим напрямком у роботі з батьками є школа сім'ї, метою якої є усвідомлення, прийняття, адекватне ставлення батьків до хвороби дитини; інформованість про особливості і можливості розвитку. Перебуваючи в центрі разом з дитиною, батьки не тільки беруть участь у реабілітаційному процесі, але й інтенсивно навчаються прийомам реабілітації з метою їх подальшого застосування в домашніх умовах.

Виховання і розвиток особливої дитини – дуже складне завдання для всієї родини. Воно вимагає від батьків великих фізичних і духовних сил, тому так важливо дорослим зберегти фізичне здоров'я і душевну рівновагу, оптимізм. Від того, як далі поведуть себе батьки, багато в чому буде залежати доля дитини і самої сім'ї.

У сім'ї, де існує згода, сердечні та правильні відносини, що поєднуються з глибоким і чуйним розумінням потреб дітей і завдань виховання у кожному віковому періоді, завжди серйозні відхилення у поведінці дітей своєчасно можуть бути попереджені і велика частина порушень легко може бути виправлена. Якщо ж з тієї чи іншої причини допускаються і виникають відхилення і порушення у розвитку дітей, в таких сім'ях вони порівняно швидко коригуються, та психологічна реабілітація виявляється дуже позитивною [7, с. 54].

Важко визначити, в чому полягає такий сильний вплив сім'ї на запобігання появи відхилень у дітей. У сім'ї діє багато факторів, насамперед сильний, неповторний емоційний зв'язок між батьками і дітьми. Дуже багато дітей в процесі психологічної реабілітації і перевиховання в сім'ї роблять з любові до батьків наступні вчинки: не турбують їх, щоб не змушувати страждати через них. Такий емоційний зв'язок проявляється ще в ранній період розвитку дитини. Однак його потрібно правильно і розумно зміцнювати, не балуючи дітей, не демобілізуючи їх. Любов батьків не повинна ставати причиною зниження вимог до них при вихованні. Любов до дитини не слід зводити тільки до інстинкту

збереження. Вона продуктивна, коли безперервно збагачується, стає все більш піднесеним почуттям, активно пов'язаним з майбутнім дитини [9, с. 67]. Така любов стимулює і збагачує дитину в даний момент і разом з тим готує її до правильного формування ставлення до світу і в майбутньому. Батьки люблять своїх дітей не тільки такими, якими вони є в даний момент; вони люблять в них і той образ, який вони жадають втілити у своєму синові або дочці. Ось чому справжня батьківська любов є творчою. Під її впливом створюються характери, формується особистість ціною відомих вимог, і навіть, можливо, неприємних в даний момент для дитини.

Величезною є виховна та реабілітаційна сила батьківської любові. Вона хвилює кожную дитину, коли батькам вдається завладати з її допомогою сином і дочкою. В ім'я цієї любові можуть бути відновлені порушення поведінки, виправлені помилки і відхилення.

Створення і підтримка в родині здорового психологічного клімату служить гарантією гармонійного розвитку особистості дитини та її успішної соціалізації. Результат розвитку багато в чому залежить від ставлення батьків до самого факту народження особливої дитини, її прийняття, вибору стилю і тактики виховання, розуміння особливостей захворювання, можливостей на всіх етапах розвитку дитини збереження поважних відносин між членами сім'ї.

Знаючи особливості розвитку своєї дитини, її можливості та перспективи розвитку, можна організувати цілеспрямовані корекційні заняття, сформувати адекватну самооцінку, розвинути необхідні в житті вольові якості. Велике значення має правильний розпорядок дня: суворе дотримання режиму харчування і сну, чергування занять з відпочинком та прогулянками, помірний перегляд телепередач. Важливу роль відіграє організація систематичних, цілеспрямованих занять з розвитку мовлення, уваги, пам'яті, мислення, формування навичок самообслуговування, рухових навичок і умінь. Найявністю певного порядку створює умови, за яких у дитини немає підстав для капризів, для відмови підкорятися низці встановлених вимог. Поступово вона вправляється в умінні стримуватися і регулювати свою поведінку [10, с. 132]. Важливими є активне включення дитини в повсякденне життя сім'ї, в посильну трудову діяльність, прагнення до того, щоб дитина не тільки обслуговувала себе (самостійно їла, вдягнулася, була охайною), але й мала певні обов'язки, виконання яких значимо для оточуючих (накрити на стіл, прибрати посуд тощо).

У більшості особливих дітей уявлення про навколишній світ обмежені. Тому дуже важливо поступово розширювати кругозір дитини, знайомити її з різними предметами і явищами, привчати до нових явищ обережно, не перевантажуючи великою кількістю вражень. Перш ніж показати дитині, наприклад, будь-яких домашніх тварин, необхідно розповісти про них, показати їх на картинках. При впорядкованому житті в домашніх умовах в неї розширюється кругозір, збагачується пам'ять, формується спостережливість і допитливість.

Висновки. Згуртованість всіх членів сім'ї, шанобливе ставлення один до одного, наявність загальних цілей і єдиної системи цінностей, бажання максимально проявити і реалізувати власні можливості, допомогти в цьому своїм близьким – все це дозволяє спрогнозувати найбільш оптимальний і ефективний шлях формування активної життєвої позиції і розвитку особливої дитини. Адже саме в цьому випадку сім'я буде необхідним розвивальним середовищем для дитини з обмеженими можливостями.

Отже, сьогодні проблема допомоги сім'ям, які виховують дітей з психофізіологічними вадами, є актуальною, оскільки нажаль, щороку їх кількість зростає. Завданням фахівців є своєчасна допомога та супровід родини, для кращої адаптації, соціалізації та реабілітації як батьків, так і дитини.

Список використаних джерел

1. Кришталь В.В. Системная семейная психотерапия нарушений здоровья семьи / В.В. Кришталь // Медицинская психология. – 2007. – Т. 1, № 2. – С. 3–8.
2. Маркова М.В. До проблеми трансформації інституту сім'ї / М.В. Маркова // Міжнародний психіатричний, психотерапевтичний та психоаналітичний журнал. – 2007. – № 1. – С. 91–94.
3. Ветрила Т.Г. Успешное функционирование семейной системы как основа развития и становления гармоничной личности / Т.Г. Ветрила // Вестник психиатрии и психофармакотерапии. – 2008. – № 2 (14). – С. 27–31.
4. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. – М., 2004. – 560 с.
5. Силаева Е.Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Е.Г. Силаева. – М. : Академия, 2005. – 250 с.

6. Сорокин В.М. Содержание и динамика реакций родителей на факт рождения ребенка с отклонениями в развитии / В.М. Сорокин // ВЕСТНИК ОГУ. – №5. – 2001. – 235 с.
7. Татенко В.О. Сучасна психологія: теоретично-методологічні проблеми: навч. посіб. / В.О. Татенко. – К. : Вид-во НАУ-друк, 2009. – 228 с.
8. Рахманов В.М. Семейная психотерапия у родителей детей с ограниченными возможностями / В.М. Рахманов, Ю.Н. Завалко, Р.В. Рахманов // Сучасні методи діагностики і лікування психічних і соматичних розладів психогенного походження (XII Платонівські читання) : Матеріали науково-практичної конференції. – Харків, 2011. – С. 81–82.
9. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие / Г.Г. Филиппова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.
10. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: Курс лекций / Л.Б. Шнейдер. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Krishtal' V.V. Sistemnaja semejnaja psihoterapija narushenij zdorov'ja sem'i / V.V. Krishtal' // Medicinskaja psihologija. – 2007. – Т. 1, № 2. – С. 3–8.
2. Markova M.V. Do problemi transformacii institutu sim'i / M.V. Markova // Miznarodnij psihiatrichnij, psihoterapevtichnij ta psihoanalitichnij zhurnal. – 2007. – № 1. – С. 91–94.
3. Vetrila T.G. Uspeshnoe funkcionirovanie semejnoj sistemy kak osnova razvitija i stanovlenija garmonichnoj lichnosti / T.G. Vetrila // Vestnik psihiatrii i psihofarmakoterapii. – 2008. – № 2 (14). – С. 27–31.
4. Mastjukova E.M. Semejnoe vospitanie detej s otklonenijami v razvitii / E.M. Mastjukova, A.G. Moskovkina. – М., 2004. – 560 s.
5. Siljaeva E.G. Psihologija semejnyh otnoshenij s osnovami semejnogo konsul'tirovanija / E.G. Siljaeva. – М. : Akademija, 2005. – 250 s.
6. Sorokin V.M. Soderzhanie i dinamika reakcij roditelej na fakt rozhdenija rebenka s otklonenijami v razvitii / V.M. Sorokin // VESTNIK OGU №5. – 2001. – 235 s.
7. Tatenko V.O. Suchasna psihologija: teoretichno-metodologichni problemi: navch. posib. / V.O. Tatenko. – К. : Vid-vo NAU-друк, 2009. – 228 s.

8. Rahmanov V.M. Semejnaja psihoterapija u roditel'ej detej s ogranichenymi vozmozhnostjami / V.M. Rahmanov, Ju.N. Zavalko, R.V. Rahmanov // Suchasni metodi diagnostiki i likuvannja psihichnih i somatichnih rozladiv psihogenogo pohodzhennja (III Platonivs'ki chitannja) : Materiali naukovopraktichnoï konferencii. – Harkiv, 2011. – S. 81–82.
9. Filippova G.G. Psihologija materinstva: Uchebnoe posobie / G.G. Filippova. – M. : Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2002. – 240 s.
10. Shnejder L.B. Psihologija semejnyh otnoshenij: Kurs lekcij / L.B. Shnejder. – M. : Izd-vo JeKSMO-Press, 2000. – 512 s.

O.V. Tsarkova. Peculiarities of psychotherapy in the work with families, having a child with psychophysiological disorders. The article envisages the peculiarities of psychotherapeutic help for families with a child with psychophysiological disorders. The attention is accentuated on the process and main principles of organization of psychotherapeutic events in the system of ill children rehabilitation. There is examined a necessity of close interaction of such families with health workers, pedagogical workers and social environment. Also, the research showed us in order to achieve positive results in treatment and rehabilitation of children with special needs, it is important to share experience and interact with other families that have the same problems. It is defined that psychotherapy is one of the main methods in a process of treatment and rehabilitation. We made a conclusion that a child with psychophysiological disorders needs a harmony in a family, with a help of healthy microclimate we can receive durable positive results in treatment and prospects for recovery. The attention is accentuated on the peculiarities of acceptance by parents a fact that their child has some disorders. The necessity of psychotherapeutic help is defined to be important for all family for more efficient overcoming of mental and emotional feelings towards child's disease. Also, in this work, we examined individual approach in a process of using means and methods of psychotherapy. We made a conclusion that influencing on all sides of personality, psychotherapy and sessions with a psychologist is a kind of treatment that allows to softer and even remove accompanying disorders, deficiency of communication and cognitive process. It is defined that at present day there is no universal algorithm of psychological mutuality as for ill children so for their families.

Key words: family, psychotherapy, harmony, school for parents, help, social environment, acceptance, adaptation.

*Received October 23, 2014
Revised November 14, 2014
Accepted December 08, 2014*

Особливості використання методики М. Куна та Т. Макпартленда «Хто Я?» при вивченні гендерної ідентичності

Tseshnatiy O.B. The peculiarities of M.Kuhn and T.McPartland's Twenty Statements Test using in gender identity studies / O.B. Tseshnatiy // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 620–634.

О.Б. Цешнатій. Особливості використання методики М. Куна та Т. Макпартленда «Хто Я?» при вивченні гендерної ідентичності. У статті розглянуто змістовні смислові характеристики гендерної ідентичності. Відзначено проблему дослідження ідентичності як соціально-психологічного феномена. Обґрунтовано доцільність використання семантично-орієнтованого підходу при дослідженнях феномена ідентичності. Дані було отримано у ході самоопису респондентів за допомогою методики М. Куна й Т. Макпартленда «Хто Я?». Методику було доповнено завданням продовжити фрази «Жінки звичайно» і «Чоловіки звичайно». Результати було проаналізовано згідно із методологією Обґрунтованої Теорії. Отримані результати виражають суб'єктивні уявлення про себе та про традиційні образи «чоловіка» й «жінки». Було встановлено уявлення респондентів про найбільш значущі ролі за допомогою розрахованих рангів. Виявлено та проаналізовано змістовний склад висловлювань, які респонденти використовували при самописі та описі «Жінки звичайно» і «Чоловіки звичайно». При проведенні змістовного аналізу тексту були виділені лексико-семантичні гнізда з семами. Знайдено залежності від аскриптивної статі респондентів та їх приналежності до різних вибірок. Зроблено висновок, що чоловіки гетероеротичної вибірки вважають себе такими, що мають багато друзів та мають навички щодо заробляння грошей. Жінки гетероеротичної вибірки, насамперед, реалізуються як жінки і матері, вони красиві, охайні та мають друзів. Чоловіки гомоеротичної вибірки підкреслюють значущість сексуальної орієнтації та відтворюють образ витонченої, схильної до «легкого» спілкування людини. Жінки гомоеротичної вибірки також роблять акцент на своїх сексуальних уподобаннях та підкреслюють свою приналежність до жінок. Також вони підкреслюють своє відособлене становище в соціумі.

Ключові слова: гендерна ідентичність, методика М. Куна та Т. Макпартленда «Хто Я?», образ «Звичайної жінки», образ «Звичайного чоловіка», гомоеротична вибірка.

О.Б. Пешнатий. Особенности использования методики М.Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» при изучении гендерной идентичности. В статье рассматриваются содержательные смысловые характеристики гендерной идентичности. Обозначены проблемы исследования идентичности как социально-психологического феномена. Обоснована целесообразность использования семантически-ориентированного подхода при исследованиях феномена идентичности. Данные были получены в ходе самоописания респондентов с помощью методики М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?». Методика была дополнена заданием продолжить фразы «Женщины обычно» и «Мужчины обычно». Результаты проанализировано согласно методологии Обоснованной Теории. Полученные результаты выражают субъективные представления о себе и о традиционных образах «мужчины» и «женщины». Выявлены представления респондентов о наиболее значимых ролях с помощью рассчитанных рангов. Выявлен и проанализирован содержательный состав высказываний, которые респонденты использовали при самоописании и описании «Женщины обычно» и «Мужчины обычно». При проведении содержательного анализа текста были выделены лексико-семантические гнезда с семами. Найдены зависимости от аскриптивного пола респондентов и их принадлежностей к разным выборкам. Сделан вывод, что мужчины гетероэротичной выборки считают, что имеют много друзей и имеют навыки в зарабатывании денег. Женщины гетероэротичной выборки, прежде всего, реализуются как женщины и матери, они красивы, опрятны и имеют друзей. Мужчины гомоэротичной выборки подчёркивают значимость сексуальной ориентации и воспроизводят образ утонченного, расположенного к «лёгкому» общению человека. Женщины гомоэротичной выборки также делают акцент на своей сексуальной ориентации и подчеркивают свою принадлежность к женщинам. Также они подчеркивают свое обособленное положение в социуме.

Ключевые слова: гендерная идентичность, методика М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?», образ «Обыкновенной женщины», образ «Обыкновенного мужчины», гомоэротическая выборка.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Ідентичність – це складний для вивчення феномен. Вона конструюється в реальній взаємодії людей, для вивчення якої найбільш адекватними вважаються експериментальні процедури. З іншого боку, для кожної особистості зміст ідентичності являє собою систему смислів, що передбачає в якості основної парадигми її вивчення семантично орієнтований підхід [8].

У семантично-орієнтованих підходах реалізується парадигма конструктивізму, у якій суб'єктивна картина світу трактується не як «віддзеркалення», так званої, «дійсності», а як одна

з можливих культурно-історичних моделей світу, які породжує суб'єкт. У центрі уваги семантично орієнтованих методів перебуває реконструкція унікального ансамблю змістів, у якій відтворюється суб'єктивна картина світу й комплекси відносин і самовідносин суб'єкта. Суб'єкт таким чином є простір смислів, в яких реалізуються значущі соціальні відношення, у тому числі ідентифікації [2; 15].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор. Ідеї Дж. Міда щодо соціально-психологічної значущості вербалізованих компонентів «Я», а також суб'єктивний смисл та форми їх актуалізації в поведінці й комунікації як універсальної моделі всякої поведінки призвели до розробки тесту установок особистості на себе: «Хто я?» (або тест «20 висловлень»), запропонованого М. Куном і Т. Макпартлендом [5]. Дана методика в останні роки широко застосовується в соціально-психологічних дослідженнях ідентичності (Н.Л. Іванова, Л.М. Ожигова, А.В. Мікляєва, П.В. Румянцева, Н.О. Шухова, Г.У. Солдатова, А.М. Смирнова та ін.).

Формулювання мети статті (постановка завдання). Метою дослідження за допомогою методики М.Куна й Т.Макпартленда «Хто Я?» було вивчення змістовних смислових характеристик гендерної ідентичності, які були отримані у ході самоопису респондентів та які виражають суб'єктивні уявлення про себе, про традиційні образи «чоловіка» й «жінки» залежно від аскриптивної статі [13] та їх приналежності до різних вибірок.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В дослідженні брали участь студенти та співробітники ВНЗ (далі – *Не*-вибірка). Серед них вказали свою стать як жіночу – 87 респондентів, а як чоловічу – 85 респондентів. Друга вибірка була складена з респондентів, що мають стійкі гомоеротичні уподобання (далі – *Но*-вибірка). Серед них вказали свою стать як жіночу – 28 респондентів, а як чоловічу – 26 респондентів. Всього в дослідженні взяли участь 226 осіб.

Респондентам пропонувалося продовжити двадцять раз фрази «Хто Я?», «Жінки звичайно» і «Чоловіки звичайно». Результати аналізуються згідно із методологією «Обґрунтованої Теорії» (Grounded Theory) [16]. На підставі аналізу отриманих висловлювань нами були виділені 14 змістовних категорій. Для п'яти з них були розраховані ранги. З метою мінімізації випадкових знахідок, при аналізі використовувалися результати, які перевищували поріг в 15%. Виняток складали окремі результати, які

мали статистично значущу різницю між вибірками за результатами *t*-критерія Стьюдента.

Для виявлення уявленень про найбільш значущі ролі нами були розраховані ранги. При описі «Хто Я?» у всіх респондентів на першому місці знаходиться «антропологічна роль», прикладами якої можуть слугувати висловлювання: «Людина», «Особистість», «Громадянин», «Незалежний», «Альтруїст» та ін., тобто респонденти сприймають себе, в першу чергу, як особистість, яка вже сформувалася та є базою для подальшого самоопису. На другому місці, у всіх респондентів спостерігається переважно «соціальна роль», крім жінок *Ho*-вибірки, у яких на другому місці знаходиться «сексуальний кластер», що свідчить про те, що вони можуть визнати свої власні сексуальні бажання як елемент дискурсу.

При описі «Чоловіки звичайно» у всіх вибірках, крім чоловічої *Ho*-вибірки, на першому місці знаходиться «соціальна роль», прикладами якої можуть слугувати такі висловлювання: «Чоловік», «Дружина», «Сестра», «Брат», «Читач», «Водій» та ін., тобто респонденти функціонують в певному соціальному контексті, в рамках норм і правил, що були засвоєні в ході соціалізації. В уявленні чоловіків *Ho*-вибірки образ «звичайного чоловіка» є в першу чергу сексуальним; в даному контексті це означає, що сексуальність є різновидом діалогу, який протистоїть соціологічному знеособлюванню.

При описі «Жінки звичайно» у всіх вибірках на першому місці «соціальна роль», тобто усі респонденти дотримуються точки зору, що традиційна жінка повинна вести активне соціальне життя, охоплюючи усі соціальні сфери. На другому місці у респондентів усіх вибірок, крім жінок *Ho*-вибірки «сексуальний кластер», що є свідченням потреби у комунікації, оскільки сексуальність залишається без Іншого німою [10]. Гарно цю тенденцію висвітлює Лакан: «Бажання людини отримує своє значення у бажанні іншого – не стільки тому, що інший володіє ключем до бажаного об'єкта, скільки тому, що головний його об'єкт – це визнання з боку іншого» [6, с.38]. У жінок *Ho*-вибірки на другому місці – «порівняння статей», тобто вони не сприймають інших діалогічно, бо перед ними не потенційний співрозмовник, а соціологічна фікція. «Порівняння статей» може свідчити про потребу протиставлення себе іншим, що може носити параноїдні риси, ворожість оточуючого світу. Тобто, в уявленні більшості респондентів соціальна роль жінки зводиться до фертильної та матримоніальної функції; а жінки *Ho*-вибірки у даному випадку не «продуктивні», так як зайняті протиставленням статей, але

«воюють» не стільки проти самих традиційних уявлень, скільки проти носіїв традиційних уявлень.

При описі «Я» усі респонденти використовують велику кількість «deskриптивів», які мають характер оцінок (наприклад: «Веселий», «Красива», «Сумна», «Агресивний» та ін.). Активне використання «deskриптивів» свідчить про неаналітичний, не-рефлексивний підхід, який скоріше описує враження, ніж значущі характеристики. Оціночні судження частіше зустрічаються в *Ho*-вибірках, що підтверджується розрахунками *t*-критерію Стьюдента: у *MHe*- та *FHo*-вибірок ($t=-2,713$ при $p<0,01$) та у *FHe* та *FHo*-вибірок ($t=-2,672$ при $p<0,01$).

Всі респонденти використовують велику кількість «диспозитивів», які характеризують їх відношення до соціуму, оточуючих, себе. Прикладами можуть слугувати висловлювання, що починаються: «Я люблю...», «Мені до вподоби...» та ін. Використання диспозитивів свідчить про певну життєву позицію, про сформовану систему цінностей, інтересів, цілей та способів дії.

Ще одним показником, що об'єднує усіх респондентів є категорія «соціальна роль», наявність якої свідчить про заглибленість у соціальні стосунки. Прикладами можуть слугувати висловлювання: «Друг», «Господарка», «Ботько», «Клоун» та ін.. Значуща різниця між жінками *He*- та *Ho*-вибірок ($t=2,712$ при $p<0,01$). Жінки *Ho*-вибірки занурені у свої соціальні характеристики; для них дуже важливим є соціальний статус: жінка не бажає бути бажаною, а бажає бути затребуваною.

Також показником, що об'єднує усіх респондентів, є категорія «індивідний». Прикладами можуть слугувати такі висловлювання «Добра», «Хороша», «Веселий», «Скромний», «Працелюбна» та ін. За результатами *t*-критерію Стьюдента спостерігається істотна різниця між чоловіками *He*-вибірки та *Ho*-вибірки ($t=-2,800$ при $p<0,01$) та між жінками *He*-вибірки і чоловіками *Ho*-вибірки ($t=-3,193$ при $p<0,01$), тобто чоловіки *Ho*-вибірки використовують значно більше індивідних характеристик при описі себе, що свідчить про зацікавленість в індивідуально-психологічних якостях їх партнерів.

Також цікавим є використання респондентами *He*-вибірок великої кількості «номінативів», які відповідають на питання «Хто?». Прикладом можуть слугувати «Дівчина», «Хлопець», «Спортсмен», «Чоловік», «Дружина» та ін. Лексеми, які відносяться до цього кластеру, часто мають відношення до соціальних ролей, тобто є еквівалентом соціальної маски. Респондентам *Ho*-вибірки не потрібна велика кількість соціальних масок для того,

щоб описувати свою поведінку; вони більше звертають увагу на індивідні та диспозитивні конструкції, тобто демонструють увагу щодо деталей та принципів, отже, високий соціальний інтелект, високу пластичність поведінки.

Ще однією значущою різницею є кластер «Сімейний» ($t=3,013$ при $p<0,01$) у жінок *He*- та *Ho*-вибірок, тобто *He*-жінки вважають сімейну сферу та виконання сімейних ролей більш важливою.

При завданні продовжити фразу «Чоловіки звичайно» респондентами було використано категорія «дескриптивів» та категорія «індивідний», за якими статистично значущих різниць не виявлено, що може свідчити про логічну різницю при самоописі та описі інших, тобто описуючи інших, респонденти використовують однакові за кількістю, але різні за змістом та знаком характеристики.

За категорією «диспозитиви» спостерігається значуща різниця між чоловіками *He*- та *Ho*-вибірок ($t=-2,794$ при $p<0,01$): чоловіки *Ho*-вибірки більш активно себе позиціонують, позначаючи потенціал певної дії, тобто визначають відношення, атитюди, на підставі яких вони будують свої соціальні стосунки.

За категорією «соціальна роль» спостерігається значуща різниця між жінками *He*- та *Ho*-вибірок ($t=3,462$ при $p<0,001$) та між жінками *He*-вибірки та чоловіками *Ho*-вибірки ($t=3,605$ при $p<0,001$), тобто усі респонденти, крім чоловіків *Ho*-вибірки, вважають звичайних чоловіків соціальними персонами.

Значно більша кількість «перформативів» при описі «Чоловіки звичайно», ніж при описі «Я» спостерігаються у респондентів всіх вибірок, крім чоловіків *Ho*-вибірки. Вважаючи, що перформативне висловлювання еквівалентне дії або вчинку, то більшість респондентів на підставі традиційний стереотипних уявлень вважають «чоловіка звичайного» особою діючою, активною, відповідальною за близьких. А чоловіки *Ho*-вибірки меншою мірою обтяжені стереотипними уявленнями і тому в змозі сприймати оточуючих більш вільно. Також треба відмітити значущі різниці за кластером «сексуальність» у чоловіків *He*-та *Ho*-вибірок ($t=-3,040$ при $p<0,01$), тобто респонденти *MHo*-вибірки вважають, що чоловіки повинні бути сексуальними, не вважаючи на стать об'єкта потягу.

При завданні продовжити фразу «Жінки звичайно» також всі респонденти при описі використовували такі категорії, як «дескриптиви» та «диспозитиви», за якими не знайдено статистично значущих різниць.

За кластером «соціальна роль» спостерігається значуща різниця між чоловіками *He*- та *Ho*-вибірок ($t=3,023$ при $p<0,01$) та між жінками *He*-вибірки та чоловіками *Ho*-вибірки ($t=3,664$ при $p<0,001$), тобто чоловіки *Ho*-вибірки не вважають звичайних жінок статусними персонами. Змістовно різняться описи соціальних ролей чоловіків і жінок: в описі чоловіків переважають теми, пов'язані з працею, а у жінок – з роллю матері та хатньої господарки [4].

За кластером «індивідний» спостерігається значуща різниця між жінками *He*-вибірки та чоловіками *Ho*-вибірки ($t=-3,140$ при $p<0,01$), тобто для чоловіків *Ho*-вибірки більш важливі індивідні, особистісні характеристики оточуючих, вони краще помічають деталі, що допомагає їм в процесі міжособистісної взаємодії.

Велика кількість перформативів спостерігаються тільки у респондентів *He*-вибірок: вони сприймають образ традиційної жінки такою, яка завжди зайнята справами та щось робить.

Треба відмітити різниці за кластером «сексуальність» у чоловіків і жінок *He*-вибірки ($t=3,518$ при $p<0,001$) та у чоловіків *He*-вибірки і жінок *Ho*-вибірки ($t=3,552$ при $p<0,001$); тобто чоловіки сприймають жінок як об'єкт, який немає певних індивідних характеристик, проте є сексуально привабливим, або бачать в них об'єкт сексуальної експлуатації [4].

При проведенні змістовного аналізу тексту нами були виділені лексико-семантичні гнізда з семами (Табл. 1), які відображають загальний зміст усього класу одиниць тексту. Для аналізу було обрано тільки ті висловлювання, які зустрічаються у не менш як 50% респондентів.

Таблиця 1

Лексико-семантичні гнізда з прикладами висловлювань

Семи	Приклади висловлювань
«Професія»	«Начальник», «Водій», «Гарний працівник», перелік професій
«Дружба»	«Друг», «Гарний друг», «Гарний співрозмовник», «Подруга» та ін.
«Алкоголь»	«Чоловіки люблять випити», «П'ють пиво», «Часто п'ють з друзями» та ін.
«Заробіток»	«Заробляють гроші», «Працелюбні», «Утримують сім'ю» та ін.
«Мачо»	«Сильні», «Власні», «Егоїсти» та ін.
«Спокусниця»	«Красиві», «Піклуються про свою зовнішність», «Модні», «Користуються косметикою», «Красять очі, губи, нігті...» та ін.

«Динамо»	«Жінки люблять гроші», «Люблять ходити по магазинах», «Бажають та витрачають багато грошей» та ін.
«Нестабільні»	«Емоційні», «Ревниві», «Стерво», «Дратівливі», «Багато бовтають» та ін.
«Сім'я»	«Мати», «Люблять дітей», «Турботливі хазяйки», «Народжують дітей», «Глава сім'ї» та ін.
«Секс»	«Люблю», «Лесбійка», «Гей», «Люблю секс», «Люблять чоловіків», «Люблять жінок», «Романтичний», «Чарівний» та ін.
«Шкода»	«Курять», «Зрадники», «Плетуха» та ін.
«Домогосподарка»	«Домогосподарка».
«Дурень»	«Туші».
«Нечупара»	«Неохайні», «Смердючі», «Ходять в сімейних трусах».
«Козел»	«Козли», «Усі чоловіки козли».

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Чоловіки *Не*-вибірки описують себе як таких, що мають багато друзів і мають деякі навички щодо заробляння грошей (Табл. 2). Жінки *Не*-вибірки описують себе як людину, яка передусім реалізується як жінка та мати, яка красива та витрачає багато часу на свою зовнішність і має друзів.

Таблиця 2

Семи опису «Я»

Стать / Вибірка	<i>Не</i>	<i>Но</i>
М	– людина; – дружба; – професія	– людина; – дружба; – секс
Ф	– людина; – сім'я; – спокусниця; – дружба	– людина; – секс; – відмінність.

Чоловіки *Но*-вибірки описують себе як людину, яка признає легітимність і сенс сексуальних стосунків та значущість сексуальної орієнтації; яка є чарівною, веселою, романтичною, відвертою та дратівливою. Відтворює образ витонченої, схильної до «легкого» спілкування людини, але дратівливості вносить дещо негативну ноту. Треба відзначити, що 100% респондентів *МНо*-вибірки вказали на те, що вони – «Людина», тобто підкреслюють

свою антропологічну роль, при цьому більше 30% респондентів вказали на своє соціальне неприйняття, що є характерним, хоча й може бути компенсаторним співвідношенням між соціальними та антропологічними ролями. Також тільки в *Но*-вибірці у респондентів зустрічається таке висловлювання як «живий», що є свідченням про наявність Я – трансцендентального, тобто абстрактної рефлексії, незалежно від конкретної соціальної ситуації [4; 14].

Жінки *Но*-вибірки, як і чоловіки *Но*-вибірки, акцентують свої сексуальні уподобання, але, як і жінки *Не*-вибірки, підкреслюють свою приналежність до жінок. Це узгоджується зі значущим для даної вибірки самоописом – «нестандартна, незвичайна та ін.», чим підкреслюють особисте своєрідне, відособлене становище в соціальному світі, що, скоріше за все, носить компенсаторний характер та є ознакою особливого стану, який пов'язано з утрудненнями позиціонування себе у системі соціальних відносин.

При описі «Чоловіки звичайно» чоловіки *Не*-вибірки створюють образ людини, яка ходить на роботу та заробляє гроші тільки для того, щоб потім вистачило на випивку та жінок (Табл. 3).

Таблиця 3

Семи опису «Чоловіки звичайно»

Стать Вибірка	<i>Не</i>	<i>Но</i>
М	– мачо; – алкоголь; – заробіток	– секс; – сім'я; – шкода; – дружба; – нечупара; – козел
Ф	– мачо; – професія; – козел	– секс; – шкода; – нечупара; – козел

Жінки *Не*-вибірки, описуючи «Чоловіки звичайно», підкреслюють їх силу, егоїстичне бажання власті, таких, які багато трудяться та люблять жінок. Такий образ чоловіка повністю відображає історично сформовані традиційні уявлення про призначення чоловіка у суспільстві: добувач, захисник, який користується владою, люблячий жінок та ін. Треба відзначити, що уявлення *ФНе*-вибірки постає більш привабливим й «придатним до вживання», ніж образ створений чоловіками *Не*-вибірки; образ примітивного споживача, який здатний тільки отримувати: поїсти, випити, подивитися футбол та уникають відповідальнос-

ті. Ще одним узагальненням є стале словосполучення «Усі чоловіки козли», що насичає образ негативним забарвленням.

Децо інакшими постають «Звичайні чоловіки» в описі *МНО*-вибірки: глави сім'ї, які люблять та бажають жінок, але часто зраджують їм; вміють дружити, але розпиваючи з друзями спиртні напої з цигаркою. Також чоловіки *НО*-вибірки вказують на неохайність більшості чоловіків, що не дивно, після вказаного вище способу життя та вслід за жінками *НЕ*-вибірки узагальнюють – «Усі чоловіки козли!». При описі «Чоловіки звичайно» жінки *НО*-вибірки проявляють своє явне негативне відношення: тупі, неохайні, смердючі козли, які люблять пити, курити та секс.

Часте використання лексеми «козел» при описі чоловіків обґрунтувало розгляд історичної семантики слова «козел»: «Козел відпущення» – спочатку козел у стародавніх євреїв, на якого особливим обрядом покладали гріхи всього народу, пізніше – людина, на яку звалюють чужу провину; «Як з козла молока» – про людину зовсім нікчемну; «Пустити козла в город» – впустити когось туди, де він може нашкодити [1; 9; 12]. В грецькій міфології Пан – бог природи з цапиними ногами, рогами та бородою, який грав на сопілці та танцював з нимфами й сатирами; сатири – постійні супутники Діоніса, які люблять танці, музику, вино, жінок; бог Діоніс – Бахус-Вакх покровитель вина і пов'язаних з ним веселощів [7]. Словник тюремного аргю повідомляє [11], що козлами називали ув'язнених, які відкрито співробітничали з адміністрацією виправних закладів, тобто людей, які проявили свою інаковість по відношенню до більшості ув'язнених. У сучасній повсякденній мові зустрічаються сталі висловлювання: «Старий козел», «Смердючий козел», які мають негативне забарвлення та стосуються тільки чоловічої групи. Узагальнюючи вищесказане, зміст слова «козел» має наступне значення: «Нікчемна, грішна людина, за якою потрібен постійний догляд; яка любить розваги, п'яні веселощі, жінок та сприймається іншими як небезпечно чужорідна, загрозна, не така, як вони, та має виражене негативне забарвлення».

Цей виражено негативний опис передбачає пейорацію сексуальності: «З козла молока» передбачає негативне відношення до можливості чоловічого запліднення, у такий спосіб потенція, прокреація, створення родини й вже тим більше сексуальність автоматично набувають пейоративного забарвлення. Віднесення людини до категорії чоловіка, у контексті козла, блокує всяку можливість сексуального дискурсу. У цьому виразі фактично проявляється прототип усякого переходу від сексуального дискурсу

до дискурса гендерного. Жорстке пейоративне табування сексуальності, сексуальних функцій Іншого, автоматично робить його приналежним до іншого гендеру. Саме так гендер і виникає: через негативне відношення до сексуальності Іншого. Характерно, що цей результат отриманий нами в результаті статистичної та історико-семантичної обробки вільного тесту, який дозволяє досить спонтанно виражати відношення до себе та інших. Характерно також, що такого роду твердження повністю підтримує висунуту нами гіпотезу, що, так звана, «гендерна ідентичність» виникає в результаті блокування сексуального дискурсу.

При описі «Жінки звичайно» (Табл. 4) чоловіки *Не*-вибірки вибирають образ жінки-домогосподарки, при цьому є привабливими ті, які постійно доглядають за собою, а також бажають мати багато грошей на свої витрати. Даний образ дуже нагадує образ типової блондинки, але дещо обтяжений хатніми клопатами. Цікаво, що описи, які створюють чоловіки *Не*-вибірки, досить примітивні та поверхневі: небажання емоційної близькості перетворює відносини у фізіологічний та побутовий абзус.

Таблиця 4

Семи опису «Жінки звичайно»

Стать / Вибірка	<i>Не</i>	<i>Но</i>
М	<ul style="list-style-type: none"> – спокусниця; – «динамо»; – домогосподарка 	<ul style="list-style-type: none"> – спокусниці; – «динамо»; – секс; – нестабільні; – шкода
Ф	<ul style="list-style-type: none"> – сім'я; – спокусниця; – «динамо»; – нестабільні 	<ul style="list-style-type: none"> – сім'я; – спокусниця; – секс; – нестабільні

Опис «Жінки звичайно» у жінок *Не*-вибірки відрізняється більшою емоційністю: турботливі хазяйки, люблять дітей, емоційні, схильні до ревностей, які красиві, турбуються про свою зовнішність і багато ходять по магазинах. Опис жінок *Не*-вибірки схожий на опис чоловіків *Не*-вибірки, але жінки залишають за собою можливість проявляти емоції як до дітей, так і до чоловіків, а в описі чоловіків образ жінки явно має контекст використання.

Чоловіки *Но*-вибірки при описі «Жінки звичайно» вимальовують портрет емоційної, «стервозної» жінки, які витрачають багато часу на балачки та плітки з такими ж, як вони; люблять гроші, які з легкістю витрачають у крамницях, та мріють як

найшвидше вийти заміж та народити дитину. В уяві чоловіків *Ho*-вибірки постає ще одна типова блондинка, але дещо інше: з вираженим бажанням улаштувати свої справи за рахунок чоловіка, приманивши його своєю доглянутістю та вродою, але не почувачи до нього почуттів.

При описі «Жінки звичайно» жінки *Ho*-вибірки створюють образ розумної, сильної, але емоційно нестабільної жінки, яка любить чоловіків та заради них турбується своєю зовнішністю та народжує від цих чоловіків дітей. Підкреслення розуму та внутрішньої сили жінок, на нашу думку, носить компенсаторний характер. Очевидне привнесення власних переживань у сприйняття образу типової жінки: від образу типової жінки залишаються типово матримоніальні й прокреативні установки, що певно покликано поєднувати жінок *Ho*-вибірки з усіма іншими жінками, а що стосується сили й емоційної нестабільності, то це скоріше відноситься до самих авторів відповідного тексту.

Узагальнюючи вищесказане, треба відзначити, що жінки обох вибірок демонструють погані уявлення про чоловіків та причини їх поведінки, що змушує їх будувати портрет чоловіка міфологічного, звідки виникає новий архетип – «Козел». Чоловіки гетероеротичної вибірки демонструють найбільш формальну, можливо й безперспективну комунікативну взаємодію. Чоловіки гомоеротичної вибірки демонструють ситуаційну гнучкість, ігнорування стереотипів та значущість для них соціальної взаємодії. Найбільш афектогенною та утрудненою соціальною взаємодією спостерігається у жінок гомоеротичної вибірки, особливо з представниками чоловічої статі, що підтверджується найбільшим використанням захисних стратегій.

Результати дослідження дозволили сформулювати пропозиції щодо роботи як з представниками сексуальних меншин, так і з клієнтами, які зазнають комунікативних труднощів в сімейному або соціальному житті.

Список використаних джерел

1. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2001. – 1536 с.
2. Вассерман Л.И. Медицинская психодиагностика: Теория, практика и обучение / Л.И. Вассерман, О.Ю. Щелкова. – СПб. – М. : Академия, 2003. – 736 с.
3. Говорун Т.В. Гендерна психологія: Навчальний посібник / Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.

4. Качанов Ю. Л. Семантические пространства социальной идентичности / Ю.Л. Качанов, Н.А. Шматко // Социальная идентификация личности. – М. : ИС РАН, 1993. – С. 47–68.
5. Кун М. Эмпирическое исследование установок личности на себя [Текст] / М. Кун, Т. Макпартлэнд // Современная зарубежная социальная психология: тексты / Под ред. Г.М. Андреевой, И.Н. Богомоловой. – М. : Изд-во МГУ. – 1984. – С. 180–187.
6. Лакан Ж. Функция и поле речи и языка в психоанализе / Ж. Лакан. – М. : Гнозис, 1995. – 192 с.
7. Лосев А.Ф. Боги и герои Древней Греции / А.Ф. Лосев, А.А. Тахо-Годи. – Харьков : Фолио, 2009. – 352 с.
8. Микляева А.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. Монография / А.В. Микляева, П. В. Румянцева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 118 с.
9. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М. : Рус. яз., 1986. – 797 с.
10. Пырьянова О.А. Язык сексуальности как проявление жизни / О.А. Пырьянова // Alter Idem: Сборник научных трудов и переводов иностранной литературы. Вып. 1. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2008. – С. 30–34.
11. Словарь тюремно-лагерно-блатного жаргона : речевой и графический портрет советской тюрьмы / Авт.-сост. : Д.С. Балдаев, В.К. Белко, И.М. Исупов. – Одинцово : Края Москвы, 1992. – 529 с.
12. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. – М. : «Буколика», «РООССА», 2008. – 1246 с.
13. Цешнатій О.Б. Стаття в гендерній психології / О.Б. Цешнатій // II Міжнародна науково-практична конференція «Генеза буття особистості» (19-20 грудня 2011 року). – Київ. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2011. – Том I. – С. 340–343.
14. Ядов В. А. Социальные идентификации личности в условиях быстрых социальных перемен // Социальная идентификация личности. – М. : ИС РАН, 1994. – Кн. 2. – С. 267–290.
15. Borodulin V. The Meta-Theory of Consciousness and Psychiatric Practice / V. Borodulin, A. Vasiliev // Analecta Husserliana. – Vol. XLVIII – Dordrecht : Kluwer Publishers, 1996. – PP. 319–328.
16. Glaser BG. Doing grounded theory: Issues and discussions. Mill Valley. – CA : Sociology Press, 1998.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / Gl. red. S. A. Kuznecov. – SPb. : Norint, 2001. – 1536 s.
2. Vasserman L.I. Medicinskaya psixodiagnostika: Teoriya, praktika i obuchenie / L.I.Vasserman, O.Yu. Shhelkova. – SPb. – M. : Akademiya, 2003. – 736 s.
3. Govorun T.V. Genderna psixologiya: Navchal'nij posibnik / T.V. Govorun, O.M. Kikinezhdii. – K. : Vidavnichij centr «Akademiya», 2004. – 308 s.
4. Kachanov Yu. L. Semanticheskie prostranstva social'noj identichnosti / Yu.L. Kachanov, N.A. Shmatko // Social'naya identifikaciya lichnosti. – M. : IS RAN, 1993. – S. 47–68.
5. Kun M. Jempiricheskoe issledovanie ustanovok lichnosti na sebja Tekst. / M. Kun, T. Makpartljend //Sovremennaja zarubezhnaja social'naja psihologija: teksty / Pod red. G.M. Andreevoj, I.N. Bogomolovoj. – M. : Izd-vo MGU. – 1984. – S. 180–187.
6. Lakan Zh. Funkciya i pole rechi i yazyka v psixoanalize / Zh. Lakan. – M. : Gnozis, 1995. – 192s.
7. Losev A.F. Bogi i geroi Drevnej Grecii / A.F. Losev, A.A. Taxo-Godi. – Xar'kov : Folio, 2009. – 352 s.
8. Miklyaeva A.V. Social'naya identichnost' lichnosti : sodержanie, struktura, mexanizmy formirovaniya : Monografiya. / A.V. Miklyaeva, P.V. Rumyanцева. – SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2008. – 118 s.
9. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo yazyka / S.I. Ozhegov. – M. : Rus. yaz., 1986. – 797 s.
10. Pyr'yanova O.A. Yazyk seksual'nosti kak proyavlenie zhizni / O.A. Pyr'yanova // Alter Idem: Sbornik nauchnyx trudov i perevodov inostrannoju literatury. Vyp. 1. – Ekaterinburg : Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2008. – S. 30–34.
11. Slovar' tyuremno-lagerno-blatnogo zhargona: rechevoj i graficheskij portret sovetskoju tyur'my / Avt.-sost. : D.S.Baldaev, V.K.Belko, I.M.Isupov. – Odincovo : Kraya Moskvu, 1992. – 529 s.
12. Ushakov D.N. Bol'shoj tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka / D.N. Ushakov. – M. : «Bukolika», «ROOSSA», 2008. – 1246 s.
13. Ceshnatij O.B. Stat' v gendernij psixologii / O.B. Ceshnatij // II Mizhnarodna naukovopraktichna konferenciya «Geneza buttya osobistosti» (19-20 grudnya 2011 roku). – Kiiv. : DP «Informacijno-analitichne agentstvo», 2011. – Tom I. S. 340–343.

14. Yadov V. A. Social'nye identifikacii lichnosti v usloviyax bystryx social'nyx peremenu // Social'naya identifikaciya lichnosti. – M. : IS RAN, 1994. – Kn. 2. – S. 267–290.
15. Borodulin V. The Meta-Theory of Consciousness and Psychiatric Practice / V. Borodulin, A. Vasiliev // *Analecta Husserliana*. – Vol. XLVIII – Dordrecht : Kluwer Publishers, 1996. – PP. 319–328.
16. Glaser BG. *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley. – CA : Sociology Press, 1998.

O.B. Tsheshnatiy. The peculiarities of M.Kuhn and T.McPartland's Twenty Statements Test using in gender identity studies. The paper deals with gender identity concept. Identity as essentially phenomenon belonging to the field of social psychology field is stated in the paper. A semantically oriented approach to the phenomenon of identity has been proved to be a relevant and effective one. Gender identity is interpreted from the point of view of this phenomenon of subjective semantics, that is, from the point of view of its contents and meaning. The data analysed were acquired with a self-report of Kuhn and McPartland's Twenty Statements Test (TST). Kuhn and McPartland's TST is designed to investigate empirically self-attributes. This paper uses an additional instruction to original TST. Participants were instructed to continue the phrases beginning with «Women usually...» and «Men usually...». This extension of classical TST gives two sets of data attributing some subjectively important qualities to «women» and «men» respectively. Data was collected according to the Grounded Theory approach. The data sets represent subjective notion about themselves and traditional «woman» and «man» images. The collected data has been qualitatively and statistically analysed. The most frequent responses were considered as important. Social and anthropological roles were ranked. The contents of participants' responses was analysed to obtain trustworthy generalizations of «Women usually» and «Men usually» images. During the content analysis of the text the lexical and semantic families were distinguished. The participants' ascriptive sex and erotic preferences were connected statistically by their discursive praxis. The conclusion was made that heteroerotically oriented men see themselves as having lots of friends and being competent in money making. Heteroerotically oriented women realize themselves primarily as women and mothers, they see themselves as tidy beauties attracting a number of friends. Homoerotically oriented men emphasize their sexual preferences and manage their image as that of a subtle and easy to communicate with persons. Homoerotically oriented women, too, accentuate their sexual tastes while inflating their belonging to some abstract womanhood. They underline their peculiar societal area.

Key words: gender identity, homoerotic preferences, Kuhn and McPartland's TST, Usual Woman image, Usual Man image, Self-image, Grounded Theory.

*Received October 24, 2014
Revised November 17, 2014
Accepted December 09, 2014*

Вплив деструктивних психічних станів на особистість та професійну діяльність начальників відділень соціально- психологічної служби установ виконання покарань

Chychuha M.M. The influence of destructive mental states on a personality and professional activities of chiefs of social and psychological penal services / M.M. Chychuha // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 635–647.

М.М. Чичуга. Вплив деструктивних психічних станів на особистість та професійну діяльність начальників відділень соціально-психологічної служби установ виконання покарань. Досліджено деструктивні психічні стани начальників відділень СПС. Експериментальне дослідження тривало впродовж квітня 2013 – березня 2014 років. Вибірками становила 180 начальників відділень СПС УВП. Здійснено розподіл начальників відділень СПС УВП на п'ять груп: перша група – начальники відділень, які працюють в установах виконання покарань до одного року; друга – від 1 до 3 років; третя – від 3 до 5 років служби в УВП; четверта – від 5 до 10 років і п'ята – від 10 до 15 років служби в установах виконання покарань.

Використано наступні методики: «16-тифакторний особистісний опитувальник Р. Б. Кеттелла (16-PF -105 – С)», методика В.Ю. Рибнікова «Прогноз 2», «шкала оцінювання ситуативної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілберга – Ю. Л. Ханіна», опитувальник для визначення професійної деформації «ОПД» В. С. Медведєва», опитувальник «МВІ», який був розроблений К. Маслач, С.Джесон та адаптований В.С. Медведєвим.

Досліджено індивідуальні особливості особистості начальників відділень СПС УВП, рівень нервово-психічної стійкості, рівень ситуативної та особистісної тривожності, рівень професійної деформованості та професійного вигорання.

Виявлено деструктивні психічні стани та якості начальників відділень СПС: нервово-психічна нестійкість, тривожність, боязкість (страх), жорстокість (агресія), підозрілість, напруженість, замкнутість,

емоційну виснаженість, невпевненість у собі, завищену самооцінку, здатність піддаватися впливу групи, в частини респондентів – низький рівень самоконтролю, високий рівень консерватизму.

Зроблено висновок, що експериментальною групою в формуючому експерименті будуть виступати начальники відділень СПС, які працюють до 3 років служби в УВП та є найбільш вразливою категорією.

Ключові слова: деструктивні психічні стани, страх, тривожність, підозрілість, нервово-психічна нестійкість, фрустрація, професійна деформація, професійне вигорання, емоційна виснаженість, деперсоналізація.

М.М. Чичуга. Влияние деструктивных психических состояний на личность и профессиональную деятельность начальников отделений социально-психологической службы учреждений исполнения наказаний. Исследованы деструктивные психические состояния начальников отделений СПС. Проводилось экспериментальное исследование, которое длилось на протяжении апреля 2013 – марта 2014 годов. Выборка составила 180 начальников отделений СПС УИН. Сделано распределение начальников отделений СПС УИН на пять групп: первая группа – начальники отделений, которые работают в учреждениях исполнения наказаний до одного года; вторая – от 1 до 3 лет; третья – от 3 до 5 лет службы в УИН; четвертая – от 5 до 10 лет и пятая – от 10 до 15 лет службы в учреждениях исполнения наказаний.

Использованы следующие методики: «16-тифакторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла (16-PF-105 – С)», методика В.Ю. Рыбникова «Прогноз 2», «шкала оценивания ситуативной и личностной тревожности Ч. Д. Спилберга – Ю. Л. Ханина», опросник для определения профессиональной деформации «ОПД» В. С. Медведева, «опросник» МВИ», который был разработан К. Маслач, С. Джексон и адаптирован В.С. Медведевым.

Исследовано индивидуальные особенности личности начальников отделений СПС УИН, уровень нервно-психической устойчивости, уровень ситуативной и личностной тревожности, уровень профессиональной деформации и профессионального вигорання.

Обнаружено деструктивные психические состояния и качества начальников отделений СПС: нервно-психическая неустойчивость, тревожность, робость (страх), жестокость (агрессия), подозрительность, напряжённость, замкнутость, эмоциональную усталость, неуверенность в себе, повышенную самооценку, способность подвергаться воздействию группы, в части респондентов – низкий уровень самоконтроля, высокий уровень консерватизма. Сделан вывод, что экспериментальной группой в формирующем эксперименте будут выступать начальники отделений СПС, которые работают в УИН до 3 лет и являются наиболее уязвимой категорией.

Ключевые слова: деструктивные психические состояния, страх, тревожность, подозрительность, нервно-психическая неустойчи-

вость, фрустрация, профессиональная деформация, профессиональное выгорание, эмоциональное истощение, деперсонализация.

Постановка проблеми. Професійна діяльність начальників відділень соціально-психологічної служби (СПС) установ виконання покарань (УВП) безпосередньо пов'язана зі специфічними умовами праці. На фізичний та психічний стан начальників відділень СПС впливають різноманітні фактори. До них можна віднести: постійний контакт з засудженими, дефіцит часу та інформаційну невизначеність, новизну та незвичність, тривалі навантаження, ризик нападу засуджених та взяття в полон тощо. Все це може призвести до зменшення ефективності службової діяльності працівників та виникнення у них деструктивних психічних станів.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Вивченню деструктивних психічних станів особистості присвячені дослідження українських та зарубіжних вчених: М. Боришевського, Л. Виготського, А. Генкіна, Дж. Долларда, Л. Кандибовича, К. Лоренца, Н. Левітова, С. Максименка, В. Медведєва, Г. Сельє, З. Фрейда.

Вивченням професійно значущих якостей особистості співробітників установ виконання покарань займалися: В. Г. Андросюк, М. В. Клімов, В. І. Кривуша, Т. В. Кушнірова, В. В. Лебедєв, А. М. Новіков, А. І. Папкін, В. М. Синьов.

Не зважаючи на значні розробки та досягнення науковців в дослідженні проблеми профілактики деструктивних психічних станів персоналу ДКВС, специфіка діяльності начальників відділень СПС УВП України є практично недослідженою.

Мета статті полягає у висвітленні матеріалів практичного дослідження деструктивних психічних станів начальників відділень соціально-психологічної служби установ виконання покарань.

Завдання:

- визначити поняття «деструктивні психічні стани»;
- охарактеризувати досліджувану категорію респондентів;
- проаналізувати вплив деструктивних психічних станів на особистість та професійну діяльність начальників відділень СПС УВП.

Виклад основного матеріалу дослідження. Деструктивні психічні стани – це негативні психічні стани, які можуть порушувати психічну діяльність працівника, сприяти розвитку професійного вигорання та професійної деформації й викликати різноманітні соматичні захворювання.

З метою виявлення деструктивних психічних станів начальників відділень СПС УВП та визначення шляхів подальшої

їх профілактики нами було проведено експериментальне дослідження, яке тривало впродовж квітня 2013 – березня 2014 років.

Досліджуваною групою стали начальники відділень соціально-психологічної служби установ виконання покарань України.

Вибірка становила 180 начальників відділень СПС УВП, з них 44 особи, які працюють в УВП до 1-го року; 72 особи – від 1 до 3 років служби в установах; 26 осіб – від 3 до 5 років; 20 осіб – від 5 до 10 років служби; 18 осіб – від 10 до 15 років служби в установах виконання покарань Державної пенітенціарної служби України.

Респондентів було поділено на п'ять груп відповідно до кількості років служби в установах виконання покарань.

Потрібно зауважити, що під час класифікації ми врахували особливості соціально-психологічної адаптації працівників до професійної діяльності. Результати наших досліджень показують, що найважчим є процес адаптації начальників відділень СПС в перші 6 місяців та перший рік роботи в установах виконання покарань. Учені зазначають, що до специфіки професійної діяльності працівники правоохоронних органів адаптуються не раніше 1-2 / 2-3 років після її початку. Практичні працівники УВП зауважують, що саме на цей період – 1,5-2 / 1,5-3 роки служби припадає значна частина звільнень працівників. В 3-5 років роботи працівники уже краще пристосовуються до специфіки діяльності, і частота плинності кадрів дещо зменшується, зокрема, слід наголосити, що 3-4 роки служби в ДКВСУ є переломним періодом, особливо небезпечним для виникнення професійної деформації.

Вважається, що для досягнення належного професійного рівня спеціалісту потрібно 5-7 років. Як відомо, повна адаптація до професійної діяльності відбувається лише через 8-10 років. Після 10 років роботи в установах начальники відділень СПС, як і інший персонал, пристосовуються до екстремальних умов діяльності і вже менше реагують на стресові ситуації [1].

Враховуючи дані особливості, ми розподілили начальників відділень СПС наступним чином (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Розподіл респондентів по рокам служби в УВП

№ групи	Кількість років служби в УВП	Кількість осіб
I	До 1 року	44
II	1 – 3 роки	72
III	3 – 5 років	26

IV	5 – 10 років	20
V	10 – 15 років	18

Для виконання дослідницьких завдань та досягнення мети було використано наступні методи: спостереження, бесіда, анкетування та тестування.

Для діагностики індивідуальних особливостей особистості начальників відділень СПС УВП ми використали методіку «16-тифакторний особистісний опитувальник Р. Б. Кеттелла (16-PF-105 – С)». Рівень нервово-психічної стійкості вимірювався за допомогою методіки В.Ю. Рибнікова «Прогноз 2». Рівень ситуативної та особистісної тривожності визначався методикою «Шкала оцінювання ситуативної та особистісної тривожності Ч.Д. Спілберга – Ю.Л. Халіна». Рівень професійної деформованості працівників досліджувався за допомогою опитувальника для визначення професійної деформації «ОПД» В. С. Медведєва. Професійне вигорання працівників було досліджено опитувальником «МВІ», який був розроблений К. Маслач, С. Джексон та адаптований В.С. Медведєвим.

Результати досліджень респондентів I групи – до 1 року роботи в УВП свідчать про те, що за допомогою різних методик стало можливим встановити певні характерні особливості даної групи працівників.

Діагностика індивідуальних особливостей особистості начальників відділень СПС УВП за методикою «16-тифакторний особистісний опитувальник Р. Б. Кеттелла (16-PF-105 – С)» показала, що у 50 % респондентів виражена замкнутість та боязкість. Виявлений низький рівень емоційної стійкості в 40,9 % та середній – в 54,5 %. Суворість та жорстокість виявляється в 72,7 %. Високий рівень підозрливості – в 54,5% працівників. Тривожність – в 30%. Консерватизм в – 90,9% досліджуваних. Середній рівень напруженості спостерігається в 81,6 % респондентів (див. таблицю 2).

Таблиця 2

Фактори	Кількість у відсотках
Замкнутість	50 %
Боязкість	50 %
Емоційна нестійкість	40,9 %
Суворість, жорстокість	72,7 %
Підозрливість	54,5 %
Тривожність	30 %
Консерватизм	90,9 %
Напруженість (середній рівень)	81,6 %

Як правило, замкнутість, яка виявляється в 50 % начальників відділень СПС І-ї групи, може свідчити про наявність таких рис характеру, як холодність, надмірна скептичність, відособленість, відчуженість, конфліктність. Такі особи більш ефективні в роботі, коли працюють самостійно без колективу, їм властиві педантичність, точність, але не вистачає гнучкості при зміні ситуації.

Припускаємо, що емоційна нестійкість може сприяти розвитку невротичних симптомів та свідчити про невпевненість в собі працівників, що проявляється в підвищеній дратівливості, хвилюванні, частих змінах настрою, через які особа може вважати себе безпомічною та нездатною впоратися з труднощами. Цьому сприяє також і боязкість персоналу. Відомо, що боязкість викликає труднощі у встановленні контактів, страх перед життям, перед соціальною й емоційною небезпекою, який може погано вплинути на виконання службових обов'язків, особливо в екстремальних ситуаціях, наприклад, під час бунту, суїциду заступжених тощо, в яких працівник повинен добре володіти собою, бути гнучким, рішучим та швидко реагувати на виклики.

Однією з властивих якостей для персоналу УВП є підозрілість. 54, 5 % досліджуваних нами начальників відділень СПС до 1 року служби в УВП характеризуються підвищеним рівнем підозрілості, вони відчувають зайві сумніви на рахунок роботи, людей, які їх оточують, шукають недоліки в інших, а не в собі. Припускаємо, що з часом підозрілість підвищується та негативно впливає на особистість працівника.

За допомогою кореляційного аналізу Пірсона ми встановили зв'язки між замкнутістю і боязкістю. Кореляційний зв'язок становить $r = 0,636$ (при $p = 0,01$). Кореляція – позитивна і має високу значимість. Наскільки відомо, при позитивній кореляції збільшення однієї перемінної пов'язано зі збільшенням другої. Згідно нашим дослідженням, в начальників відділень СПС, переважають боязкість і замкнутість. Тому, можна сказати, що чим більше начальники відділень будуть боязкими, тим більше вони будуть замкнуті в собі, і навпаки.

Також нами встановлено, що існує кореляція між замкнутістю й емоційною нестійкістю. Зв'язок становить $r = 0,542$ при $p = 0,01$ і цим пояснює наступне: чим більше замкнуті в собі начальники відділень СПС, тим вищим стає рівень їх емоційної нестійкості, і навпаки, чим вищий рівень емоційної нестійкості, тим більше респонденти замкнуті в собі.

Результати дослідження за методикою В.Ю. Рибнікова «Прогноз 2» показали, що нервово-психічно нестійкими є 8,3 %

респондентів. У 54, 2 % начальників відділень нервово-психічні зриви ймовірні, особливо в екстремальних умовах. 37, 5 % начальників відділень є нервово-психічно стійкими (див. таблицю 3).

Дослідження рівня тривожності начальників відділень СПС до 1 року служби в УВП за допомогою методики Ч. Д. Спілберга, Ю. Л. Ханіна показали, що 90,1 % респондентів мають низький рівень ситуативної тривожності, 9,1 % – середній рівень, тобто помірний. Результати дослідження особистісної тривожності показали у 4, 5% начальників відділень СПС низький рівень особистісної тривожності, в 54 % – середній, а в 40, 9 % – високий рівень особистісної тривожності (див. таблицю 3).

Таблиця 3

Стани	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Нервово-психічна стійкість	37, 5%	54, 2 %	8, 3 %
Ситуативна тривожність	–	9, 1 %	90, 1 %
Особистісна тривожність	40, 9 %	54 %	4, 5 %

Відомо, що особи з високим рівнем особистісної тривожності чутливі до емоційного стресу, повільно виходять зі стану фрустрації, їм важко регулювати свій стан, в екстремальних ситуаціях можливі нервові зриви.

Потрібно звернути увагу на кореляційний зв'язок особистісної тривожності і нервово-психічної стійкості начальників відділень СПС, який становить $r = 0,947$ при $p = 0,01$. Зв'язок дуже сильний, тісний і має високу значимість. Тому, ми можемо сказати, що при збільшенні рівня особистісної тривожності начальників відділень СПС збільшується їх нервово-психічна нестійкість, і навпаки, чим вищий рівень нервово-психічної нестійкості, тим вищим стає рівень особистісної тривожності. Тривожність, як відомо, впливає на ефективність діяльності в напружених ситуаціях або під час дії стресогенних факторів. Це значить, що в складних та екстремальних умовах в начальників відділень СПС можливе зменшення точності і автоматизму дій, погіршення емоційного та психічного стану. Зауважимо, що при високій особистісній тривожності складні ситуації сприймаються такі, що становлять загрозу для людини і можуть призвести до емоційних та нервових зривів.

Аналіз результатів дослідження рівня професійної деформованості начальників відділень СПС І групи за допомогою опитувальника «ОПД» В. С. Медведева» показав, що в 44 % началь-

ників відділень СПС в основному утворився початковий рівень професійної деформації і в 24 % – середній рівень.

За допомогою методики, спрямованої на визначення професійного вигорання К.Маслач, С.Джексон «МВІ» (адаптованої В.С. Медведєвим) ми виявили високий рівень емоційного виснаження в 36 % і високий рівень деперсоналізації в 84 %.

Порівнюючи результати досліджень I групи (до 1 року) та II групи (від 1 до 3 років служби в УВП), ми виявили різницю, зокрема, начальники відділень СПС, які працюють від 1 до 3 років в УВП, значно замкнутіші, ніж ті, що працюють до 1 року в УВП, різниця становить 24%.

Рівень емоційної нестійкості в II групі вищий, ніж у I групі, але різниця невелика – близько 5%. Тому, можна сказати, що в начальників відділень СПС, які працюють від 1 до 3 років, рівень емоційної нестійкості вищий, ніж в тих, які працюють до 1 року в УВП.

Цікавими є результати за фактором «сміливість-боязкість» (за результатами опитувальника Р. Б. Кеттелла (16-PF -105 – С)). У респондентів II групи боязкість вища, ніж в респондентів I-ї групи, різниця складає 16%. Також слід відмітити, що начальники відділень СПС, які працюють від 1 до 3 років в УВП, менш суворі і жорстокі, ніж ті, що працюють до 1 року (різниця близько 9 %).

В начальників відділень СПС, які працюють від 1 до 3 років в УВП, значно підвищується підозрілість, на 17, 5% більше, ніж в працівників до 1 року служби в УВП.

За результатами методики В.С. Медведєва «ОПД» в працівників від 1 до 3 років служби початковий рівень професійної деформації складає 88, 6% та середній 11, 1%.

За методикою «Спілберга – Ханіна» кількість респондентів з високим рівнем тривожності менша на 11%, ніж в I групі.

За методикою В.Ю. Рибнікова «Прогноз 2» показник нервово-психічної стійкості в начальників відділень СПС, які працюють від 1 до 3 років, в середньому складає 6 балів, 13, 9% респондентів – нервово-психічно нестійкі. 52, 8 % респондентів мають середній рівень нервово-психічної стійкості, 33,3% респондентів є нервово-психічно стійкими.

Нами був виявлений кореляційний зв'язок нервово-психічної стійкості з редукцією досягнень, а саме – $r = 0,977$, при $p = 0,01$. Також потрібно зауважити, що існує зв'язок редукції досягнень з напруженням – фактор Q4 (методика Кеттелла, форма С) – $r = 0,966$, при $p = 0,01$. В обох випадках кореляція є сильною, тісною і має високе значення. Тому, можемо сказати, що на оцін-

ку начальниками відділень СПС власних професійних досягнень і самого себе та на виконання професійних обов'язків впливає напруження і нервово-психічна стійкість працівників. Якщо начальники відділень СПС будуть емоційно нестійкими, дратівливими, тривожними та напруженими, часто переживатимуть нервові зриви, вони не зможуть гідно оцінити свої професійні досягнення та відповідально відноситись до роботи, вважатимуть себе непотрібними, безпомічними, відчуватимуть байдужість до роботи, а тим більше до виправлення та ресоціалізації засуджених, їхня психічна діяльність буде порушена і внаслідок відсутності методів профілактики та психокорекції можливе виникнення психосоматичних захворювань.

Після 3 років служби в УВП в начальників відділень СПС негативні психічні стани виявляються на середньому рівні, вони не підвищуються, а деякі показники є нижчими, ніж в респондентів до 1 року та від 1 до 3 років служби.

В респондентів III групи (3-5 років) дещо збільшується жорстокість (агресивність), суворість (на 6%); підозрілість (на 4%); тривожність (на 4%); напруження (на 8%), що може бути зумовлено специфікою професійної діяльності. Відповідно до результатів методик Кеттелла і Спілберга-Ханіна, збільшується рівень особистісної тривожності (на 6%).

Нервово-психічно нестійких осіб в III групі немає. Дещо підвищується нервово-психічна нестійкість начальників відділень СПС в екстремальних умовах, а кількість нервово-психічно стійких осіб збільшується, тобто 37, 5% начальників відділень СПС, які працюють від 3 до 5 років в УВП, нервово-психічно стійкі. Виходячи з таких результатів, можна сказати, що з часом працівники пристосовуються до умов професійної діяльності, стають більш стійкими до стресів. Крім того, як зазначають вчені та стверджують практичні працівники, після 3 років роботи в місцях позбавлення волі залишаються працювати особи, які мають стійку психіку, сильний тип темпераменту і відповідно до своїх особистісних та професійних якостей можуть працювати в напружених умовах.

За результатами методики «ОПД» В.С. Медведєва в начальників відділень СПС III групи (3-5 років) в середньому рівень професійної деформації складає 24,55%, тобто в більшості респондентів виявлений початковий рівень професійної деформації та у 18, 2% утворюється середній рівень професійної деформації.

На відміну від начальників відділень СПС, які входять в групу від 3 до 5 років в УВП, в персоналу, що працює від 5 до 10

років, показники професійної деформації, професійного вигорання, індивідуально-особистісних особливостей, емоційної нестійкості та тривожності підвищуються на незначний відсоток, або можуть бути нижчими, ніж у III групи респондентів. Як ми зазначали, в такий період особи вже повністю адаптувалися до професійної діяльності, можуть контролювати свою поведінку, вміють поводити себе в різних видах службової діяльності. Негативні прояви в їхній поведінці, звісно ж, присутні, але можемо припустити, що такі працівники, вміють їх приховати, скерувати в потрібне русло або маніпулювати ними, в деяких випадках не бажають сторонньої допомоги, можуть її взагалі не приймати.

На відміну від начальників відділень СПС від 3 до 5 років в УВП, в персоналу, що працює від 5 до 10 років, показники професійної деформації, професійного вигорання, індивідуально-особистісних особливостей, емоційної нестійкості та тривожності, підвищуються на незначний відсоток, або можуть бути нижчими, ніж у III групи респондентів.

Аналізуючи результати досліджень V групи респондентів (від 10 до 15 років служби в УВП), ми помітили, що показники негативних психічних станів працівників, порівняно не дуже високі, якщо згадати, що ці особи працюють більше 10 років в місцях позбавлення волі. Особистісна тривожність у 83, 3 % досліджуваних виявляється на середньому, помірному рівні. В 16, 7 % – на високому. Можемо спостерігати, що рівень особистісної тривожності в V групі респондентів, майже, такий, як в IV групі (від 5 до 10 років служби). Тобто можна сказати, що після 5 років служби в установах виконання покарань в начальників відділень СПС тривожність дещо зменшується, а вже ближче до 10 років знаходиться на стабільному і достатньо помірному рівні, не підвищується.

Крім помірного рівня особистісної тривожності, оптимальним упродовж 10-15 років служби в УВП, є й рівень нервово-психічної стійкості. 75 % начальників відділень СПС нервово-психічно стійкі. Нервово-психічні зриви тут малоймовірні, працівники можуть працювати в складних, напружених умовах, зберігати самоконтроль то хороший рівень концентрації уваги.

Як показують наші дослідження в працівників, які працюють від 10 до 15 років в УВП, глибинного рівня професійної деформації немає.

Якщо говорити про професійне вигорання, то відповідно наших досліджень в 66, 7 % начальників відділень СПС спостерігається високий рівень деперсоналізації. В.С. Медведєв писав, що

високий рівень деперсоналізації може свідчити про наявність професійної деформації [2, с. 71]. Ми провели кореляцію між професійною деформованістю і рівнем деперсоналізації та виявили, що зв'язок існує, коефіцієнт кореляції Пірсона становить $r = 0,944$ при $p = 0,01$. Тому, чим негативніше працівники відносяться до роботи, тим сильніше це впливає на розвиток професійної деформації та призводить до підвищення його рівня і навпаки, чим вищий рівень професійної деформації начальників відділень СПС, тим працівники негативніше відносяться до своєї роботи і цинічніше та необ'єктивно ставляться до засуджених.

Отже, порівнюючи IV та V групи респондентів, можна сказати, що після 10 років служби в УВП в начальників відділень СПС психічні стани в деякій мірі стабілізуються. Як зауважувалось вище, ці працівники уже вміють контролювати свій психічний стан, адекватно себе поводити у відповідних ситуаціях, легко знаходити підхід до людей, але, все ж таки, емоційна виснаженість, спустошеність, втома, негативне і цинічне ставлення в частини досліджуваних нами начальників відділень СПС до роботи та засуджених присутні.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Аналізуючи результати констатуючого експерименту, ми виявили найбільш виражені деструктивні психічні стани та якості. Це такі як: нервово-психічну нестійкість, тривожність, боязкість (страх), жорстокість (агресія), підозрілість, напруженість, замкнутість, емоційну виснаженість, невпевненість в собі, завищену самооцінку, здатність піддаватися впливу групи, в частини респондентів – низький рівень самоконтролю, високий рівень консерватизму.

Виходячи з результатів нашого дослідження, можемо сказати, що найбільш вразливими є респонденти, які працюють в УВП до 3 років. Вони важко адаптуються, перебувають в стані підвищеного рівня тривожності та фрустрації, відчувають страх. Тому, експериментальною групою в формуючому експерименті будуть виступати начальники відділень СПС, які працюють до 3-х років служби в УВП.

Список використаних джерел

1. Чичуга М.М. Соціально-психологічна адаптація молодих начальників відділень соціально-психологічних служб установ виконання покарань України / М. М. Чичуга // Сучасна наука – пенітенціарній практиці : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 24 жовт. 2013 р.) / відп. ред. І.М. Ко-

потун, С. Г. Стеценко. – К. : Інститут кримінально-виконавчої служби, 2013. – С. 348–350.

2. Замула С. Ю. Профілактика професійної деформації персоналу установ виконання покарань / С. Ю. Замула, І. В. Пахомов, І. М. Рудницька, В. О. Синьбок, В. В. Скороход, С. П. Шелест : Посібник. – Біла Церква, 2011.– 206 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Chychuga M.M. Social'no-psyhologichna adaptacija molodyh nachal'nykiv viddilen' social'no-psyhologichnyh sluzhb ustanov vykonannja pokaran' Ukrainy / M. M. Chychuga // Suchasna nauka – penitenciarnij praktyci: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Kyi'v, 24 zhovt. 2013 r.) / vidp. red. I.M. Kopotun, S. G. Stecenko. – К. : Instytut kryminal'no-vykonavchoi' sluzhby, 2013. – S. 348–350.
2. Zamula S. Ju. Profilaktyka profesijnoi' deformacii' personalu ustanov vykonannja pokaran' / S. Ju. Zamula, I. V. Pahomov, I. M. Rudnic'ka, V. O. Synjebok, V. V. Skorohod, S. P. Shelest : Posibnyk. – Bila Cerkva, 2011. – 206 s.

M.M. Chychuha. The influence of destructive mental states on a personality and professional activities of chiefs of social and psychological penal services. The destructive mental states of chiefs of social and psychological penal services are studied. The experimental study was being conducted from April 2013 till March 2014. The sample included 180 chiefs of social and psychological penal services. The distribution of chiefs of social and psychological penal services is made into five groups: the first group includes chiefs of branches working in penal institutions under one year; the second group includes chiefs working from 1 to 3 years; the third one – from 3 to 5 years in service of the penal institutions; the fourth one – from 5 to 10 years; and the fifth one – from 10 to 15 years in service of penal institutions.

There were used the following methods: «16-factor personality questionnaire by R.B. Cattell (16-PF -105 – C)», method by V.U. Rybnikov «Prognoz 2», «scale of situational and personal anxiety» by Ch.D. Spielberg-U.L. Hanin», questionnaire to determine the level of professional deformation «QPD» by V.S. Miedviediev, questionnaire «MVI», which was developed by K. Maslach, S. Jekson and adapted by V.S.Miedviediev.

There have been studied individual personality traits of chiefs of branches of social and psychological services, the level of mental stability, the level of situational and personal anxiety, the level of professional deformation and burnout.

The destructive mental states and qualities of chiefs of branches of social and psychological penal services were found as the following: neuro-

psychological instability, anxiety, timidity (fear), aggression, suspicion, tension, emotional exhaustion, lack of confidence, high self-esteem, the ability to be exposed in a group, part respondents have low self-control, a high degree of conservatism.

It is concluded that the experimental group in the formative experiment will perform the chiefs of branches of social and psychological services, working up to 3 years in service of the penal institutions and are the most vulnerable categories, based on our investigation.

Key words: destructive mental states, fear, anxiety, suspicion, neuro-psychological instability, frustration, professional deformation, professional burnout, emotional exhaustion, depersonalization.

Received October 16, 2014

Revised November 12, 2014

Accepted December 07, 2014

УДК 159.9:61

В.І. Шебанова
vitaliap@mail.ru

Ідентичність особистості як базова структура нормалізації харчової поведінки

Shebanova V.I. The identity of personality as the basic structure of the normalization of eating behavior / V.I. Shebanova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 647–660.

В.І. Шебанова. Ідентичність особистості як базова структура нормалізації харчової поведінки. У статті розглянуто особистісну ідентичність як утворення тілесності та досліджується питання про можливість її трансформації. Представлено етапи порушених циклів харчової поведінки у випадках анорексії, булімії, ожиріння, психогенного переїдання. Розглянуто необхідність трансформації смислів як «процесу схуднення», так і психологічних смислів їжі, смислів подолання труднощів, смислу свого «теперішнього» буття при розладах харчової поведінки. Зроблено висновок, що негативний тілесний досвід, зокрема, реальна або уявна надмірна вага на тлі хронічної невдоволеності власною вагою переживається особистістю як травмуюча ситуація, що су-

проводжується *кризою ідентичності*, яка характеризується ролівим зсувом, порушеннями відчуття самототожності та смислових аспектів самовизначення. Крім цього, спостерігається порушення часових аспектів ідентичності особистості, що характеризується наступними проявами: звуженням часової перспективи та сфер мотивації («відсутністю позитиву в майбутньому», «відсутністю майбутнього», «уявленнями ірреального майбутнього»); переоцінюванням та переосмислюванням значимих життєвих ситуацій з погляду реальної травмуючої ситуації, що призводить до нового етапу життя, знаходження іншої (нової) ідентичності на основі інших (нових) смислів, зміни життєвих стратегій, у т.ч. змінюванні стратегій самопрезентації; хворі з розладами харчової поведінки, в основному, фіксовані на подіях найближчого часу, які пов'язані з темою «їжі», «зниження ваги», «моделювання тіла», «відношення до тіла» та ін.

Ключові слова: ідентичність, тілесність, трансформації смислів, харчова поведінка, негативний тілесний досвід.

В.И. Шебанова. Идентичность личности как базовая структура нормализации пищевого поведения. В статье рассматривается личностная идентичность как образование телесности и исследуется вопрос о возможности ее трансформации. Представлены этапы нарушенных циклов пищевого поведения в случаях анорексии, булимии, ожирения, психогенного переедания. Рассмотрена необходимость трансформации смыслов как «процесса похудения», так и психологических смыслов пищи, смыслов преодоления трудностей, смысла своего «настоящего» бытия при расстройствах пищевого поведения. Сделан вывод, что негативный телесный опыт, в частности, реальный или воображаемый лишний вес на фоне хронической неудовлетворенности собственным весом переживается личностью как травмирующая ситуация, что сопровождается кризисом идентичности, который характеризуется ролевым сдвигом, нарушениями ощущение самотождественности и смысловых аспектов самоопределения. Кроме этого, наблюдается нарушение временных аспектов идентичности личности, что характеризуется следующими проявлениями: сужением временной перспективы и сфер мотивации («отсутствием позитива в будущем», «отсутствием будущего», «представлениями ирреального будущего»); переоценкой и переосмыслением значимых жизненных ситуаций с точки зрения реальной травмирующей ситуации, что приводит к новому этапу жизни, нахождению другой (новой) идентичности на основе других (новых) смыслов, изменении жизненных стратегий, в т.ч. чередовании стратегий самопрезентации; большие с расстройствами пищевого поведения в основном фиксированы на событиях ближайшего времени, связанных с темой «еды», «снижения веса», «моделирования тела», «отношения к телу» и др.

Ключевые слова: идентичность, телесность, трансформации смыслов, пищевое поведение, негативный телесный опыт.

Постановка проблеми. В останні десятиріччя спостерігається загальносвітова тенденція збільшення кількості людей з надлишковою або з недостатньою масою тіла, наслідками чого (як крайніх варіантів порушення) є ожиріння та розлади харчової поведінки. У нашій роботі ми виходимо з того, що процес нормалізації харчової поведінки й маси тіла в осіб з розладами ХП вимагає певної підготовки. Зокрема, представляється необхідною трансформація деяких перекручених аспектів особистісної ідентичності. Це дозволить суб'єкту переоцінити й переосмислити минулі події, наприклад, негативний тілесний досвід (зокрема, досвід тривалого перебування у стані хронічної незадоволеності зайвою вагою в комбінації з перекрученими стратегіями харчової поведінки), і знайти альтернативні орієнтири в майбутньому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічній науці питання ідентичності особистості має широкий спектр теоретичних та практичних досліджень. Означене питання розглядається такими вченими, як К.О.Абульханова-Славська, Г.М. Андреева, Н.В. Антонова, М.М.Бахтін, Т.М.Березіна, О.П. Белінська, Е. Еріксон, Дж. Марсія, А. Ватерман, Дж. Мід, Н.Л. Іванова, Т.В. Румянцева, Ю.Л.Качанов, Т.М. Титаренко, В. Франкл, К.Хорні та багато інших. Водночас назріла нагальна необхідність у вивченні питання про можливість трансформації особистісної ідентичності в осіб з негативним тілесним досвідом на тлі хронічної незадоволеності (зокрема, реальною або уявною надмірною вагою, власним тілом, собою та життям в цілому), що переживається особистістю як травмуюча ситуація та супроводжується кризою ідентичності.

Мета статті – розгляд особистісної ідентичності як утворення тілесності та дослідження питання про можливість її трансформації.

Виклад основного матеріалу. Серед перших робіт в області психології, які були присвячені вивченню особистості, виділяється дослідження У. Джеймса, в якому він розглядає особистість як нерозривну єдність (Self) при явному прояві двох її аспектів – особистісної та соціальної ідентичності. Автор зазначав, що дані аспекти можуть проявлятися в різних співвідношеннях, однак неодмінною умовою формування здорової особистісної ідентифікації є задоволення потреби у самоповазі [6].

Ідентичність, як «структуру Его» у контексті самовизначення, розглядає Дж. Марсія (цит.: Н.В. Антонова) [3]. На думку науковця, ідентичність являє собою внутрішню організацію

потреб, здібностей, переконань та індивідуальної історії. Автор стверджує, що *по мірі виникнення необхідності у прийнятті різноманітних рішень щодо себе й свого життя структура ідентичності змінюється, розвивається*. Це сприяє підвищенню усвідомленості своїх сильних і слабких сторін, цілеспрямованості й свідомості свого життя.

Близьку ідею, у контексті самовизначення особистості розглядає Е.Уотерман, який підкреслює значення ціннісно-вольових аспектів ідентичності. (E. Waterman, 1985, цит.: Н.Л. Іванова, Т.В. Румянцева) [8, с. 20].

Дж. Мід визначає ідентичність особистості як динамічний та *саморефлексуєуючий процес, який проявляється в єдності відносин Я і відображенні оцінок Інших*. На думку автора, поведінка людини (особливості її реагування) визначається тими *значеннями*, якими вона наділяє оточуючий її світ та Інших. У свою чергу, індивідуальні значення є продуктом соціальної взаємодії (цит.: Н.Л. Іванова, Т.В. Румянцева, 2009) [8, с. 22].

Ю.Л. Качанов характеризує соціальну ідентичність як елемент генералізованих значимих відносин особистості, які проявляються за допомогою ціннісно-сміслового отоотожнення з позицією в соціальному просторі [9].

У дослідженні Н.Л. Іванової та Т.В. Румянцевої вивчення ідентичності особистості спрямовано на аналіз її ціннісно-сміслового аспекту. Ідентичність розглядається в якості «центрального смислоутворюючого елемента особистості, що має когнітивно-афективну природу й впливає на ціннісно-сміслову сферу, мислення й поведінку людини» [8, с. 55]. Поряд із цим, авторки відзначають: «... у соціалізованій людини всі ідентифікаційні характеристики набувають соціальний характер...» (там же, с. 71). Отже, *ідентичність може бути охарактеризовано як «закономірне якісне змінення уявлень про своє місце в соціальному світі протягом життя під впливом різних факторів»* [8, с. 93]. Дослідниці вважають, що ідентичність забезпечує виконання чотирьох функцій: *цільової* (що забезпечує пристосування та будовання моделі поведінки); *структурної* (збереження цілісності, співвідношення детермінізму й невизначеності); *орієнтаційної* (пошук свого місця у світі); *екзистенціальної* (прогнозування, власне духовний потенціал) [там же, с. 72].

Дослідження й розуміння ідентичності в єдності особистісного (інтрапсихологічного) і соціального аспектів було проведено Е. Еріксоном, який визначив ідентичність як внутрішню безперервність і тотожність життєвого простору особистості на

основі ціннісно-смислових утворень [11]. На думку автора, процес побудови ідентичності супроводжується «відчуттям часової наступності», «почуттям цілісності», «переживанням відповідності до самого себе». Мати ідентичності – це значить, по-перше, відчувати себе, своє буття як особистості в єдності й безперервності (суб'єктивне переживання відповідності до самого себе незалежно від життєвих ситуацій, ролей і змін у самосприйнятті); по-друге, переживання цілісності між різними періодами свого життя (єдність минулого, теперішнього й майбутнього); по-третє, відчуття взаємозв'язку між власною безперервністю та визнанням цієї безперервності іншими людьми [11].

Трансформація ідентичності розглядається у багатьох дослідженнях у зв'язку із кризою ідентичності (Г.М.Андреева, 2000; Н.Л. Іванова, Т.В.Румянцева, 2009, Н.М. Лебедева, 1999 та ін.) [2; 8; 10]. Зокрема Г.М.Андреева визначає кризу ідентичності як показник руйнування відносно стабільної звичної картини образу світу або як особливу ситуацію свідомості, коли більшість соціальних категорій, за допомогою яких людина визначає себе й своє місце в суспільстві, втрачають свою цінність [2, с. 271].

Н.Л. Іванова та Т.В. Румянцева визначають *кризу ідентичності* як «відображення у свідомості індивіда невідповідності між тією ідентифікаційною системою особистості, яка склалася раніше й новими (іншими) вимогами зовнішньої або внутрішньої реальності [8, с. 120]. На думку авторів, *криза ідентичності* – це порушення й втрата сталої гармонії (Я не знаю, хто я тепер) і спрямованість на її пошук і відродження (Мені необхідно й важливо вирішити, хто я тепер). Іншими словами, *криза актуалізує необхідність свідомого вибору іншої (нової) ідентичності й уміння слідувати цьому вибору*» [8, с. 121]. У цьому випадку *процес трансформації ідентичності супроводжується переоцінкою й побудовою нових цінностей і смислів*.

Близькі ідеї висловлює Н.М. Лебедева. Авторка розглядає *кризу ідентичності* як відчуття втрати смислової визначеності старих форм соціальної ідентифікації (які змінилися в реальності) і як необхідність пошуку інших способів адаптації [10]. Дослідниця стверджує, що в ситуації кризи процес формування іншої (нової) ідентифікаційної системи спрямовується мотивацією на знаходження смислу й реалізацію потреби у самоповазі [10, с.51].

Поділяючи позицію авторки про внутрішню потребу пошуку нових способів адаптації в ситуації кризи, ми вважаємо, що такий пошук обов'язково ініціюється, однак не завжди завершується виявленням *адекватних способів адаптації*. Зокрема, до

неадекватних способів адаптації ми відносимо перекручені стратегії харчової поведінки, які у випадку їх закріплення й домінування на рівні нав'язливого стереотипу викликають порушення маси тіла, стан хронічної незадоволеності не тільки власною вагою, але й собою і життям у цілому. На наш погляд, розгляд процесів трансформації ідентичності в ситуації особливого (негативного) тілесного досвіду становить інтерес для розвитку психологічної науки (зокрема, для розвитку психології тілесності, загальної та клінічної психології). Під «ситуацією особливого тілесного досвіду» ми розуміємо досвід перебування людини в ситуації «надмірної ваги» (реальної або уявної) на тлі стану хронічної невдоволеності власною вагою (у т.ч. з урахуванням крайніх варіантів патологічного психосоматичного розвитку – розладів харчової поведінки та ожиріння).

Т.В. Василенко розглядає ідентичність особистості як *сукупний результат смислової інтерпретації* трьох компонентів: 1) ступеня реалізації життєвих планів, задумів, програм у конкретній життєвій ситуації; 2) прийняття соціальних цінностей через здійснення соціальних ролей і функцій; 3) уявлення про себе як соціального суб'єкта й суб'єкта свого життєвого шляху [5, с. 172]. Даний підхід у певному розумінні доповнює концепцію конструювання суб'єктом соціального світу (яка сьогодні є самостійним об'єктом аналізу психології соціального пізнання (Г.М.Андреева, 2000; О.П.Белінська, О.М.Дубовська, 2009 та ін.) [2; 4]. Як відзначає Г.М.Андреева, під «конструюванням» розуміється організація інформації про світ в ієрархічну структуру (систему) з метою осягнення її смислу. Результатом даного процесу є особистісна та соціальна ідентичність (уявлення про самого себе як частини образу соціального світу). При цьому, як зазначають О.П.Белінська та О.М. Дубовська, соціальна ідентичність, як образ, стає для людини «соціальною реальністю, яку вона створює сама» [4].

Спиралючись на теоретичні позиції, що викладені вище, ми вважаємо, що ідентичність може бути представлена як антологія «Я» і тих життєвих подій, які наповнені для особистості певним змістом. На нашу думку, реальна або уявна «надмірна вага» як соматична характеристика тілесності зумовлює виникнення негативного емоційного стану. У випадку його тривалого (затяжного) впливу розвивається стан хронічної невдоволеності власною вагою, що стає негативною фоновою характеристикою. Інтеграція негативних психосоматичних факторів тілесності обумовлює *трансформацію ідентичності та змінення сприйняття сукупності значимих подій.*

Отже, життєва ситуація «теперішнього» пов'язує в ідентичності людини як минулі, так і майбутні події. При цьому, саме «теперішнє» надає цим подіям смисл та сприяє збереженню, підтримці або формуванню іншої (нової), але не обов'язково адаптивної ідентичності. На наш погляд, саме ідентичність або «робоча Я-концепція» як складне інтегроване утворення тілесності виконує низку важливих функцій – розуміння й осмислення конкретної життєвої ситуації.

Ми вважаємо, якщо в ході психокорекційного (психотерапевтичного) процесу вдається створити нову (іншу) більш гармонійну впорядкованість смислових подій, то це сприяє трансформації ідентичності суб'єкта. В свою чергу, це дозволяє гармонізувати відносини (з тілом, їжею, собою й Іншими), що стає опорою суб'єкта під час вирішення психотравмуючої ситуації хронічної незадоволеності, дозволяє вийти із кризи та нормалізувати харчову поведінку.

У дослідженнях Г.М. Андрєєвої також підкреслюється ідея часового аспекту ідентичності: «усвідомлення часу свого існування – важливе доповнення до усвідомлення власної ідентичності» [2, с. 162].

О.П. Белінська звертає увагу на те, що проблема часового аспекту ідентичності/Я-концепції «задає інший фокус аналізу, коли центральним стає усвідомлення людиною своєї мінливості. Тим самим акцент ставиться на усвідомленні можливості взаємозв'язків між різними «іпостасями» Я, і в підсумку народжується уявлення «про себе у часі» [7]. Авторка стверджує, що у внутрішній картині (на суб'єктивному рівні) основним особистісним утворенням є відносно стала структура – Я-концепція, синонімом якої є поняття «персональна ідентичність» (поняття, у якому акцентується неперервність, суб'єктивність та унікальність нашого self) (там же).

Схожі ідеї ми зустрічаємо у роботах К.О. Абульханової-Славської, яка пов'язує здатність до чуттєво-діяльнісного сприймання часу з механізмом передбачення – організацією подій теперішнього з позицій майбутнього. Універсальним способом вироблення константності вона вважає «перекидання» майбутнього у теперішнє. Цей процес полягає у передбаченні майбутнього на основі осмисленого теперішнього та минулого, будування перспективи та смислу саморозвитку [1].

Розглядаючи ефективні способи самовизначення, К.О. Абульханова-Славська вводить поняття «творча життєва стратегія», критерії якої багато в чому збігаються з досягненнями зрілої (здо-

рової) ідентичності в розумінні Е.Еріксона та Д. Марсія [1]. На думку К.О. Абульханової-Славської, творча стратегія життя характеризується реалістичною та відносно стійкою самооцінкою на основі внутрішнього діалогу й самоопонування [1]. Авторка вважає, що ефективна життєва стратегія забезпечує особистості здатність впливати на події свого життя – вирішувати життєві протиріччя, створювати необхідні умови, яких немає в наявності «теперішнього». Важливою умовою стає пошук адекватного самовираження в соціальних ролях, координація свого життя в цілому відповідно до своїх потреб і можливостей. При цьому *рольове різноманіття, при збереженні єдності «Я», є життєво необхідною умовою* (це також співвідноситься з «рольовим експериментуванням» в Е. Еріксона) (там же). Ознаками ефективної стратегії життя є: наявність базового ціннісного відношення до життя – задоволення потреби в самореалізації (втілення себе у значимій діяльності, здійснення життєвого проекту, що включає різноманітні цілі й пролонговану організацію свого життя в перспективі майбутнього); вирішення протиріч між своїми намірами та вимогами ситуації, способи перетворення ситуації залежно від підпорядкування пріоритетів; здатність переживати та усвідомлювати почуття [1].

В.М. Дружинін використовував поняття «життєва позиція» (близьке до дефініції «індивідуальна стратегія життя»), яке він визначив як *здібність організувати життя задля реалізації індивідуальних смислів* [7].

Отже, проведений нами теоретичний аналіз категорії «ідентичність» у ракурсі фактора трансформації внутрішньої картини життєдіяльності показує, що багато дослідників звертають увагу, що навіть за умови нормативного розвитку базовим проявом ідентичності є трансформація «Я», що відбувається з часом. При цьому характерними особливостями ідентичності є формування «відчуття цілісності, єдності та неперервності» і «відчуття наступності різних періодів життя», що є результатом пошуку смислової бази та ціннісного самоконструювання особистості ядром якого є стійкі смислові конструкти – особистісні смисли, ідеали й цінності, які розподілені та представлені в часі. У випадку життєвої кризової ситуації організація чуттєво-діяльнісного сприймання подій теперішнього грубо порушується, що призводить до переоцінки та переосмислення подій минулого та майбутнього.

Висновки. Дослідження ідентичності в межах когнітивного підходу акцентує увагу на тому, що поведінка особистості в конкретній ситуації визначається спрямованістю її ідентичності.

Людина будує свою поведінку відповідно до суб'єктивного розуміння ситуації, у якій вона перебуває, що базується на особливостях сприйняття та особистісних оцінках.

Ми поділяємо представлені дослідницькі позиції та вважаємо, що здорова (зріла) життєва позиція визначає формування здорової зрілої особистості, яка здатна вирішувати життєві протиріччя, знаходити оптимальне співвідношення зовнішніх і внутрішніх вимог, та на цій основі формувати свою здорову тілесність, у т.ч. здорову харчову поведінку. Водночас ми переконані, що розлади харчової поведінки (субклінічні й клінічні форми, що проявляються перекоханими стратегіями харчової поведінки) обумовлюються внутрішнім конфліктом внаслідок неузгодженості між зовнішніми та внутрішніми вимогами. При цьому перекохані стратегії харчової поведінки – «стратегії переїдання» або «стратегії обмеження в їжі (аж до повної відмови від неї)» обираються суб'єктом у якості способу вирішення внутрішнього конфлікту. Однак внаслідок перекоханого (компенсаторного) характеру стратегій харчової поведінки вони не здатні вирішити внутрішній конфлікт, і лише ініціюють формування **порушеного циклу харчової поведінки**. Етапи циклу можуть бути представлені у відповідних схемах:

- **у випадку анорексії:** «уявна надмірна вага» → «намір знизити вагу» → «психологічний смисл їжі: їжа – ворог» → «обмеження в споживанні їжі» → «харчовий зрив¹» → «уявна надмірна вага» → повтор циклу.
- **у випадку булімії:** «реальна або уявна надмірна вага» → «намір знизити вагу» → «внутрішній конфлікт між позитивними й негативними психологічними смислами їжі» → «поведінкові стратегії, які спрямовані на зниження ваги й обмеження в споживанні їжі» → «харчовий зрив – переїдання» → «реальна або уявна надмірна вага» → повтор циклу.

У випадку ожиріння, психогенного (компульсивного) переїдання:

- «реальна надмірна вага» → «намір знизити вагу» → «конфлікт між наміром знизити вагу й позитивним психологічним смислом їжі» → «поведінкові стратегії, що спрямовані на зниження ваги й обмеження у споживанні їжі» → «харчовий зрив – переїдання» → «реальна надмірна вага» → повтор циклу.

¹ В даному випадку термін «харчовий зрив» вживається з позиції хворого на нервову анорексію, хоча насправді кількість з'їденого найчастіше значно менша нормального порційного об'єму їжі.

При цьому результат боротьби на етапі «конфлікту» може завершитися не на користь «харчового зриву», а на користь «дієти» і «фізичних навантажень», що дійсно дозволить реально знизити вагу. Однак проблема в тому, що після завершення періоду дієти маса тіла знову зростає. У зв'язку із цим, *щоб уникнути «харчових зривів», які провокують наростання ваги, необхідна трансформація смислів як «процесу схуднення», так і психологічного смислу їжі, смислу подолання труднощів, смислу свого «теперішнього» буття.*

Ми вважаємо важливим звернути увагу на те, що у випадку анорексії психологічний смисл їжі: «їжа – ворог»:

- з одного боку, загострює відкриту конфронтацію з соматичною складовою тілесності – фізіологічними (біологічними) потребами тіла: «щоб жити треба їсти»;
- з другого боку, узгоджується з *наміром «знизити вагу»* (ідеальної психологічної складової). Відповідно, це підсилює мотивацію до підтримки обмежувальної харчової стратегії відповідно до психологічного смислу їжі («їжа – ворог», «заборона на їжу – це найкраще, що я можу для себе зробити» і т.п.).

Крім того, підсилюється мотивація до підтримки інших поведінкових стратегій, які сприяють зниженню ваги. На нашу думку, *мотивація анорексиків як внутрішня сила (енергія боротьби)* – це результуючий вектор двох односпрямованих енергій, *результат поєднання намірів і смислів* (як односпрямованих тенденцій). Завдяки власній мотивації (внутрішній силі) суб'єкт здатний успішно витримувати й долати (хоча й дезадаптивно!) як зовнішній тиск оточуючих (близьких, лікарів та інших людей, які «змушують» їсти), так і внутрішній тиск власної тілесності (реальну потребу в їжі, відчуття голоду й апетиту тощо). При цьому стратегії подолання (перекручені патерни харчової поведінки, надмірні виснажливі фізичні навантаження, прийом лікарських препаратів, очисні процедури та ін.), виконуючи для суб'єкта «позитивну» функцію (відповідно до його намірів та смислів), є безумовно дезадаптивними, оскільки призводять до різних серйозних функціональних порушень та повного виснаження організму.

У випадку страждання на ожиріння й психогенне переїдання ми хочемо звернути увагу, що психологічний смисл їжі як джерела задоволення» (способу розрядки, розради, «вірного друга» тощо):

- з одного боку, вступає в протиріччя з наміром «зниження ваги» (як ідеальної психологічної складової),

- з другого боку – узгоджується з потребами тіла (соматичною складовою тілесності: «щоб жити треба їсти») та потребами у відчуттях комфорту й задоволення (психологічної складовою тілесності).

При цьому поведінкові стратегії частіше зміщуються на користь психологічного смислу їжі, що становить основу внутрішнього протиріччя, оскільки здійснюється всупереч наміру схуднути. Такий зсув поведінкових стратегій життєдіяльності стає «живильним» середовищем для виникнення й розвитку (на усвідомлюваному та неусвідомлюваному рівнях) відчуття безпорадності, переконання у власній неспроможності й неможливості позитивних змін. Інакше кажучи, результуючий вектор (як результат двох різноспрямованих енергій – «наміру» та «смислу») виступає основою астенизації внутрішньої сили, що значно знижує впевненість суб'єкта у власному самовідчутті «Я можу». Відсутність переконаності в можливості боротьби та досягненні успішних результатів обумовлює фіксацію на стратегіях, які дозволяють швидко і з мінімальними енергетичними витратами одержати відчуття комфорту, заспокоєння й задоволення. Найпоширенішим видом стратегій такого роду є переїдання. На нашу думку, фіксація на «стратегіях переїдання» обумовлюється не стільки потребою в їжі (соматичною складовою тілесності), скільки впливом її психологічної складової – можливістю отримати емоційну розрядку на несприятливій зовнішній ситуації; можливістю швидко й з мінімальними енергетичними витратами відчувати комфорт, заспокоєння та задоволення.

Отже, стратегії переїдання як перекручені патерни харчової поведінки є дезадаптивними стратегіями з погляду *перспективи* (представляючи загрозу здоров'ю у вигляді різни хвороб, які несумісні з життям). Водночас, для певної категорії людей у ситуації «тут і тепер» стратегії переїдання часто є єдиновірним і надійним способом отримання задоволення (комфорту).

Ми вважаємо, що *поняття «стратегія харчової поведінки»* може виступати в якості одиниці аналізу досвіду буття з надмірною вагою на тлі хронічної незадоволеності вагою, у т.ч. у його крайніх варіантах – розладах харчової поведінки (як важкої життєвої ситуації). На наш погляд, дане поняття операціонально включає не тільки стратегії вибору їжі та особливості приймання їжі, але й *способи «поводження» зі своїм життям, принципи вирішення життєвих завдань, принципи відносин з їжею, тілом, собою як особистістю та з Іншими (ядром яких є смислові кон-*

структи особистості: «Я та моє тіло», «Я та їжа», «Турбота про себе», «Прихильність до Інших»).

Ми вважаємо, що негативний тілесний досвід, зокрема, реальна або уявна надмірна вага на тлі хронічної незадоволеності власною вагою переживається особистістю як травмуюча ситуація, що супроводжується *кризою ідентичності*, яка характеризується рольовим зсувом, порушеннями відчуття самототожності та смислових аспектів самовизначення. Крім того, спостерігається порушення часових аспектів ідентичності особистості, що характеризується наступними проявами: звуженням часової перспективи та сфер мотивації («відсутністю позитиву в майбутньому», «відсутністю майбутнього», «уявленнями ірреального майбутнього»); переоцінюванням та переосмислюванням значимих життєвих ситуацій з погляду реальної травмуючої ситуації, що призводить до нового етапу життя, знаходження іншої (нової) ідентичності на основі інших (нових) смислів, зміни життєвих стратегій, у т.ч. змінюванні стратегій самопрезентації; – хворі з розладами харчової поведінки, в основному, фіксовані на подіях найближчого часу, які пов'язані з темою «їжі», «зниження ваги», «моделювання тіла», «відношення до тіла» та ін.

Список використаних джерел

1. Абульханова К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб. : Алетейя, 2001. – 134 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология сегодня: поиски и размышления / Г.М. Андреева; ред. О.В. Краснова. – М. : НОУ ВПО МПСИ, 2009. – 160 с.
3. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н.В. Антонова // Вопр. психологии. – 1996. – № 1. – С. 131–142.
4. Белинская Е.П. Изменчивость и постоянство как качества личности : [Электронный ресурс] / Е.П. Белинская, Е.М. Дубовская // Психологические исследования : электрон. науч. журн. – 2009. – № 5(7). – Режим доступа : <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/226-belinskaya7.html>.
5. Василенко Т.Д. Жизненный путь личности: время и смысл человеческого бытия в норме и при соматической патологии / Т.Д. Василенко. – Курск : КГМУ, 2011. – 572 с.
6. Джемс У. Психология / У. Джемс / под ред. Л.А. Петровской. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.

7. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии / В.Н. Дружинин. – М. : ПЕР СЭ, 2000. – 135 с.
8. Иванова Н.Л. Социальная идентичность: теория и практика / Н.Л. Иванова, Т.В. Румянцева. – М. : СГУ, 2009. – 453 с.
9. Качанов Ю.Л. Проблема ситуационной и трансверсальной идентичности личности как агента (объекта) социальных отношений / Ю.Л. Качанов // Психология самосознания : хрестоматия. – Самара : БАХРАХ, 2000. – С. 613-623.
10. Лебедева Н.М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве : от поисков самоуважения к поискам смысла / Н.М. Лебедева // Психол. журн. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 48–58.
11. Эриксон Э. Идентичность. Юность и кризис / Э. Эриксон; [пер. с англ. Алла Андреева, Анна Прихожан, Виктор Ривош, Наталия Толстых]. – М. : Флинта, МПСИ, Прогресс, 2006. – 352 с. (Серия «Библиотека зарубежной психологии»).

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abul'hanova K.A. Vremja lichnosti i vremja zhizni / K.A. Abul'hanova, T.N. Berezina. – SPb. : Aletejja, 2001. – 134 s.
2. Andreeva G.M. Social'naja psihologija segodnja: poiski i razmyshlenija / G.M. Andreeva; red. O.V. Krasnova. – M. : NOU VPO MPSI, 2009. – 160 s.
3. Antonova N.V. Problema lichnostnoj identichnosti v interpretacii sovremennogo psihoanaliza, interakcionizma i kognitivnoj psihologii / N.V. Antonova // Vopr. psihologii. – 1996. – № 1. – S. 131–142.
4. Belinskaja E.P. Izmenchivost' i postojanstvo kak kachestva lichnosti : [Jelektronnyj resurs] / E.P. Belinskaja, E.M. Dubovskaja // Psihologicheskie issledovanija : jelektron, nauch. zhurn. – 2009. – № 5(7). – Rezhim dostupa : <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/226-belinskaya7.html>.
5. Vasilenko T.D. Zhiznennyj put' lichnosti: vremja i smysl chelovecheskogo bytija v norme i pri somaticheskoy patologii / T.D. Vasilenko. – Kursk : KGMU, 2011. – 572 s.
6. Dzhems U. Psihologija / U. Dzhems; pod red. L.A. Petrovskoj. – M. : Pedagogika, 1991. – 368 s.
7. Druzhinin V.N. Varianty zhizni. Oчерки jekzistencial'noj psihologii / V.N. Druzhinin. – M. : PER SJe, 2000. – 135 s.
8. Ivanova N.L. Social'naja identichnost': teorija i praktika / N.L. Ivanova, T.V. Rumjanceva. – M. : SGU, 2009. – 453 s.

9. Kachanov Ju.L. Problema situacionnoj i transversal'noj identichnosti lichnosti kak agenta (ob#ekta) social'nyh otnoshenij / Ju.L. Kachanov // Psihologija samosoznaniya : hrestomatija. – Samara : BAHRAH, 2000. – S. 613-623.
10. Lebedeva N.M. Social'naja identichnost' na postsovetstkom prostranstve : ot poiskov samouvazhenija k poiskam smysla / N.M. Lebedeva // Psihol. zhurn. – 1999. – T. 20. – № 3. – S. 48–58.
11. Jerikson Je. Identichnost'. Junost' i krizis / Je. Jerikson; [per. s angl. Alla Andreeva, Anna Prihozhan, Viktor Rivosh, Natalija Tolstyh]. – M. : Flinta, MPSI, Progress, 2006. – 352 s. (Serija «Biblioteka zarubezhnoj psihologii»).

V.I. Shebanova. The identity of personality as the basic structure of the normalization of eating behavior. The article deals with personal identity as the physical formation and the issue on the possibility of its transformation is studied. The stages of disturbed eating behavior cycles are presented in cases of anorexia, bulimia, obesity, psychogenic overeating. There have been considered the necessity of transformation of meanings of «the process of losing weight», as well as psychological meanings of food, the senses of difficulties overcoming, the meaning of «real» life in eating disorders. It is concluded that a negative physical experience, in particular, real or imagined overweight with chronic dissatisfaction of the personal weight is experienced by a personality as a traumatic situation, accompanied with an identity crisis, which is characterized by role shift, impaired sense of self-identity and self-determination sense aspects. In addition, there is a violation of the temporal aspects of the personality identity, that is characterized by the following symptoms: narrowing the time perspective and motivation spheres («lack of positive in the future», «lack of future», «imaginations of unreal future»); revaluation and reinterpretation of significant life situations from the perspective of a real traumatic situation that leads to a new stage of life, finding another (new) identity on the basis of other (new) senses, a change of life strategies, including alternating strategies of self-presentation; patients with eating disorders are mainly fixed on the nearest events, related to the theme of «food», «weight loss», «body modeling», «relationship to the body» and others.

Key words: identity, physicality, transformation of meanings, eating behavior, negative physical experience.

Received October 15, 2014

Revised November 12, 2014

Accepted December 01, 2014

Психологічна ресурсність у структурі суб'єктності особистості

Shtepa O.S. Psychological resourcefulness in the structure of subjectness of personality / O.S. Shtepa // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 661–675.

О.С. Штепа. Психологічна ресурсність у структурі суб'єктності особистості. У статті наведено результати теоретичного аналізу та систематизування результатів емпіричного дослідження контекстуальної відповідності психологічної ресурсності до таких феноменів суб'єктного досвіду, як життєстійкість та життєві завдання. Проблема рівня вияву психологічної ресурсності у структурі суб'єктності сформульовано з погляду здатності людини до самовизначення. Психологічну ресурсність означено як уміння людини актуалізувати власні ресурси та оперувати ними. За результатами багатофакторного та ієрархічного багатофакторного аналізу, а також регресійного та кластерного аналізу з'ясовано чинники психологічної ресурсності, компоненти суб'єктної активності, уточнено супідрядність особистісної ідентичності, особистісної зрілості, життєстійкості особистості. Зокрема встановлено, що головними чинниками психологічної ресурсності є смисложиттєві орієнтації та життєстійкість особистості. Доведено, що компонентами суб'єктної активності є базові переконання, мотиваційні цілі, компетенції та копінг-стратегії особи. Водночас психологічна ресурсність є компонентою не суб'єктної активності, а життєстійкості особистості. Різномірність вияву психологічної ресурсності зумовила доцільність її позиціонування як психологічного феномена не в ієрархізованій структурі, а у холономній. За результатами теоретичного узагальнення даних емпіричного дослідження обґрунтовано рівень вияву психологічної ресурсності у холономній структурі суб'єктності особистості. Показано, що психологічна ресурсність маніфестує на такому рівні суб'єктності, як ставлення людини до себе та інших, та є компонентою життєстійкості, а функціональні властивості психологічної ресурсності є компонентами персональної ресурсності.

Ключові слова: психологічна ресурсність, суб'єктність, особистісна ідентичність, базові переконання, життєстійкість, смисложиттєві орієнтації, особистісна зрілість, мотиваційні цілі, копінг-стратегії, життєві завдання.

Е. С. Штепа. Психологическая ресурсность в структуре субъектности личности. В статье представлены результаты теоретического анализа и систематизации результатов эмпирического исследования контекстуального соответствия психологической ресурсности и таких феноменов субъектного опыта, как жизнестойкость и жизненные задания. Проблему уровня проявления психологической ресурсности в структуре субъектности сформулировано з точки зрения способности человека к самоопределению. Психологическую ресурсность определено как умение человека актуализировать свои ресурсы и оперировать ими. На основе результатов многофакторного и иерархического многофакторного анализа, а также регрессионного и кластерного анализа определены детерминанты психологической ресурсности, компоненты субъектной активности, уточнено соотношение личностной идентичности, личностной зрелости, жизнестойкости личности. Установлено, что детерминантами психологической ресурсности являются смысложизненные ориентации и жизнестойкость личности. Обосновано, что компонентами субъектной активности являются базовые убеждения, мотивационные цели, компетенции и копинг-стратегии личности. Вместе с тем, психологическая ресурсность является компонентой не субъектной активности, а жизнестойкости личности. Разноуровневость проявлений психологической ресурсности обусловила целесообразность её позиционирования как психологического феномена не в иерархизированной структуре, а в холономной. На основе результатов теоретического обобщения данных эмпирического исследования обосновано уровень проявления психологической ресурсности в холономной структуре субъектности личности. Аргументировано, что психологическая ресурсность манифестирует на таком уровне субъектности, как отношение человека к себе и другим, и является проявлением жизнестойкости, а функциональные качества психологической ресурсности являются компонентами персональной ресурсности.

Ключевые слова: психологическая ресурсность, субъектность, личностная идентичность, базовые убеждения, жизнестойкость, смысложизненные ориентации, личностная зрелость, мотивационные цели, копинг-стратегии, жизненные задачи.

Постановка проблеми. У сучасній гуманістичній психології набуває сили тенденція обґрунтовувати здатність особистості долати складні життєві ситуації наявністю у неї психологічних ресурсів. Підґрунтям для характеристики зв'язку міри ресурсів особи та рівня життєвих труднощів, що можуть бути нею конструктивно пережиті, можна вважати когнітивно-феноменологічний підхід до тлумачення адаптивної поведінки Р. Лаціруса, а також М. Перре та М. Рейчерса (за В. Абабков, М. Перре [1, с. 34]. Нині у теоретичному аспекті ресурси особистості визначають як міру особистісного потенціалу особистості [6], при

цьому допускаючи можливість ототожнення понять потенціалу та життєстійкості [5]. У практиці психологічного консультування ресурси визначають як внутрішні сили, які необхідні людині для конструктивного додання життєвих криз [9], а також вважають, що ресурси людини виявляються саме як ефект пережитих людиною життєвих труднощів [10, с.198–205]. Водночас теоретична й практична психологія дотепер впевненіше оперує кількісною характеристикою ресурсів людини, не розкриваючи поняття «ресурсність особистості», тобто якісної властивості особистості, що пояснює не лише кількість та види наявних у людини психологічних ресурсів, а й те, якою мірою вона уміє ними оперувати.

Вважаємо, що концепт «психологічна ресурсність» є складно дифінітованим як з причини відсутності тривалий час його операціоналізації, так і через невизначеність сфери вияву феномена ресурсності. На нашу думку, визначення метарівня психологічної ресурсності у теоретичному аспекті дозволить здійснити його феноменологічний аналіз, а у практичному – виокремити функціональні особливості. Допускаємо, що визначення особливостей психологічної ресурсності в контексті життєстійкості особистості може піднести розв’язання проблеми визначення сфери вияву ресурсності до рівня суб’єктності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Поняття ресурсності переконливо обґрунтовано в науковій літературі у напрямках екзистенційної надійності та мотивації можливостей. Зокрема прагнення людини до чуття екзистенційної надійності розкрито С. Хобфоллом в авторській концепції «консервування ресурсів», що пояснює прагнення людей інвестувати свої зусилля у накопичення власних ресурсів, тобто захистити від втрачання, або відновити ресурси, а також набуті нових ресурсів, їхнім стремлінням підвищити впевненість у власному майбутньому [13]. Науковець схарактеризував володіння людиною власними матеріальними та нематеріальними (бажання та переконання), зовнішніми (соціальними) та внутрішніми (самоповага, життєві цілі) ресурсами як персональну ресурсність особистості [3, с.304–305]. Ідея С. Хобфолла щодо персональної ресурсності була операціоналізована Н. Водоп’яною та М. Штейном [3, с.304], але в літературі з питань досліджень ресурсів особистості нам не трапилося даних щодо застосування відповідного опитувальника з метою визначення контекстуальної валідності концепту ресурсності.

У тлумаченні Л. Завалкевич ресурсність особи є головним показником здатності людини повноцінно й ефективно застосо-

увати власні внутрішні резерви, тобто реалізовувати мотивацію можливостей. Автор пов'язує ресурсність із гнучкістю поведінки, але аргументації щодо вказаної сфери вияву ресурсності як психологічного феномена не наводить [4, с.24].

Отож, більш переконливим виявився погляд на ресурси як міру вияву особистісного потенціалу Д. Леонтьєва. Науковцем теоретично показано відповідність ресурсів людини до певних складових особистісного потенціалу, який визначає, на скільки психологічне благополуччя та якість життя людини залежать від неї самої, а не від сприятливого збігу обставин [6]. Теза щодо ініціативності й відповідальності людини за власну самореалізацію дала нам можливість припустити, що психологічна ресурсність може бути виявом не стільки потенціалу людини (як міри можливостей), скільки суб'єктності особистості (як способу реалізації можливостей). Відтак, у межах понять потенціалу та життєстійкості ресурсність мала характеризувати більшою мірою кількісний аспект здатності людини долати складні життєві ситуації, а у співвіднесенні з суб'єктністю можуть виявитися якісні властивості ресурсності.

Суб'єктність визначають як інтегративну властивість особистості, що характеризує її стійкість, життєздатність, професійну та особистісну продуктивність [8, с.225]. Відокремлюючи суб'єктність та суб'єктивність дослідники підкреслюють, що саме у суб'єктності розкривається творча здатність людини до перетворення середовища як свободи творення буття, що відображає її власні задуми та смисли [8, с.267]. В. Татенком прокоментовано критеріальну модель суб'єктності Р. Харре, що розкриває психологію суб'єкта як такого, який спроможний як дистанціюватися від впливів оточення, так і контролювати їх, водночас зберігаючи здатність змінювати власний спосіб життя та ідентичність (за В. Татенко [11, с.334]). На погляд В. Татенка, критеріями суб'єктності людини доцільно допускати такі, як усвідомленість нею інтенції, реалізація суб'єктних потенцій, здатність до самовизначення, спроможність до творення, здатність до рефлексії, спираючись на індивідуальний досвід задля подальшого самоперевершення [11, с.336–337]. О. Бондаренко схильний розглядати суб'єктність як етичний вимір становлення особистості та характеризувати певні аспекти проблеми суб'єктності особистості. Науковець вважає, що персоналізація людиною власного подальшого особистісного буття відбувається саме на рівні суб'єктності як здатності самовизначення [2, с.61].

Отож, ми припустили, що рівень вияву психологічної ресурсності слід визначати у сфері суб'єктності відносно таких конструктивів, як життєстійкість, ідентичність, особистісні смисли.

Основний матеріал та результати дослідження.

Парадигма дослідження є гуманістичною, її головними принципами, що окреслюють особистість, є такі: цілісність особистості, її здатність до самодетермінації, проактивність особистості, нелінійність розвитку. Головною умовою розвитку особистості допускається потреба людини бути зрозумілою та прийнятою іншими, а також її потреба у наявності життєвих смислів та реалізації особистісного потенціалу.

Актуальність дослідження полягає у характеристиці контекстуальної відповідності психологічної ресурсності до феномена суб'єктності. Науковою новизною дослідження є емпіричне обґрунтування рівня вияву психологічної ресурсності у структурі суб'єктності особистості. Теоретична значущість результатів дослідження умотивована обґрунтуванням доцільності холономної структури суб'єктності особистості.

Метою статті є презентування результатів емпіричного та теоретичного обґрунтування рівня вияву психологічної ресурсності у структурі суб'єктності особистості. **Метою дослідження** було визначення емпіричної багатофакторної моделі суб'єктності та теоретичне узагальнення емпіричних результатів у вигляді структури суб'єктності особистості. Об'єктом дослідження є самосвідомість особистості; предметом – характер зв'язків між компонентами суб'єктного досвіду людини. **Методи дослідження:** 1) емпіричні – метод опитування, метод багатофакторного аналізу, кореляційного аналізу, метод кластерного аналізу; 2) теоретичні – метод аналізу, узагальнення, концептуалізації. У дослідженні взяли участь 275 осіб віком 20-75 років (з них 173 жінки та 102 чоловіки).

Компоненти суб'єктності базуються на основі критеріальної моделі суб'єктності В. Татенка [11, с.336–337]. Емпіричними дескрипторами суб'єктності визначено такі: життєстійкість, особистісна ідентичність, персональна ресурсність, смисложиттєві орієнтації, копінг-стратегії, особистісна зрілість, мотиваційні цілі, базові переконання, суб'єктна активність та операціональні характеристики життєвих завдань, соціальні компетенції, психологічна ресурсність.

Психологічну ресурсність ми визначаємо як уміння людини актуалізувати власні особистісно-екзистенційні ресурси з метою саморозвитку й надання підтримки іншим та оперува-

ти ресурсами, тобто знати їх та вміти використовувати й оновлювати.

Діагностичний інструментарій склали такі методики: тест життєстійкості Д. Леонтьєва та Є. Рассказової (адаптація Д. Леонтьєвим та Є. Рассказовою опитувальника Hardiness Survey С. Мадді), методика вивчення особистісної ідентичності Л. Шнейдер, тест «Життєві завдання особистості» (розробка колективу лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології НАПН України під керівництвом Т. Титаренко), опитувальник втрат і набуття персональних ресурсів Н. Водопьянкової та М. Штейна (розроблено на основі ресурсної концепції психологічного стресу С. Хобфолла), тест смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва (адаптована версія тесту «Ціль у житті» (PIL) Дж. Крамбо та Л. Махоліка), опитувальник адаптивної поведінки (WOCQ) (адаптація С. Хаїрової), методика Ш. Шварца «Портрет цінностей» (PVQ) (адаптація І. Семків), шкала базових переконань Р. Янова-Бульмана (адаптація О. Кравцової), шкала соціальних компетенцій Р. Хінша та С. Вітманна, авторський опитувальник особистісної зрілості, авторський опитувальник психологічної ресурсності.

Емпіричні завдання дослідження: 1) визначити факторну модель компонент суб'єктності, 2) з'ясувати чинники психологічної ресурсності, 3) встановити зміст компонент суб'єктності, а також до складу якої компоненти суб'єктності входить психологічна ресурсність, 4) виокремити компоненти психологічної ресурсності, 5) визначити головні особистісно-екзистенційні ресурси тої компоненти суб'єктності, до складу якої входить психологічна ресурсність. Теоретичні завдання дослідження: 1) проаналізувати супідрядність компонент суб'єктності на основі емпіричних даних, 2) концептуалізувати емпіричну інформацію у вигляді структури компонент суб'єктності, 3) узагальнити дані щодо рівня вияву психологічної ресурсності у структурі суб'єктності.

З метою визначення факторної моделі компонент суб'єктності було застосовано багатофакторний аналіз (метод Varimax normalized, extraction: Principal components, факторна вага $>0,7$). За результатами багатофакторного аналізу з'ясовано, що феномен суб'єктності на емпіричному рівні характеризується 24-факторною моделлю, що в сукупності описує 86,5% дисперсії даних у групі досліджуваних. Фактор 1, що пояснює 16,8% дисперсії даних, містить такі шкали: загальний рівень життєстійкості, усі шкали тесту смисложиттєвих орієнтацій; фактор

2 (8,6%): переконання щодо контрольованості світу, самоконтролю, везіння, базове переконання «самоцінність»; фактор 3 (6,6%): загальний рівень психологічної ресурсності та шкали психологічної ресурсності (знання власних ресурсів, уміння їх використовувати й оновлювати); фактор 4 (5,6%): переконання щодо цінності власного «Я»; фактор 5 (4,8%): операційна характеристика життєвих завдань «цілісність життя»; фактор 6 (4,5%): переконання щодо прихильності світу, переконання щодо доброти людей, базове переконання «віра у те, що у світі більше добра, ніж зла»; фактор 7 (3,9%): копінг-стратегії «самоконтроль», «пошук соціальної підтримки», «побудова плану дій»; фактор 8 (3,7%): мотиваційна ціль «універсалізм»; фактор 9 (3,5%): копінг-стратегії «прийняття відповідальності» та «позитивна переоцінка»; фактор 10 (3,2%): соціальні компетенції «уміння виявляти почуття» та «уміння пропонувати власну підтримку іншим»; фактор 11 (2,8%): соціальна компетенція «уміння розв'язувати проблеми»; фактор 12 (2,6%): мотиваційна ціль «безпека», суб'єктна активність; фактор 13 (2,5%): копінг-стратегія «конфронтація», операційна характеристика життєвих завдань «стратегія»; фактор 14 (2,4%): соціальна компетенція «здатність довіряти іншим»; фактор 15 (2,3%): соціальна компетенція «здатність надихати інших»; фактор 16 (2,0%): соціальна компетенція «уміння позбавлятися напруження»; фактор 17 (1,9%): мотиваційна ціль «самостійність»; фактор 18 (1,8%): особистісно-екзистенційний ресурс «віра у добро», компонента особистісної зрілості «автономність»; фактор 19 (1,6%): мотиваційна ціль «гедонізм»; фактор 20 (1,5%): особистісно-екзистенційний ресурс «прагнення до мудрості»; фактор 21 (1,4%): компонента особистісної зрілості «синергічність»; фактор 22 (1,3%): базове переконання «переконаність, що світ сповнений сенсу»; фактор 23 (1,24%): копінг-стратегія «уникання», компонента особистісної зрілості «контактність»; фактор 24 (1,2%): соціальна компетенція «уміння висувати нові стимули у роботі».

За результатами ієрархічного багатофакторного аналізу (метод Secondary&Primary(Unique)) встановлено, що головними чинниками загального рівня психологічної ресурсності, загального рівня життєстійкості, компоненти життєстійкості «включеність» є, по-перше, загальний рівень смисложиттєвих орієнтацій та компонента смисложиттєвих орієнтацій «процес життя»; по-друге, мотиваційні ціль «самостійність», по-третє, компонента особистісної зрілості «синергічність».

З метою встановлення вмісту компонент суб'єктності, а також компоненти суб'єктності, до складу якої входить психологічна ресурсність, було застосовано покроковий регресійний аналіз (метод Regression (Stepwise)) та кластерний аналіз (Three Diagram for 6 Variables, метод Single Linkage/Eukclidean distances). З'ясовано, що компонентами загального рівня життєстійкості є такі: загальний рівень смисложиттєвих орієнтацій, загальний рівень психологічної ресурсності, базове переконання «віра у те, що в світі більше добра, ніж зла», компонента особистісної зрілості «толерантність», соціальна компетенція «здатність довіряти іншим», копінг-стратегія «конфронтація», мотиваційна ціль «традиція», операційна характеристика життєвих завдань «гнучкість». Компонентами загального рівня смисложиттєвих орієнтацій є такі: загальний рівень життєстійкості, персональна ресурсність, соціальна компетенція «уміння виявляти почуття», базове переконання «переконаність, що світ сповнений сенсу», операційна характеристика життєвих завдань «стратегія». Компонентами особистісної ідентичності є такі: компонента життєстійкості «прийняття ризику», копінг-стратегія «побудова плану дій», мотиваційна ціль «гедонізм», базове переконання «віра у те, що в світі більше добра, ніж зла», особистісно-екзистенційний ресурс «впевненість у собі», компонента особистісної зрілості «толерантність». Компонентами суб'єктної активності є такі: компонента особистісної зрілості «синергічність», переконаність у власному везінні, компонента смисложиттєвих орієнтацій «результативність життя», соціальна компетенція «уміння об'єднувати інших». Компонентами персональної ресурсності є такі: загальний рівень смисложиттєвих орієнтацій, базове переконання «переконаність, що світ сповнений сенсу», компонента особистісної зрілості «контактність», шкала психологічної ресурсності «уміння оновлювати ресурси», соціальна компетенція «уміння виявляти почуття». Компонентами особистісної зрілості «глибинність переживань», «автономність», «життєва філософія», копінг-стратегія «самоконтроль», компонента смисложиттєвих орієнтацій «процес життя», базове переконання «самоцінність», мотиваційна ціль «універсалізм». Встановлено, що суб'єктна активність, персональна ресурсність та особистісна ідентичність входять до кластеру 1, що сполучається через шкалу «загальний рівень смисложиттєвих орієнтацій» з кластером 2, що містить шкали «загальний рівень життєстійкості» та «загальний рівень психологічної ресурсності». Відтак з'ясовано, що психологічна

ресурсність входить до складу життєстійкості. Водночас розширений кластерний аналіз (Three Diagram for 65 Variables, метод Single Linkage/Euklclidean distances) показав, що головні складові психологічної ресурсності – знання власних ресурсів та уміння їх використовувати й оновлювати – входять до одного кластеру із компонентами особистісної зрілості (зокрема, «автономність», «глибинність переживань», «толерантність», «контактність», «самоприйняття», «децентрація»). За допомогою кореляційного аналізу за критерієм Спірмена ($p < 0,001$) уточнено, що між загальним рівнем психологічної ресурсності та загальним рівнем життєстійкості, а також такими компонентами особистісної зрілості, як «глибинність переживань», «життєва філософія», «автономність», є прямий зв'язок на рівні $r = 0,47-0,60$.

З метою визначити головні особистісно-екзистенційні ресурси життєстійкості було застосовано покроковий регресійний аналіз (метод Regression (Stepwise)), за результатами якого встановлено, що головними ресурсами життєстійкості є такі: «прагнення до мудрості», «впевненість у собі», «успіх», «уміння оновлювати власні ресурси».

З метою визначити рівень вияву психологічної ресурсності в структурі суб'єктності ми спиралися на результати багатофакторного та кластерного аналізу та дійшли таких висновків: 1) чинниками психологічної ресурсності є смисложиттєві орієнтації, зокрема «процес життя», та така риса особистісної зрілості як «синергічність»; 2) психологічна ресурсність є компонентою життєстійкості та характеризується високим рівнем контекстуальної конвергентної відповідності до загального рівня життєстійкості, 3) головні компоненти психологічної ресурсності – знання, уміння використовувати й оновлювати власні ресурси – контекстуально наближені до компонент особистісної зрілості.

Тлумачення супідрядності компонент суб'єктності ми ґрунтували на даних регресійного аналізу, оскільки факторна модель суб'єктності, хоч і розкриває складну диференціацію феномена суб'єктності, але через незначні дисперсії неможливо охарактеризувати її головні складові. Ми звернули увагу на те, що кожна з допустимих головних компонент суб'єктності – життєстійкість, особистісна ідентичність, психологічна ресурсність, смисложиттєві орієнтації – містить певне базове переконання. На наш погляд, базові переконання як вияв певного особистого досвіду людини можуть бути критерієм для виокремлення рівнів суб'єктності. У даних регресійного аналізу ми звернули увагу на взаємовключеність компонент суб'єктності. Зокрема, як персональна ресурсність

є компонентою смисложиттєвих орієнтацій, так і смисложиттєві орієнтації є компонентою персональної ресурсності; водночас смисложиттєві орієнтації є компонентою життєстійкості, а життєстійкість, у свою чергу, є компонентою смисложиттєвих орієнтацій. Аналіз даних регресійного аналізу довів недостатню вмотивованість для вибудови компонент суб'єктності в ієрархічну структуру. На нашу думку, сумірність компонент суб'єктності найповніше розкривається у холономній структурі.

Ідея холономної структури належить Л. Дорфману [7, с.103], який обґрунтував ідею холону як доцільну для пояснення неієрархізованого співвідношення цілого та частин. Ми вважаємо, що ідея холономності певного феномена найчіткіше розкривається у класичних пейзажах японської культури, де митець одночасно змальовує три «рівні» пейзажу, які пов'язані між собою ландшафтом та замислом автора.

У холономній структурі феномена допускається наявність трьох рівнів, що не характеризуються рангом. Водночас допустимий рівень холономної структури містить рівень А, на якому існує певне «перше» ціле. Рівень Б містить частини цього «першого» цілого і водночас включає певне «друге» ціле, яке не є супідрядним «першому», але показує його функції. Рівень В включає частини «другого» цілого [7, с.99–103].

Наше бачення щодо рівня вияву психологічної ресурсності у холономній структурі суб'єктності особистості проілюстровано на рис 1.

Ґрунтуючись на емпіричних даних, ми допускаємо, що рівень А холономної структури суб'єктності є рівнем смисложиттєвих орієнтацій, рівнем смислів особистості. Визначальним «цілим», ядром цього рівня суб'єктності є персональна ресурсність, що характеризує підстави для впевненості людини в майбутньому та виявляється у чутті екзистенційної надійності [13].

На рівень Б проєктуються компоненти персональної ресурсності: переконання особи, що світ сповнений сенсу; соціальна компетенція умінь виявляти почуття; уміння людини оновлювати власні ресурси. Ми допускаємо, що психологічна ресурсність виявляється як «друге» ціле на рівні Б – рівні феномена життєстійкості. Такі функціональні виміри «другого» цілого, як мотиваційні цілі універсалізму та традиції, а також копінг-стратегії – самоконтроль і конфронтація, соціальна компетенція умінь довіряти іншим, базова переконаність у самоцінності – розширюють контури проєкції персональної ресурсності на площині життєстійкості та розкривають характер здатності особистості

проживати та успішно долати життєві труднощі. Допускаємо, що, спроектовані на площину життєстійкості компоненти персональної ресурсності характеризують функціональні особливості психологічної ресурсності. Зокрема, на рівні базових переконань розкривається контрфорсивна функція психологічної ресурсності, що виявляється у здатності особи до знаходження у собі чи інших певної опори, конструюванні життєвих екзистенціалів; на рівні мотиваційних цілей виявляється трансформувальна функція, що забезпечує транспонування проживання людиною складних життєвих ситуацій у її унікальний життєвий досвід; на рівні соціальних компетенцій – дискурсивна, що розкривається у ставленні людини до життя з позиції можливостей; на рівні копінг-стратегій – функція балансування, що характеризує готовність особи ресурсно реагувати на стресові ситуації різного рівня складності (виклику, загрози, втрати). У свою чергу, психологічна ресурсність має проекцію у вигляді головних компонент особистісної зрілості (автономності та життєвої філософії) на рівень В – площину особистісної ідентичності.

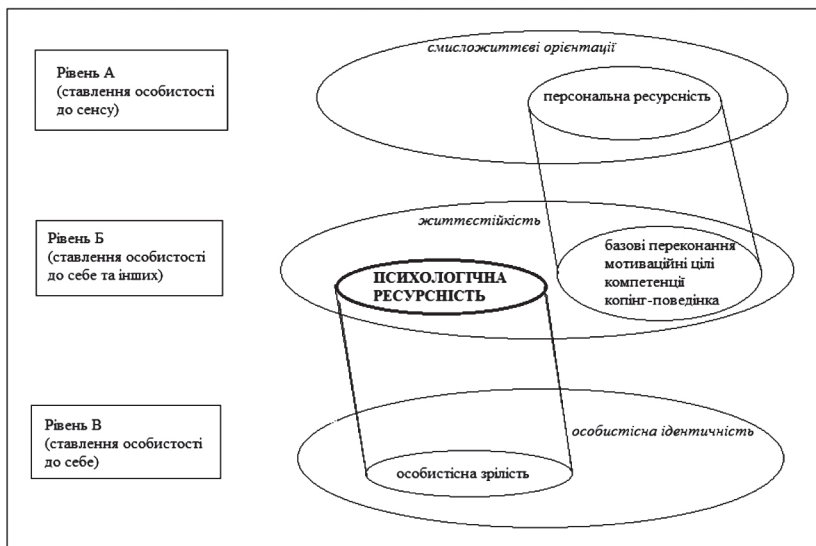


Рис.1. Рівень вияву психологічної ресурсності у холономній структурі суб'єктності особистості

Схарактеризований зміст сумірних рівнів суб'єктності уможливив допустити, що на кожному з рівнів суб'єктності йдеться про певний локус самовизначення особи. Так на рівні особистісної ідентич-

ності самовизначення відбувається в аспекті ставлення людини до самої себе, що виявляється у головному ресурсі «впевненість у собі» та толерантності, яка вказує на рівень особистісної зрілості.

На рівні життєстійкості виявляється спрямованість особистості, що вибудовується у векторах ставлення до себе та ставлення до інших. Ресурсна людина через толерантність визначає власну життєву позицію, а реалізує її через чуття самоцінності та уміння насичено, змістовно будувати власне життя. Особа здатна поєднати прагнення збереження традицій і солідарності з іншими зі стремлінням відстоювати справедливість і вибудувати власну стратегію життя. У площині життєстійкості й психологічної ресурсності головними операційними характеристиками життєвих завдань є гнучкість та стратегія, у яких, на наш погляд, розкривається здатність ресурсної людини сприймати життя з позиції можливостей.

На рівні смисложиттєвих орієнтацій особа здійснює самовизначення у ставленні до сенсу, тобто змісту власного життя. Вважаємо, що саме на цьому рівні людина приймає рішення щодо ставлення до життєвих обмежень.

Якщо погодитися із В. Франклом стосовно того, що людина реалізує себе настільки, наскільки реалізує сенс [12, с.17], тоді, за ідеєю екзистенціаліста щодо способів зробити життя осмисленим [12, с.24], на рівні ідентичності людина робить власне життя сповненим сенсу через те, що вона бере від нього; на рівні смисложиттєвих орієнтацій – через ставлення до факторів, що обмежують життя; а на рівні життєстійкості локус психологічної ресурсності визначає те, що людина дає життю.

Враховуючи, що психологічна ресурсність у факторній математико-статичній моделі суб'єктності обіймає третій за значущістю фактор, допускаємо, що саме компонента психологічної ресурсності розкриває суб'єктність як здатності людини до самовизначення. Образно кажучи, психологічна ресурсність стає змістовним акцентом у перспективі феномена суб'єктності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сформульовано проблему рівня вияву психологічної ресурсності у структурі суб'єктності як здатності людини до самовизначення. Доведено, що компонентами суб'єктної активності є базові переконання, мотиваційні цілі, компетенції та копінг-стратегії особи. Обґрунтовано, що психологічна ресурсність є компонентою життєстійкості особистості. Різномірність вияву психологічної ресурсності зумовила доцільність її позиціонування як психологічного феномена не в ієрархізованій структурі, а у холономній.

Показано, що психологічна ресурсність маніфестує на такому рівні суб'єктності, як ставлення людини до себе та інших, і розкривається у типі спрямованості особистості.

Визначення суб'єктності як сфери вияву психологічної ресурсності та рівня її прояву – життєстійкості – дає змогу у подальшому здійснити емпіричну перевірку контекстуальної валідності авторського опитувальника психологічної ресурсності.

Список використаних джерел

1. Абабков В. А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. Абабков, М. Перре. – СПб. : Речь, 2004. – 166 с.
2. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії / О. Бондаренко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С.52–69.
3. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
4. Завалкевич Л. Е. Развитие психологической гибкости как фактор эффективности менеджерской деятельности / Л. Завалкевич // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №1. – С. 15–29.
5. Калашникова С.А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности / С. Калашникова // Молодой учёный. – 2011. – №8. – Т.2. – С.84–87.
6. Леонтьев Д. А. Проект Ф-98 «Разработка показателей и анализ факторов развития личностного потенциала и психологического благополучия учащихся в системе общего образования» : [Электронный ресурс] / Д. Леонтьев. – Режим доступа : www.macsi.ru/biblio/P-F-98.ppt
7. Полисистемное исследование индивидуальности человека / под ред. Б. А. Вяткина. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 384 с.
8. Психология человека в современном мире. Том 3. Психология развития и акмеология. Экзистенциальные проблемы в трудах С. Л. Рубинштейна и в современной психологии. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 400 с.
9. Розенберг В. Как найти достойный выход / В. Розенберг // Psychologies. – 2012. – №72. – С.124.
10. Рубштейн Н. Полный тренинг по развитию уверенности в себе. 73 упражнения, которые сделают вас абсолютно уверенным человеком / Н. Рубштейн. – М. : Эксмо, 2009. – 224 с.

11. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С.316–358.
12. Франкл В. Воля к смыслу / В. Франкл [пер. с англ.]. – М. : Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 368 с.
13. McPadden K. S. Hobfoll COR-theory : [Електронний ресурс] / К. McPadden. – Режим доступу: http://wfnetwork.bc.edu/encyclopedia_entry.php

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ababkov V. A. Adaptatsiya k stress. Osnovy teorii, diagnostiki, terpii / V. Ababkov, M. Perre. – SPb. : Rech, 2004. – 166s.
2. Bondarenko O. F. Subyektivist yak etychnyi vymir: u poshukakh vitchyznyanoi trduzii v psykhoterpii / O. Bondarenko // Liuduna. Subyekt. Vchynok: Filosofska-psychologichni studii / za zag. red. V. O. Tatenka. – К. : Lybid, 2006. – S.52–69.
3. Vodopyanova N. E. Psichodiagnostika stressa / N.E. Vodopyanova. – SPb. : Piter, 2009. – 336s.
4. Zavalkevuch L. E. Razvitie psichologicheskoy gibkosyi kak factor effektivnosti manadzherskoy deyatel'nosti / L. Zavalkevuch // Prakttychna psikhologiiia ta sotsialna robota. – 2004. – №1. – S. 15–29.
5. Kalachtikova S. A. Lichnostnyye resursy kak integretivnaya kharakteristika lichnosti / S. Kalachtikova // Molodoy uchenyy. – 2011. – №8. – T.2. – S.84–87.
6. Leontyev D. A. Priekt F-98 «Razrabotka pokazatekey i analiz faktorov pazvitiya lichnostnogo potentsiala i psikhologicheskogo blagopoluchiya ychshchikhsya v sisteme obshchego obrazovaniya» : [Elektonnyi resurs] / D. Leontyev. – Rezhym dostupu: www.macsi.ru/biblio/P-F-98.ppt
7. Polisistemnoye issledovaniye individualnosti chloveka / pod. red. B. A. Vyatkina. – М. : PER SE, 2005. – 384 s.
8. Psikhologiya cheloveka v sovremennom mire. T.3. Psikhologiya pazvitiya I akmeologiya. Ekzistentsialnyye problem v trudakh S. L. Pubinshteyna I v sovremennoy psikhologii. – М. : Izd-vo «Institut psikhologii PAN», 2009. – 400s.
9. Rozenberg V. Kak nayti dostoyunny vykhod / V. Rozenberg // Psychologies. – №72. – 2012. – S.124.
10. Rubshteyn N. Polnyy trening po razvitiyu uverennosti v sebe. 73 uprazhneniya, kotoryye sdelayut vas absolyutno uverennym chelovekom / N. Rubshteyn. – М. : Eksmo, 2009. – 224 s.

11. Tatenko V. O. Subiektno-vchynkova paradigma v suchnii psychologii / V. Tatenko // Liuduna. Subyekt. Vchynok: Filozofsko-psychologichni studii / za zag. red. V. O. Tatenka. – K. : Lybid, 2006. – S.316–358.
12. Frankl V. Volia k smyslu / V. Frankl [per. s angl.]. – M.: Aprel-Press, Ixd-vo EKSMO-Press, 2000. – 368s.
13. McPadden K. S. Hobfoll COR-theory : [Електронний ресурс] / K. McPadden. – Режим доступу: http://wfnetwork.bc.edu/encyclopedia_entry.php

O.S. Shtepa. Psychological resourcefulness in the structure of subjectness of personality. The article presents the theoretical analysis results and systematization of the results of empirical research of contextual correspondence of psychological resourcefulness with such phenomena of subjective experience as hardiness and life objectives. The problem of the level of manifestation of psychological resourcefulness in the structure of subjectness is formulated from the standpoint of person's ability for self-determination. Psychological resourcefulness is defined as person's ability to actualize own resources with the aim of self-development and helping others and the ability to operate resources. Having applied multi-factor and hierarchic multi-factor and as well regression and cluster analysis the factors of psychological resourcefulness were established, components of subjective activity were found, co-subordination of personal identity, personal maturity, and hardiness were specified. In particular, it was established that the main factors of psychological resourcefulness were life-sense orientations and hardiness. It was proved that basic beliefs, motivational goals, competences and coping-strategies of a person were components of subjective activity. Simultaneously, psychological resourcefulness is the component of personal hardiness rather than subjective activity. Multi-layered nature of psychological resourcefulness causes its positioning as psychological phenomenon in holonomic rather than hierarchic structure. The results of theoretical generalization of the data of empirical research allow grounding the level of manifestation of psychological resourcefulness in holonomic structure of subjectness of personality. It is shown that psychological resourcefulness manifests on such level of subjectness as person's attitude towards oneself and others, and it is a component of hardiness, and functional properties of psychological resourcefulness are components of personal resourcefulness.

Key words: psychological resourcefulness, subjectness, personal identity, basic beliefs, hardiness, life-sense orientations, personal maturity, motivational goals, coping-strategies, life goals.

Received October 14, 2014

Revised November 16, 2014

Accepted December 07, 2014

Внутрішньосімейні взаємини як фактор шкільної адаптації академічно здібних дітей

Scherbakova O.O. Interfamily relationships as a school adaptation factor of academically capable children / O.O. Scherbakova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 27. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 676–689.

О.О. Щербакова. Внутрішньосімейні взаємини як фактор шкільної адаптації академічно здібних дітей. Стаття присвячена виявленню взаємозв'язку між шкільною адаптацією академічно здібних учнів та внутрішньосімейними відносинами. Проаналізовано основні підходи до вивчення шкільної адаптації академічно здібних дітей; розглянуто теоретичні основи впливу внутрішньосімейних відносин на розвиток особистості першокласників. Підбрано діагностичний інструментарій, який дозволяє емпірично вивчити особливості шкільної адаптації академічно здібних дітей.

Досліджено основні характеристики внутрішньосімейних відносин, що сприяють або перешкоджають шкільній адаптації академічно здібних першокласників. З'ясовано, що у переважаючій більшості родин академічно здібних дітей позитивний психологічний мікроклімат та створені умови, що можуть сприятливо впливати на шкільну адаптацію першокласників.

Зроблено висновок, що визначення психологічної готовності до школи академічно здібних дітей, в межах науково-педагогічного проекту «Інтелект України», сприяло прискоренню їх шкільної адаптації. Було виявлено позитивний зв'язок між внутрішньосімейними відносинами та ефективністю адаптації академічно здібних учнів перших класів.

Визначено, що існує прямий зв'язок між батьківським відношенням та рівнем тривожності у досліджуваних дітей, а саме, рівень тривожності в дітей підвищується, коли батьки застосовують деструктивні стратегії. А при використанні конструктивних стратегій рівень тривожності у дітей в межах норми. Нами виявлено, що більшість батьків академічно здібних учнів перших класів використовують стратегію «симбіоз». Зазначимо, що сімейні взаємовідносини мають вагомий вплив на шкільну адаптацію академічно здібних дітей до школи. Тому створення

й розвиток загального позитивного емоційного фону внутрішньосімейних відносин дозволяє зробити період адаптації першокласників недовгим і позитивним.

Ключові слова: шкільна адаптація, тривожність учнів, академічно здібні діти, батьківське відношення, внутрішньосімейні взаємини.

Е.А. Щербакова. Внутрисемейные взаимоотношения как фактор школьной адаптации академически способных детей. Стаття посвящена выявлению взаимосвязи между школьной адаптацией академически способных учеников и внутрисемейными отношениями. Проанализированы основные подходы к изучению школьной адаптации академически способных детей; рассмотрены теоретические основы влияния внутрисемейных отношений на развитие личности первоклассников. Подобран диагностический инструментарий, который разрешает эмпирически изучить особенности школьной адаптации академически способных детей.

Исследованы основные характеристики внутрисемейных отношений, которые оказывают содействие или препятствуют школьной адаптации академически способных первоклассников. Выяснено, что в преобладающем большинстве семей академически способных детей положительный психологический микроклимат и созданы условия, которые являются благоприятными для школьной адаптации первоклассников.

Сделан вывод, что определение психологической готовности к школе академически способных детей, в рамках научно-педагогического проекта «Интеллект Украины», оказывало содействие ускорению их школьной адаптации. Была выявлена положительная связь между внутрисемейными отношениями и эффективностью адаптации академически способных учеников первых классов.

Определено, что существует прямая связь между родительским отношением и уровнем тревожности у исследуемых детей, а именно, уровень тревожности у детей повышается, когда родители применяют деструктивные стратегии в отношениях. А при использовании конструктивных стратегий в отношениях уровень тревожности у детей в пределах нормального. Нами выявлено, что большинство родителей академически способных учеников первых классов используют стратегию «симбиоз». Выявлено, что семейные взаимоотношения имеют весомое влияние на школьную адаптацию академически способных детей к школе. Поэтому создание и развитие общего положительного эмоционального фона внутрисемейных отношений может сделать период адаптации первоклассников недлинным и положительным.

Ключевые слова: школьная адаптация, тревожность учеников, академически способные дети, родительское отношение, внутрисемейные взаимоотношения.

Актуальність дослідження. Соціалізація дитини, як відомо, починається в родині, але на певному етапі дитинства до

сімейного виховання додається шкільне навчання. У школі дитина зустрічається з новими вимогами, правилами, іншим розпорядком життя, новим оточенням. Початок систематичного навчання в школі є стресовою ситуацією в житті дитини, оскільки пов'язано з необхідністю адаптуватися до нових мікросоціальних умов. Цей процес супроводжується різноманітними зрушеннями у функціональному стані і значною мірою впливає на психоемоційний стан. Від благополуччя адаптаційного періоду під час вступу до школи значною мірою залежить успішність подальшої соціальної діяльності дитини [6; 8].

У сучасній українській освіті досить вагомим є потік нововведень, що стосуються як форми, так і змісту навчання. Виникають інноваційні освітні проекти: з'являються класи, які працюють за різними програмами, зокрема за проектом «Інтелект України». Так, у межах науково-педагогічного проекту «Інтелект України» розбудовується система супроводження навчання, виховання та розвитку академічно обдарованих дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Проект спрямований на осмислення і розвиток реальної практики диференційованого підходу до розвитку обдарованості учня, розробку і введення до навчального процесу індивідуальних програм і планів, розвиток практики психолого-педагогічного супроводу, вирішення проблем особистісного розвитку академічно здібної дитини засобами навчання, ефективної взаємодії педагога та психолога з учнем і його батьками [2; 5; 8]. В межах проекту «Інтелект України» створена система пошуку й педагогічної підтримки обдарованої молоді, зокрема організація роботи спеціальних проектних груп у дошкільних навчальних закладах, з метою відбору до початкової школи академічно обдарованих дітей дошкільного віку та їхньої подальшої освіти, яка спрямована на реалізацію їхнього творчого потенціалу.

Психологічні особливості життя дитини на порозі шкільного навчання, сама родина й сімейне виховання не часто потрапляють у фокус психолого-педагогічних досліджень. Проблема взаємозв'язку внутрішньосімейних взаємин з характеристиками адаптації академічно здібних дітей до школи в першому класі залишається мало дослідженою. Разом з тим, у процес шкільної адаптації втягується вся родина першокласника. Початок шкільного навчання особливим чином позначається на самій дитині, не залишаються байдужими до нього і батьки, помітно активізуються в цей період інші члени родини [4; 10]. Однак дані

суб'єкти, крім батьків, у теоретико-емпіричних дослідженнях мало представлені. Недостатньо вивчені й внутрішньосімейні відносини в цілому.

Більшість дослідників, що вивчають адаптацію дитини до школи, розглядають фізіологічні змінні (О.Б. Беззубова, М.М. Безруких, В.Є. Каган, І.А. Коробейніков, М.В. Вострокнутов, Н.П. Горбунова, О.І. Захаров тощо) і індивідуально-психологічні особливості особистості дитини (О.Л. Венгер, Л.О. Венгер, Н.І. Гуткіна, Т.В. Костяк, О.Є. Кравцова, Н.Г. Лусканова, Г.А. Цукерман тощо), а також психологічну готовність дитини до школи (А. Анастезі, Л.І. Божович, Л.О. Венгер, О.Л. Венгер, Л.С. Виготський, А.В. Запорожець, І. Шванцар); причини та особливості прояву психологічної дезадаптації (І.В. Дубровіна, В.Є. Каган, Р.В. Овчарова, Н.В. Самоукіна, А.В. Фурман) [6, с. 14]; взаємозв'язок психологічної готовності дитини до школи та особливості її адаптації до навчання (Л.І. Божович, Л.О. Венгер, Н.І. Гуткіна, В.В. Давидов, О.С. Проскура); емоційний розвиток дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (О.Л. Кононко, О.В. Кульчицька, В.С. Мухіна, П.М. Якобсон) [4, с. 114]; вивчення академічно обдарованих дітей (А. Вайнбрєнер, Ю.З. Гільбух, М.С. Лейтес, В.М. Теплов, К.А. Тимірязєв) [5, с. 126]. Велика увага приділяється специфіці шкільного середовища, у яке приходять першокласники (М.Р. Бітянова, О.К. Дусавицький, А.Д. Карнишев, В.К. Лосєва, М.В. Максимова, В.С. Мухіна, А.А. Реан, Ю.П. Федорова тощо) та структурно-системному підходу до вивчення родини (Т.В. Андрєєва, А.Я. Варга, В.М. Дружинін, М.В. Ермолаєва, І.С. Кон, С.О. Костіна, О.В. Краснова, І.В. Лагун, Р.В. Овчарова, В. Сатир, А.С. Співаковська, Л.Б. Шнейдер, Е.Г. Ейдемїллер тощо) [1; 3; 9]. Зазначимо, що виходячи з аналізу праць вчених та узагальнення психолого-педагогічного досвіду, необхідно відзначити, що сьогодні питання взаємозв'язку внутрішньосімейних взаємин та шкільної адаптації академічно здібних дітей залишається недостатньо вивченим.

Мета дослідження – виявити взаємозв'язок між шкільною адаптацією академічно здібних першокласників та внутрішньосімейними відносинами.

Відповідно до мети визначено наступні завдання дослідження:

1) здійснити аналіз основних підходів до вивчення шкільної адаптації академічно здібних дітей, розглянути теоретичні основи впливу внутрішньосімейних відносин на розвиток особистості

дитини, охарактеризувати зв'язки внутрішньосімейних відносин з ефективністю адаптації першокласників;

2) підібрати діагностичний інструментарій і емпірично вивчити особливості шкільної адаптації академічно здібних дітей;

3) емпіричним шляхом виявити основні характеристики внутрішньосімейних відносин, що сприяють або перешкоджають шкільній адаптації академічно здібних першокласників.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Теоретичний аналіз переконує, що проблема адаптації – одна з фундаментальних міждисциплінарних наукових проблем. Залежно від наукових інтересів ученими розглядаються різні підходи до її вивчення: філософсько-методологічний, психофізіологічний, соціально-психологічний, соціологічний, педагогічний.

У психології адаптацію розглядають як результат діяльності цілісної самокерованої системи, підкреслюючи при цьому її системну організацію. Максимально можливе задоволення актуальних потреб є важливим критерієм ефективності адаптаційного процесу. Успішна адаптація дозволяє реалізовувати значущі цілі (при збереженні психічного й фізичного здоров'я), забезпечує відповідність діяльності людини, її поведінки, вимогам середовища (Ф.Б. Березін).

У зарубіжній психології відомі різноманітні підходи (необіхевіоризм, психоаналіз, когнітивізм, інтеракціонізм, гуманістичний напрям), у рамках яких даються відповідні визначення адаптації, акцентується увага на тих або інших її властивостях [6; 10].

Вітчизняні вчені також по-різному трактують це поняття. У визначенні адаптації С.О. Козлової мова йде і про процес звикання, і про результат пристосування особистості до нових умов. Вона звертає увагу на природний і вимушений характер такого пристосування.

У концепції А.Г. Петровського адаптація розглядається в тимчасовому континуумі як «особливий момент, фаза в становленні людини». Він указує, як на її роль у розвитку особистості, так і у формуванні групової приналежності індивіда. Соціально-психологічним змістом адаптації є зближення цілей і ціннісних орієнтацій групи й індивіда, засвоєння їм норм, традицій, групової культури, включення в рольову структуру групи.

На думку І.О. Коробейнікова і Г.Ф. Кумаріної, шкільну адаптацію доцільно розглядати як окреме явище соціально-психологічної адаптації, у структурі якої вона може виступати як у ролі наслідку, так і в ролі причини. Ефективність шкільної адап-

тації в значній мірі залежить від того, наскільки адекватно дитина сприймає себе та свої відносини з іншими людьми. Визначає соціально-психологічна складова сама входить у структуру шкільної адаптації [6; 8].

Науковці виділяють наступні чинники, що впливають на успішність адаптації дитини до школи: функціональна готовність до початку систематичного навчання; вік початку систематичного навчання; рівень тренованості адаптаційних механізмів; особливості життя дитини в сім'ї; психологічна готовність до шкільного навчання; раціональна організація навчальних занять і режиму дня; відповідна організація рухової активності дитини.

З теоретичного аналізу літератури випливає, що природа шкільної адаптації обумовлена факторами різного порядку (психічного, соматичного й соціального характеру), але інтегративним прийнято вважати все-таки психологічну готовність дитини до шкільного навчання.

Більшість дослідників підкреслюють динамічний і соціальний характер процесу адаптації. У зв'язку із цим шкільна адаптація розуміється нами, по-перше, як процес, що передбачає входження дитини в новий простір, по-друге, як активно-приспосувальний процес включення дитини в шкільне навчання й, по-третє, як функціонально-рольовий процес прийняття першокласником ролі учня [8; 10].

У визначеннях шкільної адаптації, головним чином, підкреслюється активність самого першокласника. М.В. Максимова визначає адаптацію до школи як процес входження дітей у нову для них соціальну ситуацію розвитку. С.С. Степанов зв'язує адаптацію до школи з перебудовою пізнавальної, мотиваційної, емоційно-вольової сфер дитини у зв'язку з початком систематичного організованого шкільного навчання.

Поряд із цим, багато дослідників підкреслюють і спрямованість адаптаційних зусиль дитини, вказуючи, до чого саме повинен пристосуватися першокласник у першу чергу (М.Р. Бітянова І.В. Дубровіна, Г.А. Цукерман).

При розгляді шкільної адаптації першокласників на перше місце виходить проблема «відповідності», коли вимоги й очікування мікросоціального оточення узгоджуються з можливостями й особливостями індивідуума, що служить значною мірою свідоцтвом психічного здоров'я дитини. Однією з важливих умов адаптації першокласника в школі виступає відношення соціального середовища дитини до її успіхів і невдач, де ведуча роль належить вчителю й батькам [3; 7].

Дуже важливу роль у цей період відіграє взаємодія дитини зі своєю сім'єю, здатною суттєво полегшити ситуацію прилучення до шкільного життя. На думку дослідників (Й. Лангмейер, З. Матейчик), психологічний мікроклімат родини залежить від внеску всіх її членів: батьків, дітей та інших.

У вітчизняних і зарубіжних джерелах батьківські відносини розглядаються як фактор, що має вплив на різні сторони розвитку дитини, головним чином на формування його індивідуальних особливостей, соціальний розвиток і психічне благополуччя. У структурному відношенні дитячо-батьківські відносини двосторонні: одну складову утворює відношення «батько – дитина», іншу – відношення «дитина – батько». Безперечно, що ці складові переплетені й взаємозалежні одна з одною [7; 10].

Якщо в родині є дитина – першокласник, то початок шкільного навчання є складним періодом не тільки для нього самого, але й для всіх членів його сім'ї. У цей період важливою соціально-психологічною умовою, що детермінує процес шкільної адаптації, являється характер внутрішньосімейних відносин.

Дослідження проводилося на базі Харківської гімназії № 169 м. Харкова впродовж вересня – листопада 2013 р. У дослідженні взяли участь 80 академічно здібних учнів перших класів та їх батьки.

За результатами дослідження з'ясувалося, що дітей, які живуть з рідними батьками, тобто в повній сім'ї – 76,2%; дітей, які живуть в неповній сім'ї (смерть одного із членів подружжя, позашлюбна народжуваність, розлучення) – 15,0%; діти, які мають рідну матір та нерідного батька – 8,8%.

Нами визначено також житлові умови, в яких проживає родина: окрему кімнату мали 61,3% дітей, окреме робоче місце – 94,9%. Зазначимо, що 81,3% матерів займаються своїми дітьми у вільний від їх навчання час і тільки 25,0% батьків приділяють дитині свій вільний час та 22,5% – бабусь й дідусів займаються з онуками у вільний від навчання час.

Аналізуючи відповіді батьків стосовно їх піклування про здоров'я дитини з'ясувалося, приділяють значну увагу харчуванню 98,7% родин; 96,3% дітей займаються спортом та фізкультурою; дотримуються режиму дня в 88,7% сім'ях; 91,3% дітей регулярно перебувають на свіжому повітрі у вільний час. Тобто, переважна більшість батьків досліджуваних першокласників прагнуть забезпечити належні умови життєдіяльності учнів – режим відпочинку, харчування, організацію дозвілля

дитини. Отже, умови, які створюються в сім'ях академічно здібних дітей мають сприяти їх шкільній адаптації.

З метою виявлення особливостей сприйняття і переживання дитиною внутрішньосімейних відносин, визначення ставлення дитини до кожного члена родини, дослідження образу себе і образу батьків ми обрали проективну методику «Моя сім'я».

Аналіз малюнків дітей показав наступні результати (див. табл. 1).

Таблиця 1

Показники симптомокомплексів внутрішньосімейних відносин академічно здібних дітей (%)

Симптомокомплекс – сприятлива сімейна ситуація		Симптомокомплекс – тривожність	
Зображення всіх членів сім'ї	90	Наявність штрихування	20
Загальна діяльність всіх членів	65	Лінія з сильним натиском	10
Хороша якість ліній	80	Стирання	10
Відсутність ізольованих членів	80	Перебільшена увага до деталей	25

Отже, сприятлива сімейна ситуація, що включає зображення осіб у доброму гуморі, застосування яскравих колірних відтінків, зображення спільної діяльності всіх, добру якість ліній, має високі показники, що взагалі характерно для дітей, які живуть і виховуються в повноцінній родині. Тому малюнки сім'ї свідчать про те, що, в родині сприятливі емоційні відносини, 95% дітей зображують себе разом з батьками. З них 80 % дітей малюють себе, маму і тата; 15% – малюють себе, маму і інших родичів: бабусь, сестер, братів. Використовують яскраві відтінки кольорів всього 65 % дітей. Зображення першими різних предметів, а не людей, говорить про емоційну заклопотаність сімейною ситуацією, відхід від виконання завдання, захист від неприємного завдання. Деякі діти ніби відкладають малювання членів сім'ї, а зображують речі, які не наповнені сильною емоційною значущістю (машини, будинки, геометричні фігури, предмети побуту). Але таких учнів серед досліджуваних дуже мало, тому емоційні відносини в родині академічно здібних дітей можна розцінити як сприятливі. А якщо виникають іноді емоційні спалахи в родині, то вони можуть бути пов'язані зі зміною соціального статусу першокласника.

Зазначимо, що деякі малюнки мали ознаки тривожності, вони відрізняються наявністю ліній з потужним натиском, інтенсивним штрихуванням, перебільшенням уваги до деталей і

слідами стирання (див. табл. 1). Про тривожність свідчить і підкреслене промальовування очей (20%), що може бути розцінене як наявність у дітей страхів. Крім того, в 15% малюнків зустрічається специфічна «тривожна лінія» – довга лінія, що складається з окремих дрібних штрихів, ці діти з звертали до нас за підтримкою і схваленням, питаючи про правильність роботи.

В малюнках також нами виявлено симптомокомплекс – конфліктність в сім'ї. Отже, про конфліктність в уявленнях дітей про сім'ю більшою мірою свідчить відсутність на малюнку деяких членів сім'ї (10%), ізоляція окремих фігур, а також виділення окремих членів сім'ї при одночасному збільшенні відстані між ними і дитиною. Ці ж діти намалювали фігуру мами останньою. Показником конфліктності є також паузи перед малюванням тієї або іншої фігури (20%). Відсутність основних частин тіла і обличчя (рук – 12%, рота – 15%, вух – 40%), зображення зредукованих пальців рук (25%), а також штрихування рук (20%) може свідчити про емоційну напруженість в соціальних контактах, пониженої практиці спілкування і поєднанні пониженої потреби спілкування з емоційною бідністю.

Визначено, що на всіх малюнках дітей присутня мама, більш ніж в 90% випадків малюнок чіткий, яскравий, промальовані всі деталі, всі малюнки виконані кольоровими олівцями. Тато зустрічається більш ніж в 75% малюнків. Малюнки яскраві, чіткі, часто присутні прикраси, виділення кольором. В деяких малюнках тато і мама розташовані на відстані одне від одного. Сама дитина зустрічається більш ніж в 95% малюнків, що свідчить про високий рівень позитивної психологічної взаємодії у родині. Найчастіше це яскраві фігури, розташовані поряд з фігурами батьків, або одним з них. Але є інші показники характерні для неповноцінної або конфліктної родини. Тато або мама відсутні на малюнку, або представлені схематично. Аналіз малюнків дітей показав, що сімейні взаємовідносини мають вагомий вплив на шкільну адаптацію академічно здібних дітей до школи.

У житті кожної людини батьки відіграють одну з головних ролей. Від відношення батька й матері до своєї дитини багато в чому залежить процес формування її особистості. Світогляд, становлення характеру, моральні основи, ставлення до духовних і матеріальних цінностей у першу чергу виховуються у дітей батьками. А залежить цей процес багато в чому від того, як задовольняються у сім'ї основні потреби дитини в емоційному контакті, необхідності у самоствердженні, потребі в повазі. Для формуван-

ня у дитини власного «Я» вирішальним фактором є погляди та поведінка батьків [3; 7].

На констатуючому етапі ми провели тестування, спрямоване на з'ясування батьківського відношення з першокласниками за методикою «Тест-опитування батьківського ставлення» (А.Я. Варга, В.В. Століна).

Аналіз отриманих емпіричних даних серед батьків першокласників показав, що у своїй стратегії відношення до дитини 12,5% батьків використовують стиль «прийняття-відторгнення», таким батькам, з одного боку, подобається дитина такою, яка вона є, вони поважають індивідуальність дитини, симпатизують їй, прагнуть проводити багато часу разом з дитиною, схвалюють її інтереси й плани, з іншого боку, батьківська роль сприймається як перешкода подружньому щастю, у сім'ї ставлення до дитини – приховане неприйняття. У дитини може сформуватися невпевненість у собі, безініціативність, почуття неповноцінності, залежність і підкорення батькам, що обтяжує дорослих. Стратегію «кооперація» використовують 20,0% батьків, тобто соціально бажаний образ батьківського відношення, зміст якого у зацікавленості справами і планами дитини, намаганнями у всьому допомогти їй. У 51,3% опитуваних спостерігається такий стиль батьківського відношення, як «симбіоз», для таких батьків характерна батьківська підтримка, яка породжує довірливі взаємини в родині й спричиняє високу самооцінку, сприяє успіхам у навчанні й моральному розвитку. Для 15,0% батьків прийнятною є «авторитарна гіперсоціалізація», тобто дріб'язкова опіка, надмірний контроль і надмірний захист від реальних і уявних небезпек призводять до того, що діти в таких сім'ях відчувають нервові й фізичні перевантаження, стають тривожними й емоційно залежними. Лише в одній родині відносяться до дитини, як до «маленького невдахи», тобто інфантилізують її, приписують їй особисту та соціальну неспроможність (див. табл. 2):

Таблиця 2

Показники батьківського відношення (%)

Шкала батьківського відношення	Батьки першокласників
"Прийняття-відторгнення"	12,5
"Кооперація"	20,0
"Симбіоз"	51,2
"Авторитарна гіперсоціалізація"	15,0
"Маленький невдаха"	1,3

Нами визначено, що тип батьківського відношення впливає на рівень тривожності у дітей. Існують деякі сім'ї, в яких емоційна атмосфера пульсує між крайніми полюсами. Діти в таких сім'ях відчують значні емоційні перевантаження. Рівень тривожності у таких дітей непомірно високий. У сім'ях із соціально бажаним образом батьківського відношення спостерігається як нормальний, так і низький рівень тривожності. У сім'ях, де присутня батьківська підтримка, яка породжує довірливі взаємини між дітьми й батьками, рівень тривожності коливається від низького до норми. У деяких сім'ях ми виявили, що зайва турбота про дитину, надмірний контроль за всім її життям, тобто гіперопіка, яка заснована на тісному емоційному контакті, призводить до пасивності, несамостійності, труднощів у спілкуванні з однолітками.

Була визначена наступна залежність: чим вищий рівень авторитарної гіперсоціалізації – тим вищий рівень тривожності у дітей. І у випадку відношення батьків до дітей, як до особистісно і соціально непристосованих, невідготовлених до життя, формує в них занижену самооцінку.

Отже, можна зробити висновок, що рівень тривожності у дітей підвищується, коли батьки застосовують стратегію «авторитарна гіперсоціалізація», «маленький невдаха», «відторгнення». А при використанні стратегії «симбіоз» і «кооперація» рівень тривожності у дітей помірний та низький.

Зазначимо, що більшість батьків використовують стратегію «симбіоз», а це є соціально бажаним стилем виховання дітей.

Під час дослідження ми встановили, що батькам першокласників для полегшення процесу адаптації дітей до навчання в школі потрібно взяти до уваги такі рекомендації: пояснити дитині, що означає «бути першокласником» та для чого це потрібно; дотримуватися режиму дня; навчити першокласника задавати вчителю питання; розвивати комунікабельні здібності; навчити виконувати правила школи; підтримувати бажання вчитися, захочувати; уважно вислуховувати дитину; активно взаємодіяти з учителем.

Висновки. Визначення психологічної готовності до школи академічно здібних дітей в межах науково-педагогічного проєкту «Інтелект України» сприяло прискоренню їх шкільної адаптації. Було виявлено позитивний зв'язок між внутрішньосімейними відносинами та ефективністю адаптації першокласників. Аналіз даних дозволив дійти висновків, що існує прямий зв'язок між батьківським відношенням та рівнем тривожності у

досліджуваних дітей, зокрема, рівень тривожності у дітей підвищується, коли батьки застосовують деструктивні стратегії. При вихованні конструктивних стратегій рівень тривожності у дітей в межах нормального. Нами виявлено, що більшість батьків академічно здібних учнів перших класів використовують стратегію «симбіоз». Зазначимо, що сімейні взаємовідносини мають вагомий вплив на шкільну адаптацію академічно здібних дітей до школи. Тому створення й розвиток загального позитивного емоційного фону внутрішньосімейних відносин дозволяє зробити період адаптації першокласників недовгим і позитивним.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми шкільної адаптації академічно здібних дітей.

Список використаних джерел

1. Андреева Т.В. Семейная психология: учеб. пос. / Т.В. Андреева. – СПб. : «Речь», 2004. – 244 с.
2. Бех І.Д. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання / І.Д. Бех // Початкова школа. – 2004. – №3. – С. 3–6.
3. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї : Курс лекцій / О.І. Бондарчук. – К. : МАУП, 2001. – 96 с.
4. Вікова та педагогічна психологія: навч. пос. / [О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднічук та ін.]. – К. : Промісвіта, 2001. – 416 с.
5. Гезей О. М. Стратегія роботи з обдарованими дітьми в початковій школі / О. М. Гезей, Г. І. Назаренко, З. В. Рябова // Метод. посіб. для вчителів початкових класів та батьків. – Харків: ХОНМІБО, 2008. – 164 с.
6. Заваденко Н.Н. Клинико-психологическое исследование школьной дезадаптации: её основные причины и подходы к диагностике / Н.Н.Заваденко, А.С.Петрухин, Т.Ю.Успенская // Неврологический журнал. – 1998. – № 6. – С. 13–17.
7. Кондрацька Л.В. Вплив сімейних конфліктів на психічне здоров'я дитини / Л.В. Кондрацька // Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – Одеса, 2006. – №5–6. – С.40–43.
8. Коцур Н.І. Психофізіологічний розвиток дошкільнят як один із критеріїв соціальної адаптації при вступі до школи / Н.І. Коцур, Л.С. Гармаш // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ : [б. в.], 2010. – Спецвип. 4, ч. 1. – С. 172–179.

9. Эйдемиллер Э.Г. Семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, Н.В. Александрова, В.В. Юстицкий. – СПб. : «Питер», 2000. – 512 с.
10. Шкільна адаптація та психологічний вік // Початкова школа: Науково-методичний журнал. – №1 (91). – Січень 2002. – С. 5–10.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Andreeva T.V. Semejnaja psihologija: ucheb. pos. / T.V. Andreeva. – SPb. : «Rech'», 2004. – 244 s.
2. Beh I.D. Psychologichnyj suprovid osobystisno zorijentovanogo vyhovannja / I.D. Beh // Pochatkova shkola. – 2004. – №3. – S. 3–6.
3. Bondarchuk O.I. Psihologija sim'i' : Kurs lekcij / O.I. Bondarchuk. – K. : MAUP, 2001. – 96 s.
4. Vikova ta pedagogichna psihologija: navch. pos. / [O.V. Skrypchenko, L.V. Dolyns'ka, Z.V. Ogorodnichuk ta in.]. – K. : Prosvita, 2001. – 416 s.
5. Gezej O. M. Strategija roboty z obdarovanymy dit'my v pochatkovij shkoli / O. M. Gezej, G. I. Nazarenko, Z. V. Rjabova // Metod. posib. dlja vchyteliv pochatkovykh klasiv ta bat'kiv. – Harkiv: HONMIBO, 2008. – 164 s.
6. Zavadenko N.N. Kliniko-psihologicheskoe issledovanie shkol'noj dezadaptacii: ejo osnovnye prichiny i podhody k diagnostike / N.N.Zavadenko, A.S.Petruhin, T.Ju.Uspenskaja // Nevrologicheskij zhurnal. – 1998. – № 6. – S. 13–17.
7. Kondrac'ka L.V. Vplyv simejnyh konfliktiv na psihichne zdorov'ja dytyny / L.V. Kondrac'ka. // Nauka i osvita : naukovo-praktychnyj zhurnal Pivdenного naukovoogo Centru APN Ukrai'ny. – Odesa, 2006. – №5–6. – S.40–43.
8. Kocur N.I. Psihofiziologichnyj rozvytok doshkil'njat jak odyz iz kryterii'v social'noi' adaptacii' pry vstupi do shkoly / N.I. Kocur, L.S. Garmash // Gumanizacija navchal'no-vyhovnoogo procesu. – Slov'jans'k : [b. v.], 2010. – Specvyp. 4, ch. 1. – S. 172–179.
9. Jejdemiller Je.G. Semejnaja psihoterapija / Je.G. Jejdemiller, N.V. Aleksandrova, V.V. Justickij. – SPb. : «Piter», 2000. – 512 s.
10. Shkil'na adaptacija ta psihologichnyj vik // «Pochatkova shkola : naukovo-metodychnyj zhurnal. – №1 (91). – Sichen' 2002. S. 5–10.

O.O. Scherbakova. Interfamily relationships as a school adaptation factor of academically capable children. The article deals with revealing the relationship between school adaptation of academically capable pupils and interfamily relationships. The main approaches to the study of school adaptation of academically capable children were analyzed; the theoretical foundations of interfamily relations impact on personality development of first-graders were examined. A diagnostic tool allowing empirically to explore the features of school adaptation of academically capable children was chosen.

The main characteristics of interfamily relationships that promote or hinder adaptation of academically talented first-graders were explored. It was found out that almost all families, in which academically capable children live, have positive psychological climate and all the conditions favorable for school adaptation of first-graders are created.

It was concluded that determination of psychological readiness for school of academically capable children in terms of scientific and pedagogical project «Intellect of Ukraine», has favored to accelerate their school adaptation. A positive relationship between interfamily relations and efficient adaptation of academically capable pupils of the first grade was revealed.

It was determined that there is a direct relationship between parental attitude and level of anxiety of the children taking part in the experiment, namely, the level of children's anxiety is enhanced when parents use the strategy of «authoritarian hypersocialization», «little loser», «exclusion» and if using strategies of «symbiosis» and «cooperation» the level of anxiety is within the normal. It was revealed that most parents of academically capable first-graders use the strategy of «symbiosis», which is positively significant for adaptation. It should be noted that family relationships have a significant impact on school adaptation of academically capable children.

Key words: school adaptation, anxiety of academically capable children, parental attitude, interfamily relationships.

Received October 12, 2014
Revised November 11, 2014
Accepted December 05, 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 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.

Балушок Марина Володимирівна, аспірант кафедри практичної психології, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків, Україна.

Бацилева Ольга Валеріївна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Донецький національний університет, м. Вінниця, Україна.

Бойко-Бузиль Юлія Юріївна, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки Навчально-наукового інституту права та психології, Національна академія внутрішніх справ, м. Київ, Україна.

Бондарчук Олена Іванівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології управління, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, Україна.

Брюховецька Олександра Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної та практичної психології, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, Україна.

Василенко Ярослав Олексійович, аспірант кафедри практичної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків, Україна.

Вахнован Мирослава Миколаївна, викладач кафедри іноземних мов, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, м. Київ, Україна.

Венгер Ганна Сергіївна, аспірант кафедри загальної та соціальної психології, Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна.

Вічалковська Наталія Калинівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

Гончарова Лариса Анатоліївна, аспірант Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України, практичний психолог спеціалізованої школи №181 імені І. Кудрі м. Києва, м. Київ, Україна.

Дмитришин Богдана Ярославівна, кандидат медичних наук, доцент кафедри педіатрії №5, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, м. Київ, Україна.

Доцевич Тамілія Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософії та психології, Донецький державний університет управління, м. Донецьк, Україна.

Здоровець Тетяна Григорівна, аспірантка кафедри психології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова; асистент кафедри загальної та практичної психології, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна.

Іванашко Оксана Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

Камінська Світлана Валеріївна, психолог, Херсонська обласна клінічна лікарня, м. Херсон, Україна.

Карамушка Тарас Вікторович, аспірант факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Кирпенко Тетяна Михайлівна, старший лаборант лабораторії історії психології, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Коваль Ірина Андріївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і медичної психології та педагогіки, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця, м. Київ, Україна.

Корчакова Наталія Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психології Інституту філософської освіти і науки, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ, Україна.

Косенчук Ольга Геннадіївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практичної психології Криворізького педагогічного інституту, Державний вищий навчальний заклад «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг, Україна.

Кот Валерія Геннадіївна, аспірантка кафедри управління, Університет менеджменту освіти НАПН України, м. Київ, Україна.

Кривопишина Олена Анатоліївна, доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології та педагогіки, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна.

Кукуленко-Лук'янець Інна Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та психології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна.

Макаренко Наталя Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології, Криворізький педагогічний інститут Криворізького національного університету, м. Кривий Ріг, 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.

Максименко Олена Георгіївна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти», м. Київ, Україна.

Мартинюк Анастасія Геннадіївна, магістрант Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна.

Москальова Алла Степанівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології управління, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти», м. Київ, Україна.

Мьонсо Януш, доктор габілітований, професор надзвичайний Жешівського університету, м. Жешів, Республіка Польща.

Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Осика Костянтин Сергійович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри здоров'я людини та фізичного виховання, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна.

Осика Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна.

Отчич Сергій Валерійович, магістр психології, інженер 1 категорії, Інститут транспортних систем і технологій НАН України, м. Дніпропетровськ, Україна.

Павелків Віталій Романович, кандидат психологічних наук, доцент, декан психолого-природничого факультету, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Палько Тетяна Василівна, стажист-дослідник кафедри психології управління Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України; директор Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Ужгород, Україна.

Панчук Наталія Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Пастух Людмила Василівна, аспірант Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України, завідувач обласного центру практичної психології та соціальної роботи Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Хмельницький, Україна.

Перетяцько Владислав Анатолійович, аспірант кафедри загальної та соціальної психології, Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна.

Подкопаєва Юлія Валеріївна, здобувач, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ, Україна.

Прокоф'єва Олеся Олексіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна.

Савицька Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Семенів Наталія Миронівна, кандидат психологічних наук, професор кафедри практичної психології, Львівський державний університет внутрішніх справ, м. Львів, Україна.

Семиліт Микола Васильович, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії психолого-педагогічних основ управління освітнім процесом Українського гуманітарного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, 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.

Скворчевська Євгенія Леонідівна, асистент кафедри практичної психології, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків, Україна.

Сняданко Ірина Ігорівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки і соціального управління, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна.

Співак Любов Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Станіславська Марія Валеріївна, аспірантка лабораторії організаційної психології, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Столяренко Ольга Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський

національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, 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.

Хомуленко Тамара Борисівна, доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Харків, Україна.

Царькова Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, місто Мелітополь, Україна.

Цешнатій Ольга Борисівна, аспірант, Інститут психології імені Г.С. Костюка, м. Київ, Україна.

Чичуга Марина Михайлівна, викладач кафедри пенітенціарної педагогіки та психології Інституту кримінально-виконавчої служби, Національна академія внутрішніх справ, м. Київ, Україна.

Шебанова Віталія Ігорівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант факультету психології, кафедри психодіагностики та клінічної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Штепа Олена Станіславівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Щербакова Олена Олександрівна, пошукувач, Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків АМН України; практичний психолог Харківської гімназії №169, м. Харків, 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.

Aliksieieva Yulia Arkadiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Candidate of the Department of Theoretical and Counseling Psychology, Institute of Sociology, Psychology and Social Communications, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

Balushok Maryna Volodymyrivna, Postgraduate Student of the Department of Practical Psychology, Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy, Kharkiv, Ukraine.

Batsylieva Olha Valeriivna, Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of Psychology, Donetsk National University, Vinnytsia, Ukraine.

Boiko-Buzyl Yulia Yuriivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Professor of Department of Psychology and Pedagogy of Educational and Scientific Institute of Law and Psychology, National Academy of Internal Affairs, Kyiv, Ukraine.

Bondarchuk Olena Ivanivna, Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of Management Psychology, State Higher Educational Establishment «University of Educational Management» of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Briukhovetska Oleksandra Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Student of the Department of General and Applied Psychology, State Higher Educational Establishment “University of Educational Management” of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Vasylenko Yaroslav Oleksiyovych, Postgraduate Student of the Department of Practical Psychology, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine.

Vakhnovan Myroslava Mykolaivna, Lecturer of the Department of Foreign Languages, O.O. Bohomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

Venher Hanna Serhiivna, Postgraduate Student of the Department of General and Social Psychology, Kherson State University, Kherson, Ukraine.

Vichalkovska Nataliia Kalynivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Pedagogical and Developmental Psychology, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, 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.

Dmytryshyn Bohdana Yaroslavivna, Candidate of Medical Science, Assistant Professor of the Department of Pediatrics № 5, O.O. Bohomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

Dotsevych Tamiliia Ivanivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Philosophy and Psychology, Donetsk State University of Management, Donetsk, Ukraine.

Zdorovets Tetiana Hryhorivna, Postgraduate Student of the Department of Psychology, M.P. Drahomanov National Pedagogical University; Assistant of the Department of General and Applied Psychology, Nizhyn Gogol State University, Nizhyn, Ukraine.

Ivanashko Oksana Yevheniivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Pedagogical and Developmental Psychology, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine.

Kaminska Svitlana Valeriivna, Psychologist, Kherson Regional Psychiatric Hospital, Kherson, Ukraine.

Karamushka Taras Victorovych, Postgraduate Student of the Faculty of Psychology, Kyiv Taras Shevchenko National University, Kyiv, Ukraine.

Kyrpenko Tetiana Mykhailivna, Senior Laboratory Assistant of the Laboratory of History of Psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Koval Iryna Andriivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Medical

Psychology and Pedagogy, Bohomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

Korchakova Natalia Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Student of the Department of Psychology, Institute of Philosophy Education and Science, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

Kosenchuk Olha Hennadiivna, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Practical Psychology, Kryvyi Rih Pedagogical Institute, State Higher Educational Institution «Kryvyi Rih National University», Kryvyi Rih, Ukraine.

Kot Valeriia Hennadiivna, Postgraduate Student of the Department of Management Psychology, University of Educational Management, Kyiv, Ukraine.

Kryvopyshyna Olena Anatoliivna, Doctor of Psychological Science, Professor of the Department of Applied Psychology and Pedagogy, Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine.

Kukulenko-Lukianets Inna Volodymyrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General Pedagogics and Psychology, Cherkassy Bohdan Khmelnytskyi National University, Cherkassy, Ukraine.

Makarenko Natalia Mykolaivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Age Psychology, Kryvyi Rih Pedagogical Institute of Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, 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.

Maksymenko Olena Heorhiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Candidate, State Higher Educational Institution «University of Education Management», Kyiv, Ukraine.

Martyniuk Anastasiia Hennadiivna, Student of Magistracy, Educational and Research Institute of Social, Pedagogical and Arts Education, Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi, Melitopol, Ukraine.

Moskaliova Alla Stepanivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Management Psychology, State Higher Educational Institution “University of Education Management”, Kyiv, Ukraine.

Mionso Yanush, Habilitated Doctor, Professor Extraordinarius, Zheshiv University, Zheshiv, Republic of Poland.

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.

Osyka Konstiantyn Serhiyovych, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Man’s Health and Physical Training, State Higher Educational Institution “Donbas State Pedagogical University”, Slaviansk, Ukraine.

Osyka Olha Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Applied Psychology, State Higher Educational Institution “Donbas State Pedagogical University”, Sloviansk, Ukraine.

Otchych Serhiy Valeriyovych, Master of Psychology, 1 Category Engineer, Institute of Transport Systems and Technologies of NAS of Ukraine, Dnipropetrovsk, Ukraine.

Pavelkiv Vitalii Romanovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Dean of the Faculty of Psychology and Natural Sciences, Rivne State University for Humanities, Rivne, Ukraine.

Palko Tetiana Vasylivna, Trainee-Researcher of the Department of Management Psychology of SHEI «University of Educational Management» at NAPS of Ukraine; Director of Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Uzhhorod, Ukraine.

Panchuk Nataliia Petrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Educational Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Pastukh Liudmyla Vasylivna, Postgraduate Student of SHEI «University of Educational Management» of NAPS of Ukraine, Head of Regional Centre of Practical Psychology and Social Work

of Khmelnytskyi Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Khmelnytskyi, Ukraine.

Peretiatio Vladyslav Anatoliyovych, Postgraduate Student of the Department of General and Social Psychology, Kherson State University, Kherson, Ukraine.

Podkopaieva Yuliia Valeriivna, Applicant for the Scientific Degree of Candidate of Psychological Science, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

Prokofieva Olesia Oleksiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Applied Psychology, Educational and Research Institute of Social, Pedagogical and Arts Education, Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi, Melitopol, Ukraine.

Savytska Olha Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Educational Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Semeniv Nataliia Myronivna, Candidate of Psychological Science, Professor of the Department of Practical Psychology, Lviv State University of Internal Affairs, Lviv, Ukraine.

Semylit Mykola Vasyliovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, the Head of the Laboratory of Psychological and Pedagogical Basics of Education Management at the Ukrainian Lyceum of the Humanities, Kyiv Taras Shevchenko National University, Kyiv, 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.

Skvorchevska Yevhenia Leonidivna, Assistant of the Department of Applied Psychology, Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy (UEPA), Kharkiv, Ukraine.

Sniadanko Iryna Ihorivna, Candidate of Psychological Science. Assistant Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Social Management, National University "Lviv Polytechnic", Lviv, Ukraine.

Spivak Liubov Mykolaiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and

Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Stanislavska Maria Valeriivna, Postgraduate Student of the Laboratory of Organizational Psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Stoliarenko Olha Borysivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Educational Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Filonenko Myroslava Myroslavivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Medical Psychology and Pedagogics of Bogomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

Khomulenko Tamara Borysivna, Doctor of Psychological Science, Professor of the Department of Practical Psychology, G.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine.

Tsarkova Olha Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi, Melitopol, Ukraine.

Tseshnatiy Olha Borysivna, Postgraduate Student, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Chychuha Maryna Mykhailivna, Lecturer of the Department of Penitentiary Pedagogy and Psychology of the Institute of Penal Service, National Academy of Internal Affairs, Kyiv, Ukraine.

Shebanova Vitaliia Ihorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Student of the Department of Clinical Psychology and Psychodiagnostics at the Faculty of Psychology, Kyiv Taras Shevchenko National University, Kyiv, Ukraine.

Shtepa Olena Stanislavivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

Scherbakova Olena Oleksandrivna, Applicant, Institute of Children and Teenagers' Health Care of NAMS of Ukraine; Practical Psychologist of Kharkiv Gymnasium №169, Kharkiv, Ukraine.

Зміст

С.Д. Максименко	
Теорія специфічних рушіїв розвитку Г.С. Костюка	7
У.А. Алієксієєва	
Psychological aspects of studying the phenomenon of faith	20
О.В. Бацилєва	
Особливості психоемоційного стану жінок з перенесеною вагітністю	34
Ю.Ю. Бойко-Бузиль	
Психологічний супровід професійної діяльності керівників органів і підрозділів МВС України	47
О.І. Бондарчук	
Організаційно-професійні особливості самооефективності керівників освітніх організацій	57
О.В. Брюховецька	
Психологічні особливості толерантності до невизначеності в управлінській діяльності як однієї зі складових професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів	70
Я.О. Василенко	
Особливості ставлення до власного тіла у дівчаток та хлопчиків підліткового віку	82
М.М. Вахнован	
Взаємозв'язок мовлення та пізнавальної сфери студентів у контексті оволодіння іноземною мовою	91
Г.С. Венгер	
Психологічні особливості рольових стосунків у дистантних сім'ях	103
Н.К. Вічалковська, О.Є. Іванашко	
Гармонізація відносин між суб'єктами інтегрованого навчання	117
Л.А. Гончарова	
Ефективність впровадження програми розвитку творчої активності особистості людей похилого віку	128

Б.Я. Дмитришин

Психологічні особливості формування позитивної навчальної мотивації студентів. 137

Т.І. Доцевич

Металінгвістичні здібності викладача вищої школи. 151

Т.Г. Здоровець

Особливості наративної компетентності майбутніх практичних психологів 160

С.В. Камінська

Наукові підходи до дослідження маргінальності у суспільних науках 169

Т.В. Карамушка

Типи професійної кар'єри аспірантів 182

Т.М. Кирпенко

Вплив механізмів психологічного самозахисту на особистісні утворення та поведінкові моделі підлітків . . . 198

І.А. Коваль

Діагностика і диференційна діагностика гострого стресового розладу та посттравматичного стресового розладу в загальномедичній практиці 210

Н.В. Корчакова

Стимулювання дитячої просоціальності в умовах сім'ї . . . 220

О.Г. Косенчук

Обґрунтування психолого-компетентнісної моделі професійного саморозвитку управлінських кадрів промислових підприємств 232

В.Г. Кот

Гендерні відмінності особистісних детермінант професійної самореалізації працівників рекламної сфери 241

О.А. Кривопишина

Особливості впливу гендерних стереотипів на розвиток обдарованої особистості в юності 254

І.В. Кукуленко-Лук'янець

Психологічні особливості прояву фемінності/маскулінності у жінок-педагогів 265

Н.М. Макаренко

Сучасний погляд на основні проблеми українських та американських підлітків 280

К.С. Максименко

Личностно-ориентированная психотерапия московской психотерапевтической школы 291

Е.Г. Максименко

Модель самодепривации как социально-психологического явления 304

А.С. Москальова

Психологічні особливості проявів поведінкового типу А серед керівників освітніх організацій 318

Janusz Miąso

Dydaktyka równoległa – panaceum na mediatyzację edukacji 330

Л.А. Онуфрієва

Theoretical and methodological analysis of the motivational sphere of future socionomic specialists' personalities 337

К.С. Осика

Психологічні особливості особистості юнаків-каратистів високого рівня кваліфікації 349

О.В. Осика

Теорія морального розвитку дитини Л.Колберга в сучасній психології 359

С.В. Отчич

Стереотипи любовних стосунків у гендерному аспекті 369

В.Р. Павелків

Вплив молодіжних субкультур на прояви рівня агресії у молодіжному середовищі 380

Т.В. Палько

Особливості регулятивно-процесуальної складової розвитку рефлексії вчителів загальноосвітніх навчальних закладів 394

Н.П. Панчук

Ціннісні орієнтації як складова життєвих стратегій
особистості 411

Л.В. Пастух

Особливості мотиваційної складової сензитивності
практичних психологів системи освіти 421

В.А. Перетяцько

Структурні компоненти особистості, включеної до
волонтерської діяльності. 435

Ю.В. Подкопаєва

Специфіка сформованості уявлень про духовний ідеал
у молодших школярів 446

О.О. Прокоф'єва, А.Г. Мартинюк

Формування субсфери Я-соціальне у юнацькому віці
засобами гештальт-терапії 460

О.В. Савицька

Динаміка професіоналізації свідомості на різних
етапах підготовки у виші. 470

Н.М. Семенів

Сучасні методи дослідження етностереотипів
у структурі міжетнічної взаємодії 486

М.В. Семиліт

Гендерні відмінності соціально-перцептивного
статусу особистості у групі 500

Р.Т. Сімко

Особливості розвитку психомоторики працівників
патрульної служби міліції із застосуванням типових
програм. 510

Є.Л. Скворчевська

Виявлення зв'язку компонентів мотиваційно-ціннісної
сфери студентів на різних курсах навчання. 522

І.І. Сняданко

Формування навчально-професійної компетенції
в студентів технічних університетів у контексті їх
психологічної підготовки до майбутньої
професійно-управлінської діяльності. 533

Л.М. Співак

Вікова динаміка національної самореалізації
особистості в юності 546

М.В. Станіславська

Психологічні аспекти типології організаційної
культури майбутнього місця роботи. 557

О.Б. Столяренко

Вплив сім'ї на розвиток різновікових взаємин дітей. 568

М.М. Філоненко

Організація адаптивно-динамічного навчання
студентів-медиків, спрямованого на розвиток
психологічних структур особистості 581

Т.Б. Хомуленко, М.В. Балушок

Особливості виникнення внутрішньоособистісного
конфлікту в юнацькому віці 594

О.В. Царькова

Особливості психотерапії у роботі з сім'ями,
де росте дитина з психофізіологічними вадами 610

О.Б. Цешнатій

Особливості використання методики М. Куна та
Т. Макпартленда «Хто Я?» при вивченні гендерної
ідентичності 620

М.М. Чичуга

Вплив деструктивних психічних станів на особистість та
професійну діяльність начальників відділень соціально-
психологічної служби установ виконання покарань. 635

В.І. Шебанова

Ідентичність особистості як базова структура
нормалізації харчової поведінки 647

О.С. Штепа

Психологічна ресурсність у структурі
суб'єктності особистості 661

О.О. Щербакова

Внутрішньосімейні взаємини як фактор шкільної
адаптації академічно здібних дітей 676

Відомості про авторів 690

CONTENTS

S.D. Maksymenko The theory of specific driving forces of G.S. Kostiuk development	7
Y.A. Aliksieieva Psychological aspects of studying the phenomenon of faith . . .	20
O.V. Batsylieva Features of psycho-emotional state of women with prolonged pregnancy	34
Y.Y. Boiko-Buzyl Psychological support of professional activity of the heads of agencies and subdivisions of the MIA of Ukraine	47
O.I. Bondarchuk The organizational and professional features of self-efficacy of managers of educational organizations.	57
O.V. Briukhovetska Distinctive psychological characteristics of ambiguity tolerance in managerial activities as a component of professional tolerance of principals of secondary educational institutions	70
Y.O. Vasylenko The characteristics of body-related attitudes of girls and boys in adolescent age	82
M.M. Vakhnovan The correlation of students' speech and cognitive sphere in the context of mastering a foreign language.	91
H.S. Venher Psychological peculiarities of role relations in distant families	103
N.K. Vichalkovska, O.Y. Ivanashko Harmonization of relations between the subjects of integrated education	117

L.A. Honcharova

The effectiveness of implementation of the program of creative activity development of old age people's personalities 128

B.Y. Dmytryshyn

Psychological features of forming students' positive educational motivation 137

T.I. Dotsevych

Metalinguistic abilities of the teacher of higher school. 151

T.H. Zdorovets

Features of narrative competence of future practical psychologists. 160

S.V. Kaminska

Scientific approaches to the study of marginality in the social sciences 169

T.V. Karamushka

Types of post-graduate students' professional career. 182

T.M. Kyrpenko

Influence of psychological self-defense mechanisms on personal formation and behavior model of teens 198

I.A. Koval

Diagnosis and differential diagnosis of acute stress disorder and posttraumatic stress disorder in general medical practice . . . 210

N.V. Korchakova

Fostering children prosociality in family conditions 220

O.H. Kosenchuk

The rationale of psychological and competence model of professional self-development of management personnel of industrial enterprises 232

V.H. Kot

Gender differences of personality determinants of professional self-realization of workers of advertising sphere 241

O.A. Kryvopyshyna

Features of the gender stereotypes influence on the development of a gifted personality in adolescence 254

<i>I.V. Kukulenko-Lukianets</i>	
Psychological peculiarities of manifestation of femininity / masculinity by female teachers	265
<i>N.M. Makarenko</i>	
The modern view on the main problems of Ukrainian and American teenagers.	280
<i>K.S. Maksymenko</i>	
Personality-oriented psychotherapy of Moscow psychotherapeutic school	291
<i>O.H. Maksymenko</i>	
The model of self-depravation as a social and psychological phenomenon	304
<i>A.S. Moskaliova</i>	
Psychological features of the behavioral manifestations of type A among heads of educational institutions	317
<i>Yanush Mionso</i>	
Parallel didactics as a panacea for the mediatisation of education.	330
<i>L.A. Onufriieva</i>	
Theoretical and methodological analysis of the motivational sphere of future socionomic specialists' personalities	337
<i>K.S. Osyka</i>	
Psychological peculiarities of a personality of young karatists with high qualification level	349
<i>O.V. Osyka</i>	
The theory of a child's moral development by L.Kohlberg in modern psychology	359
<i>S.V. Otchych</i>	
Stereotypes of love relationships in gender aspect	369
<i>V.R. Pavelkiv</i>	
An influence of youth subcultures on the display of the level of aggression in youths' environment	380
<i>T.V. Palko</i>	
Peculiarities of regulative and procedural component of teachers' reflection development	394

N.P. Panchuk

Values as part of life strategies of the personality 411

L.V. Pastukh

The peculiarities of motivational component of practical psychologists' sensitiveness in the system of education . . . 421

V.A. Peretiatko

Structural components of the personality involved in the volunteering 435

Y.V. Podkopaieva

The specificity of concepts formation on the inward ideal in junior pupils 446

O.O. Prokofieva, A.H. Martyniuk

The formation of Me-social subsphere in adolescence by means of Gestalt therapy 460

O.V. Savytska

Dynamics of professionalization of consciousness at various stages of training at higher educational institution 470

N.M. Semeniv

Modern methods of researching ethnic stereotypes in the structure of inter-ethnic interaction. 486

M.V. Semylit

Gender differences of socio-perceptual status of a personality in the group. 500

R.T. Simko

Psychomotor features development of patrol police workers using standard programs. 510

Y.L. Skvorchevska

The detection of connection between components of students' motivational and valued sphere at different courses of training. 522

I.I. Sniadanko

Formation of educational and professional competence in technical university students in the context of their psychological preparation for future professional administrative activity 533

L.M. Spivak

Age dynamics of young person's national self-realization . . 546

M.V. Stanislavska

The psychological aspects of organizational culture
typology of future workplace 557

O.B. Stoliarenko

The family influence onto the development of relations
between children of different age 568

M.M. Filonenko

Organization of adaptive and dynamic training
of medical students, aimed at the development
of psychological structures of the personality 581

T.B. Khomulenko, M.V. Balushok

The features of intrapersonal conflict rise
in adolescence 594

O.V. Tsarkova

Peculiarities of psychotherapy in the work with families,
having a child with psychophysiological disorders 610

O.B. Tseshnatiy

The peculiarities of M.Kuhn and T.McPartland's Twenty
Statements Test using in gender identity studies 620

M.M. Chychuha

The influence of destructive mental states on
a personality and professional activities of chiefs of
social and psychological penal services 635

V.I. Shebanova

The identity of personality as the basic structure of the
normalization of eating behavior 647

O.S. Shtepa

Psychological resourcefulness in the structure
of subjectness of personality 661

O.O. Scherbakova

Interfamily relationships as a school adaptation factor of
academically capable children 676

Information about the authors 696

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
и имени Г.С. Костюка НАПН Украины –
Максименко Сергей Дмитриевич,
действительный член НАПН Украины,
доктор психологических наук, профессор*

*Ректор
Каменец-Подольского
национального университета
и 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 невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття;
 - формулювання мети статті (постановка завдання);
 - методи та методики;
 - виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
 - висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.
1. Обсяг статті – від 12 сторінок: 14 шрифт, інтервал – 1,5.
 2. Список використаних джерел (оформлений відповідно до останніх вимог).
 3. Транслітераційний переклад списку використаних джерел (посилання на транслітераційний переклад в онлайн режимі <http://translit.ru/>).
 4. Ініціали, прізвище автора, назва статті англійською мовою.
 5. Анотація англійською мовою (від 25 рядків) – у формі висновків по дослідженню. Ключові слова англійською мовою (8-10 слів).
 6. Відомості про автора українською і англійською мовами: прізвище, ім'я, по батькові; ступінь, звання, посада, місце роботи, ВНЗ, місто, країна. Номер телефону та відділення Нової пошти для отримання збірника.
 7. Реферат на статтю.
 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

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
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 27

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 27

Редактор	<i>К. В. Панькова</i>
Комп'ютерне верстання	<i>В. О. Фаріона</i>
Переклад на англійську мову	<i>О. В. Моштак</i>

Формат 60×84/16. Ум. друк. арк. 41,85.
Тираж 300 пр. Зам. № 599.

Видавництво «Аксиома»,
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Тел./факс: (03849) 3-90-06. E-mail: aksiomakp@rambler.ru.
Надруковано у видавництві «Аксиома».
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 1808 від 26.05.2004.