

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 28**

Кам'янець-Подільський  
«Аксиома»  
2015

**Рецензенти:**

- Ж.П.Вірна** – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, 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
- Данута Мажец** – професор, доктор габілітований, Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові, Республіка Польща

*Рекомендовано до друку рішеннями Вчених рад  
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
(протокол № 4 від 30.03.2015 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 4 від 26.03.2015 р.)*

**Міжнародна редакційна колегія:**

**С.Д.Максименко**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор (відповідальний редактор), Україна; **Г.О.Балл**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **В.В.Клименко**, доктор психологічних наук, професор, Україна; **О.М.Кокун**, доктор психологічних наук, професор, Україна; **Л.А.Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар), Україна; **М.Л.Смульсон**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **Н.В.Чепелєва**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **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 (Словацьчина); **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 Прітц**, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету ім. Зігмунда Фрейда (Австрійська Республіка); **Мечислав Радохонський**, доктор габлітований, професор надзвичайний Жешівського університету в Жешові (Республіка Польща); **Мірослав Чапка**, доктор наук з освіти, професор, ректор Вищої школи економіки і адміністрації в Битомі (Республіка Польща); **Лешек Фрідерік Коженьовські**, доктор габлітований з економіки, професор, Президент Європейської асоціації безпеки (European Association for Security), науковий редактор загальноєвропейського наукового журналу «Безпекознавство» (Республіка Польща); **В.І.Луговий**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, 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.Чебикін**, 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. 28. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – 736 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**

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

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

08.04.2014 року збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України включено до міжнародної наукометричної бази даних **Index Copernicus (IC) – ICV 2013: 5,68 – з 19-го випуску 2013 р.**

<http://problem.ps.at.ua/>  
[kpnu\\_lab\\_ps@ukr.net](mailto: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 28**

Kamianets-Podilskyi  
«Aksioma»  
2015

**Reviewers:****Z.P.Virna**

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

**Danuta Mazhets**

– Professor, Doctor Habilitated, Yan Dluhosh Academy, Chenstokhov, 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 № 4 of 30.03.2015),  
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University  
(Protocol № 4 of 26.03.2015)*

**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, Ukraine; **O.M.Kokun**, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **L.A.Onufriieva**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor (chief secretary), Ukraine; **M.L.Smulson**, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **N.V.Chepelieva**, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **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 Kozheniowski*, 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Akxioma, 2015. – 736 p.

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

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

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

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

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

On April 8, 2014 the collection of research papers «Problems of Modern Psychology» of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University and G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the NAPS of Ukraine was indexed and listed in the international database **Index Copernicus (IC) – ICV 2013: 5,68 – from the issue 19 of 2013.**

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

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

## **Психоаналітичні теорії розвитку особистості та психіки**

---

Maksymenko S.D. Psychoanalytic theories of the development of personality and psyche / 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 7–20.

---

**С.Д.Максименко. Психоаналітичні теорії розвитку особистості та психіки.** Автором проаналізовано проблему психічного розвитку особистості дитини та вплив навчання й виховання на розвиток, що у різних напрямках і підходах має своє особливе трактування. Підкреслено, що найбільш визнаною й авторитетною є глибинна психологія, в межах якої процес формування і розвитку особистості висвітлено досить фундаментально. Акцентується увага на тому, що завдання психолога – виявити переживання, які травмують людину, і звільнити від них особистість шляхом пригадування, свідомого аналізу витіснених потягів, розуміння причин неврозів. Констатується, що дослідження в галузі психопатології та психіатрії зумовили потребу вивчення ролі і дій неусвідомлюваних чинників, які визначають потреби й потяги особистості, її поведінку, що сприяло утворенню психоаналітичного напрямку в психології (З. Фрейд). Зазначено, що концепція З. Фрейда, який торкнувся найважливіших складових психіки людини, про підсвідоме, увібрала в себе багато різноманітних спостережень, здогадів і припущень. Наголошено, що саме ранні стадії психосексуального розвитку є в психоаналізі визначальними факторами всього людського життя. Встановлено, що враження перших п'яти років, зрозуміло, майже цілком відносяться до сфери несвідомого, причому співвідношення забутого і витісненого матеріалу (описове та динамічне несвідоме) складає основу конституціональної схильності людини до виникнення психічних порушень.

Зроблено висновок, що психічний розвиток особистості розглядається глибинними психологічними школами як становлення свідомості, а динаміка відносин між усвідомлюваними та неусвідомлюваними частинами (сторонами, аспектами) психіки і складає власне психічний розвиток. Зазначено, що цю точку зору в тій чи іншій формі можна вважати загальною для більшості психоаналітиків, навіть якщо вони дотримуються різних поглядів на природу і сутність несвідомого та ступінь його впливу на особистість.

**Ключові слова:** психоаналітичні теорії, розвиток особистості, глибинна психологія, психіка, психічний розвиток, потяги, вплив, невро-

зи, свідоме і несвідоме, психосексуальний розвиток, структура особистості.

**С.Д. Максименко.** Психодинамічні теорії розвитку особистості та психики. Автором аналізується проблема психологічного розвитку особистості дитини та вплив навчання та виховання на розвиток у різних напрямках і підходах має своє особливе трактування. Підкріплюється, що найбільш визнаною та авторитетною є глибинна психологія, в межах якої процес формування та розвитку особистості освітлено достатньо фундаментально. Акцентується, що завдання психолога – виявити переживання, які травмують людину, та звільнити її особистість шляхом пригадування, свідомого аналізу витиснених влечень, розуміння причин невротичних розладів. Констатується, що дослідження в області психопатології та психіатрії обумовили необхідність вивчення ролі та дійсних неосвідомених факторів, визначаючих потреби та влечення особистості, її поведінку, що сприяло формуванню психодинамічного напрямку в психології (З. Фрейд). Зазначено, що концепція З. Фрейда, який торкнувся найважливіших складових психики людини про підсвідоме, охоплює в собі багато різних спостережень, здогадок та припущень. Зазначено, що саме ранні стадії психосексуального розвитку є визначальними факторами всієї людської історії. Встановлено, що враження перших п'яти років повністю стосуються до сфери несвідомого, причому співвідношення забутого та витисненого матеріалу (описательний та динамічний несвідомий) складає основу конституційної схильності людини до виникнення психічних розладів.

Зроблено висновок, що психологічний розвиток особистості розглядається глибинними психологічними школами як становлення свідомості, а динаміка взаємин між свідомими та неосвідомими частинами (сторонами, аспектами) психики складає власне психологічне становлення. Зазначено, що з цієї точки зору в той чи інший спосіб можна вважати загальною для більшості психодинаміків, навіть якщо вони дотримуються різних поглядів на природу та сутність несвідомого та ступінь його впливу на особистість.

**Ключові слова:** психодинамічні теорії, розвиток особистості, глибинна психологія, психика, психологічний розвиток, влечення, вплив, невротичні розлади, свідоме та несвідоме, психосексуальний розвиток, структура особистості.

**Постановка проблеми.** У світовій психології проблема психологічного розвитку особистості дитини та впливу навчання та виховання на розвиток у різних напрямках і підходах має своє особливе трактування. Найбільш визнаною та авторитетною є глибинна психологія, в межах якої процес формування та розвитку особистості освітлено достатньо фундаментально.



Основний корпус уявлень про розвиток особистості і психіки, сформований роботами З. Фрейда і його соратників, істотно доповнений і трансформований у теорії об'єктних відносин (М. Кляйн, М. Малер, Д.В. Винникотт), его-психології (Г. Фрейд, Х. Кохут, Е. Еріксон), індивідуальній психології А. Адлера і юнганстві, структурному психоаналізі (Ж. Лакан, Ж.-А. Міллер).

**Мета нашої статті** – теоретичний аналіз психоаналітичних теорій розвитку особистості та психіки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідження в галузі психопатології та психіатрії зумовили потребу вивчення ролі і дій неусвідомлюваних чинників, що визначають потреби й потяги особистості, її поведінку. Так утворився психоаналітичний напрям у психології (З. Фрейд). Концепція З. Фрейда про підсвідоме [Фрейд, 1998] увібрала в себе багато різноманітних спостережень, здогадів і припущень.

У структурі особистості З. Фрейд, як відомо, виокремлює три компоненти:

1) Ід (воно) – осередок інстинктів, сексуальних або агресивних потягів, що мусять негайно вдовольнитися, незалежно від відношення людини з оточенням. Ці прагнення, проникаючи з підсвідомого у свідомість, стають джерелом активності людини, своєрідно спрямовують її вчинки та поведінку. Особливого значення психоаналітики надають сексуальним потягам;

2) Его (я) – регулятор, який сприймає інформацію оточення і стан власного організму, зберігає її в пам'яті і організує дії в інтересах самозбереження;

3) Супер-его (над-я) – сукупність моральних стандартів, заборон і заохочень, засвоєних особистістю здебільшого неусвідомлено, впродовж виховання.

На думку З. Фрейда, всередині людини постійно відбувається таємнича війна між прихованими в глибинах психіки неусвідомленими психічними силами та необхідністю вижити у ворожому людині соціальному середовищі.

Заборони з боку соціального середовища та «цензура» свідомості, стикаючись з неусвідомлюваними потягами, призводять до душевних травм, придушують енергію прагнень. Вимоги до Его з боку Ід, Супер-его і соціуму, до якого індивід мусить пристосуватися, спричинюють величезне внутрішнє напруження.

Внаслідок таємної війни всередині особистості (головним її рушієм є сексуальні потяги – лібідо) остання неминуче постійно перебуває в стані конфлікту з собою і соціальним оточенням. Та ця енергія нікуди не зникає і змушена відшукувати шляхи виходу назовні.

Внаслідок зіткнень і боротьби компонентів особистості виникають невротичні симптоми, сновидіння, помилкові дії (обмовки, параксиси (помилкові дії) тощо), забування неприємного.

Отже, завдання психолога – виявити переживання, що травмують людину, і звільнити від них особистість шляхом пригадування, свідомого аналізу витіснених потягів, розуміння причин неврозів. Справді, З. Фрейд торкнувся найважливіших складових психіки людини. Питання про мотиви як реальний чинник регуляції поведінки, динаміки відношень між її різними (усвідомлюваними і неусвідомлюваними) компонентами він висунув як першочергові. Але пояснення отриманих фактів призвело до того, що мотивація тлумачилася як психічна енергія, яка циркулює в організмі і має один вектор – спрямованість на розсіювання і розрядження.

У класичному психоаналізі розвиток психіки й особистісне зростання розглядаються як диференціація Его – свідомості і самосвідомості, а також як процес становлення стійкої мережі взаємовідносин Его з навколишньою дійсністю. Его (Я) розвивається з Ід (Воно), і підвищення рівня свідомості будь-якого психічного процесу прийнято вважати прогресом, тоді як зниження свідомості – це регрес, занепад.

Свідомість розвивається з несвідомого шляхом його диференціації – ускладнення і роздроблення, поділу на частини. Цей процес специфічний на різних стадіях розвитку, що різняться визначеною формою розвитку потягів, відповідно до Фрейда, переважно сексуальних і агресивних.

Саме ранні стадії психосексуального розвитку є в психоаналізі визначальними факторами всього людського життя. Враження перших п'яти років, зрозуміло, майже цілком відносяться до сфери несвідомого, причому співвідношення забутого і витиснутого матеріалу (описове і динамічне несвідоме) складає основу конституціональної схильності людини до виникнення психічних порушень.

Найперший етап особистісного розвитку – це відділення дитини від матері, народження і психічне народження (термін М. Малера) людини. Народження є значною фізіологічною і психологічною травмою, що надалі служить універсальним зразком (прототипом) для ситуацій, пов'язаних зі стражданнями, дискомфортом і тривогою. Найбільш вражаючі описи впливу родової травми на подальше життя особистості містять роботи Отто Ранка («Травма народження», 1924) і Шандора Ференці («Досвід теорії генітальності», 1924).

Розвиток почуття реальності і здібності розрізняти власне «Я» і навколишню дійсність відбувається поступово. Головну роль у цьому процесі відіграє мати, що розумно чергує задоволення потреб і часткову фрустрацію. Якщо мати надто турботлива – у дитини немає необхідності розвивати контакти з дійсністю, якщо недостатньо – виникає страх перед загрозливою ворожістю світу. Найбільше детально відносини дитини з матір'ю розглянуто в об'єктних школах [Валлон, 1967; Зінченко, 2002; Виннікотт, 1998]. Основи об'єктної теорії сформульовані Фрейдом, а свій подальший розвиток вона одержала в роботах М. Кляйн, У.Р. Байона, М. Балінта, Д.В. Виннікотта, О.Ф. Кернберга, Р.А. Спітца, В.Р.Д. Фейрберна і багатьох інших.

Оральна стадія розвитку особистості, що займає перший рік життя, характеризується поступовим розвитком і диференціацією почуття «Я».

Спочатку психіка немовляти представлена несвідомими потягами й інстинктами, задоволення яких повинно бути негайним, а почуття задоволення поширюється по всьому тілу дитини. Їго спочатку оформляється як інстанція, що здатна відкласти задоволення, а також вибрати спосіб досягнення насолоди і реалізувати його. Пізніше розвивається здатність відмовлятися від неприйнятих у суспільстві потягів чи способів одержання задоволення, ця функція зазвичай співвідноситься з Над-Я.

У роботі «Норма і патологія дитячого розвитку» [Фрейд А., Фрейд З., 1997] Ганна Фрейд детально описує поведінку і вчинки інфантильної (фіксованої на оральній стадії) особистості в порівнянні зі зрілою.

Наступна стадія розвитку об'єктних відносин називається депресивною. М. Кляйн вважає головним підсумком цього періоду здатність дитини справлятися з тривогою, що підготує її до протиріч і складностей едіпового комплексу. Дитина вчиться адекватно реагувати на зовнішню агресію (розуміння змісту покарань), знаходить здатність переносити негативну стимуляцію чи відсутність позитивної, засвоює уявлення про те, що шлях до задоволення потяга не завжди пролягає по лінії найменшого опору.

Перехід (подолання) депресивної позиції містить у собі почуття подяки, обумовлене здатністю до любові, а не провини. Це пов'язано з формуванням уявлення про стійко «гарний» об'єкт, що потім є основою інтеграції почуття власного «Я».

У класичному психоаналізі прийнята інша періодизація.

Об'єктна теорія глибоко вивчила процес формування взаємин із собі подібними, системи соціальних зв'язків індивіда,

виділила й описала різні форми деструктивної і патологічної взаємодії людей. Так, Ганна Фрейд вважає, що шизоїдна і шизофреноподібна симптоматика розвивається в осіб, чий психічний розвиток зупинився на стадії дитячого аутизму, тоді як розлад симбіотичних відносин з матір'ю може призводити до важких форм депресії.

М. Кляйн пов'язує з об'єктними відносинами два основних типи тривоги, що може переживати особистість. Персекуторна тривога (тобто, страх переслідування, острах ворожого відношення з боку навколишніх) розвивається в людей, для яких характерна вища параноїдно-шизоїдна сплутаність, а депресивна тривога (страх втрати улюбленого об'єкта) властива тим, хто не зумів сформуванати уявлення про позитивне і стійке власне «Я» (перебороти депресивну позицію).

У першому випадку людина не вміє відокремлювати позитивні та добрі риси й властивості від негативних, і відчуває сильний страх того, що об'єкт (кохана, начальник, приятель) у будь-яку хвилину може стати ворожим, агресивним. Відносини з людьми її лякають у силу непередбачуваності поведінки останніх. Якщо ж суб'єкт не впевнений, що заслуговує на увагу, схвалення і любові, йому важко відповісти взаємністю на симпатію іншої людини.

Цікаву дихотомію базових типів об'єктних відносин пропонує М. Балінт. У роботі «Трепет і регресія» [Balint, 1959] він пропонує поняття окнофілії, що означає потребу триматися за надійний, стійкий об'єкт, який гарантує захист і безпеку, і філобатії – радості від залишення об'єкта, «трепету насолоди, змішаної з тривогою і задоволенням», що відчуває особистість у позбавленому об'єктів, але дружньому (не ворожому) просторі.

Американський психоаналітик Філіс Грінейкр розглядає формування почуття власної ідентичності як процес, що цілком залежить від розвитку об'єктних відносин. На її думку, усвідомлення власного «Я» суб'єкта розвивається через розуміння того, як його уявляють і оцінюють інші люди. Діти і дорослі інтроєктивно привласнюють образ власної особистості, що складається у їхніх близьких. Інші автори, наприклад, Теодор Рейк і Джозеф Сандлер, думають, що об'єктні відносини впливають насамперед на формування Супер-его.

Друга важлива сторона фалічної стадії, тісно пов'язана з едіповим комплексом, – формування Над-Я. Це досить складне психічне утворення, що контролює бажання і потяги особистості і всю поведінку людини в цілому. Прийнято вважати, що розвиток Супер-его є результатом внутрішнього конфлікту між почут-

тям провини й ідеальним уявленням про себе, що пов'язаний із засвоєнням батьківських заборон на даній стадії особистісного розвитку.

Звичайно до Над-Я відносять моральні норми і правила, у тому числі і релігійні, совість, принципи і різні заборони, а також ідеали і цінності особистості – одним словом, все, що дозволяє їй відрізнити добро від зла (у найширшому розумінні) і поводитися відповідно до уявлень про погане і гарне, належне, припустиме і недозволене.

Після едіпової стадії в психосексуальному розвитку особистості настає латентний період, що закінчується статевим дозріванням. У дорослої людини формується зріла генітальна організація, відмінна від інфантильної, але з відбитками більш ранніх стадій. Отже, у класичному психоаналізі магістральна лінія нормального розвитку визначається тріадою «аутоеротизм – латентність – генітальність».

Згідно з теорією А. Адлера (1870–1937), провідним мотивом діяльності людини є вроджене прагнення до зверхності, до влади. Витоки цього прагнення – почуття неповноцінності, притаманне кожній людині, і намагання компенсувати свої слабкості та розвивати неповноцінні функції. Щоб подолати почуття неповноцінності, людина прагне піднести себе в очах оточуючих і у власному уявленні про себе.

Структура особистості, за А. Адлером, формується в ранньому дитинстві (до 5 років) і переживається як прототип, своєрідний зародок «стиль життя», що визначає весь наступний психічний розвиток. Цілі життя складаються з усвідомленого почуття неповноцінності, спроб його подолання і самоствердження.

Якщо в особистості є реалістична мета – її життя нормальне, а якщо навпаки – особистість стає невротичною і асоціальною. Ці стани активізують механізми компенсації і гіперкомпенсації. Активність людини спрямовується на досягнення особистої влади над іншими, зверхності і супроводжується відхиленнями поведінки від соціальних цінностей і норм. Тому завдання психолога – допомогти людині усвідомити, що її цілі і прагнення нереальні і спрямувати сили на компенсування в творчих актах, самовдосконаленні, вияві себе в науці, філософії, мистецтві.

Трохи інакше розглядає процес розвитку особистості основоположник аналітичної психології Карл Густав Юнг [Юнг, 1994]. Мета психічного розвитку – це самореалізація. Даний процес у юнгіанстві називається індивідуацією і являє собою головне завдання людського життя, його зміст. Процес індивідуації є від-

новленням і розгортанням початкової потенційної цілісності індивіда. Індивідуація формує окрему людину як істоту, відмінну від загальної, колективної психології, тому вона також є процесом диференціації.

Однак неправильно було б розуміти індивідуацію тільки як розширення сфери свідомості, як розвиток свідомої психіки за рахунок зменшення несвідомого – навпаки, саме інтеграція несвідомих змістів складає основу особистісного росту. Метою процесу індивідуації є становлення Самості, знаходження особистістю цілісності та гармонії.

Самість – центральний організуючий архетип особистості, що виражає її потенціал. Проникнення у власну унікальну природу припускає пізнання неусвідомлюваних сторін і властивостей власної душі, інтеграцію окремих архетипів її структури. До їхнього числа Юнг відносить Персону, Тінь, Аніму в чоловіків і Анімус у жінок. Усвідомлення й об'єднання цих архетипів навколо Его, свідомого «Я» особистості, і є основним змістом процесу індивідуації, причому кожному архетипу відповідає визначений етап останнього.

Крім того, у процесі особистісного розвитку відбувається оволодіння діяльністю нижчої (підлеглої) психічної функції, що сприймається людиною як певна ірраціональна сторона психічного життя. Індивідуація відбувається при активній участі неусвідомлюваної (компенсаторної) установки, вона допускає ідентифікацію й інтеграцію комплексів особистого несвідомого. Людина учиться керувати своїми інстинктами, звільняється від влади їх темної, архаїчної сторони.

Особистісне зростання і розвиток молодого людини істотно відрізняються від розвитку в другій половині життя. Юнг пише: «Життя молодого людини, як правило, проходить під знаком загальної експансії з прагненням до досягнення цілей, що лежать на поверхні, а її неврози, очевидно, ґрунтуються головним чином на нерішучості чи відступі від цього напрямку.

Життя старої людини, навпроти, проходить під знаком контракції, утвердження досягнутого і скорочення зовнішньої активності. Її невроз ґрунтується, як правило, на невластивому для її віку застряганні на юнацьких настановленнях. Якщо молодий невротик лякається життя, то літній відступає перед смертю. Те, що колись було для юнака нормальною метою, для літнього стає невротичною перешкодою, так само, як нерішучість молодого невротика – це спочатку нормальна залежність від батьків, що потім перетворюється у відносини інцеста.

Природно, що неврози, опір, витиснення, фікції тощо у молодій людини мають протилежне значення, порівняно з людиною літнього віку, незважаючи на удавану зовнішню подібність» [Юнг, 1997]. Отже, розвиток, відмінний від ідеї «дорослішання», з віком стає усе менш здоровим, навіть якщо і не супроводжується вираженими невротичними проявами.

Головне, що відрізняє аналітичну психологію Юнга від фрейдівського психоаналізу різні погляди на природу лібідо. Якщо Фрейд характеризує лібідо, вдаючись переважно до термінів сфери сексуальності, то для Юнга це життєва енергія загалом, в якій сексуальність – лише одна з її складових. За Юнгом, первинна життєва енергія лібідо виявляє свій вплив упродовж змужніння і розмноження, в певних видах діяльності залежно від того, що в певний момент є найбільш важливим для конкретної людини.

Юнг відкидає фрейдівське розуміння едіпового комплексу. Він пояснює прихильність дитини до матері як необхідну життєву потребу дитини і спроможність матері їх задовольнити. Коли дитина зростає, у неї з'являються сексуальні потреби, що накладаються на ті, які домінували в дитинстві. Юнг висловив припущення, що енергія лібідо набуває гетеросексуальних форм лише в пубертатний період.

Він не відкидав цілком наявність сексуальної мотивації в дитячому віці, однак звів сексуальність лише до одного з багатьох потягів у психіці.

Істотна відмінність між науковими позиціями Фрейда і Юнга стосується питання про спрямування чинників, визначальних для формування особистості людини. З точки зору Фрейда, людина є продуктом своїх дитячих переживань. Для Юнга людську особистість формує не тільки її минуле, а й такою ж мірою і власні цілі, очікування та надії на майбутнє. На його думку, формування особистості зовсім не завершується до п'яти років. Людина може змінюватися, і іноді досить значно, впродовж усього свого життя.

Наступне, що відрізняє наукові погляди Фрейда і Юнга, полягає в тому, що Юнг спробував заглибитись у царину несвідомого більше, ніж це вдалося Фрейду. Він надавав ще одного виміру розумінню несвідомого: вроджений досвід людства як виду, успадкований від своїх предків-тварин (колективне несвідоме).

Юнг розрізняв два рівні несвідомого: особисте несвідоме і колективне несвідоме. Особисте несвідоме сфери несвідомого, що містить у собі утворення, які раніше перебували в свідомості, але згодом забувалися або ж витіснялися. Колективне несвідоме – най-



глибший рівень психічної діяльності, що включає природжений досвід минулих генерацій людей, а також предків-напівтварин.

Безпосередньо під рівнем свідомості перебуває особисте несвідоме, що складається зі спогадів, імпульсів і бажань, нечітких сприймань і іншого особистого досвіду, витісненого або просто забутого. Цей рівень несвідомого не надто глибокий; події, які там знаходяться, легко можуть бути відновлені у свідомості. Зміст особистого несвідомого – це згруповані в певні тематичні комплекси емоції, спогади, бажання тощо. Ці комплекси виявляються в свідомості як певні домінуючі ідеї – ідеї сили або ідеї неповноцінності і таким чином справляють свій вплив на поведінку. Комплекс – це ніби маленька особистість всередині людини.

Колективне несвідоме перебуває нижче особистого несвідомого: воно посідає більш глибокий рівень, воно невідоме індивіду і містить акумульований досвід минулих генерацій, включаючи і напівтваринний період в історії людства. Колективне несвідоме – це універсальний еволюційний досвід, що становить основу особистості людини. Важливо зазначити, що досвід у колективному несвідомому є справді несвідомим. Ми не можемо усвідомити його або ж якось пригадати, як це можливо при заглибленні в особисте несвідоме.

Архетипи – природжені тенденції всередині колективного несвідомого. Вони є внутрішніми детермінантами психічного життя людини, оскільки спрямовують дії людини в певне русло, чимось схоже на те, як поводитися в подібних ситуаціях наші предки-тварини. Архетипи виявляють себе в свідомості у вигляді емоцій і деяких інших психічних явищ.

Зазвичай вони пов'язані з моментами життєвого досвіду (народження і смерть), життєвого шляху (дитинство, юність), а також з реакцією на смертельну небезпеку. Архетипи – форми колективного несвідомого, що відіграють в культурі конструктивну роль. Завдяки їм можливий зв'язок епох і генерацій, збереження духовної цілісності культур.

Як би ми не тлумачили несвідоме – позитивно або негативно, воно є істотною складовою загальної системи свідомості. Свідоме і несвідоме доповнюють одне одного. Так, свідоме дискретне – сприймання, враження, думки – ми можемо розрізнати.

Несвідоме, навпаки, є континуальним. У ньому домінує безупинність потоку значень. Акти усвідомлення підлягають контролю, перевірці, повторенню, координації в часі. Несвідоме позбавлене цих ознак. Свідоме краще виявляється в усній формі, а неусвідомлене мовою образів-символів.



Юнг досліджував міфологію і художню творчість найдавніших цивілізацій, відшукуючи в них архетипічні символи, і аналізував їх. Виявилось, що існують символи, властиві всім архаїчним культурам (спільні для них), причому навіть таким, які були настільки віддалені в часі і просторі, що прямий контакт між ними був неможливий. Йому також вдалося виявити в сновидіннях пацієнтів щось, що він визначив як сліди подібних символів. Це ще більше зміцнило ідеї Юнга про колективне несвідоме.

Найбільш важливим архетипом Юнг вважав Самість. Поєднуючи і гармонізуючи всі аспекти несвідомого, «Я» створює єдність і стабільність особистості. Завдання Самості інтеграція різноманітних підсистем особистості. Юнг порівнював Самість з пориванням або прагненням до самоактуалізації, що визначає врівноваженість і цілісність, найбільш повне розкриття можливостей особистості.

За його переконанням, самоактуалізації можна досягти лише досягнувши середнього віку (між 35 і 40 роками). Цей відрізок людського життя Юнг розглядав як критичний період особистого розвитку – межу, долаючи яку особистість зазнає глибоких і позитивних перетворень.

Ідеї Юнга значно вплинули на широкі сфери антропології, релігії, історії, мистецтва і літератури. Для багатьох істориків, теологів і письменників його роботи стали справжнім джерелом натхнення. Однак, в цілому наукова психологія дещо ігнорувала його аналітичну теорію. Багато його книг так і не були перекладені англійською мовою аж до 60-х років ХХ сторіччя.

Нехтування Юнгом традиційними науковими методами видавалось зухвальством багатьом психологам-експериментаторам. Для них теорії Юнга з їх містичною і релігійною основою були ще менш прийнятними, ніж навіть фрейдівська концепція. У цілому все, що висловлюється на адресу ймовірності фрейдівської системи, можна віднести і до робіт Юнга. Він також більше спирався на клінічні спостереження й інтерпретації, ніж на контрольований експеримент.

Одна із самих гучних робіт – розпочате в рамках постмодернізму структурно-аналітичне дослідження процесів становлення психічних структур і новоутворень як системи культурних кодів означування суто біологічних за своєю природою категорій. Розвиток людської психіки розглядається як гранично соціальний і соціалізуючий її сутність процес. Найбільш повно ці принципи реалізовано в роботах Ж. Лакана [Лакан, 1998].

Він виділив у психоаналітичному дискурсі суб'єкта два основних типи мовлення: повне і порожнє. Автором повного мов-

лення є суб'єкт несвідомого («Інший»), а зміст його зумовлений психічними травмами, що витісняють потяги й інші неусвідомлювані аспекти особистісного функціонування, що призводить до появи невротичних симптомів. Так, доведено, що більшу частину часу на психоаналітичному сеансі клієнт вдається до порожнього мовлення і, таким чином, маскує несвідомі причини своїх проблем, тоді як завдання аналітика – вловити моменти повного мовлення і, завдяки цьому, вступити в діалог з Іншим.

Концепція Ж. Лакана щодо трьох основних реєстрів психіки – Реального, Уявного і Символічного – виходить з того, що розвиток людських (свідомих) форм відображення дійсності цілком визначається сферою суспільства і культури.

Спочатку психіка (Реальне) – це недоступний іменуванню хаос вражень, відчуттів, станів, потягів і почуттів, у якому живе новонароджена дитина до того часу, коли під контролем дорослих за допомогою впливів культури й участі мови вона навчається нарешті виражати свої відчуття за допомогою спеціально засвоєних семіотичних (знакових) засобів – жестів, осмислених складів, слів-найменувань, слів-понять і культурних паттернів поведінки.

У півтора роки (стадія дзеркала) відбувається встановлення зв'язків між організмом і його реальністю та формується реєстр Уявлюваного, «Я» як інстанції, у якій суб'єкт себе відчужує. Це споконвічне відчуження складає, за Лаканом, первинний досвід, що лежить в основі уявлюваного нарцисичного ставлення суб'єкта до власного «Я».

Уявлення щодо Уявлюваного і Реального в Лакана відповідають чітко некласичній концепції суб'єкта. Замість декартівського принципу когито, що постулює тотожність і повний збіг суб'єкта мислення і суб'єкта існування, він вводить іншу формулу: «Я мислю там, де я не є, і я є там, де я не мислю».

Наступне завдання розвитку полягає в об'єднанні площин мислення й існування, що можливо лише «в полі мови і мовлення». Останнє представлено третьою підсистемою психіки, реєстром Символічного.

Символічне формується на едіповій стадії розвитку. Визначальний момент – це сімейна ситуація, яка задає структуру першим формам соціальних взаємодій дитини. Сама природа символічного полягає в тому, що його суттю є структурний початок, певний порядок, місце культури, де усвідомлюються і розплутуються долі індивідуальних бажань.

Структуроване, упорядковане несвідоме (бажання Реального) знаходить символічні форми свого вираження, чи, за тер-

мінологією Ж. Лакана, невимовна реальність несвідомого, що означається, знаходить для себе означаюче. Символічний поря-док, за Лаканом, є умовою існування суб'єкта.

Суб'єкт за Лаканом – це людина, суб'єкт психіки й одно-часно індивідуальна особистість, суб'єкт діяльності, сприйнят-тя і концептуалізації дійсності. Суб'єкт є певна сфера, з кожної точки якої, рівновіддаленої від несвідомого (Реального) центру, виходять лінії, утворені перетином площини Уявлюваного і Сим-волічного. Конфронтуюче йому поняття – не об'єкт, а Інший.

Інший – це інший, інако-мислячий, що бачить, що почуває. Ця категорія повсюдно використовується в європейській філосо-фії другої половини ХХ століття, поняття «Іншого» властиве фе-номенології, екзистенціалізму, персоналізму – практично всім сучасним школам людинопізнання. У Ж. Лакана «Інший» ви-значається виключно психоаналітично, як джерело (і одночасно результат) процесів витиснення й опору.

Я й «Інший» діалектично пов'язані між собою, а джерела цього зв'язку – у неможливості суб'єкта існувати в області реалізації своєї істини. Ж. Лакан пише: «Референтом власного «Я» є Інший. Власне «Я» встановлюється у віднесеності до Іншого. Воно є його корелятом. Рівень, на якому відбувається пережи-вання Іншого, у точності визначає рівень, на якому, буквально для суб'єкта, існує власне Я» [Лакан Ж., 1998].

Ще одним важливим доповненням, що конкретизує сут-ність людини, було поняття предметно-практичної діяльності, людської практики, у ході якої здійснюється перетворення лю-диною як навколишньої дійсності, так і самої себе. Створюючи умови свого буття, людина затверджує одночасно і свою родову сутність.

Процес цього затвердження і є його самоствердження, само-утворення. Безумовно, обидва ці поняття, що вважаються сут-нісними характеристиками людини не вичерпують усього роз-маїття її субстанціональних властивостей і ознак. Разом з тим зазначені поняття виводять людину з онтологічних рамок і в силу цього перетворюють поняття про людину в ядро будь-якої філософської антропології.

Роботи Ж. Лакана започаткували лінгвістичне тлумачення несвідомого, згідно з яким останнє трактується як «та частина трансіндивідуального дискурсу, якої не вистачає суб'єкту для відновлення безперервності свого свідомого дискурсу». Це уяв-лення є підґрунтям структурного психоаналізу як психотерапев-тичного засобу.

**Висновки.** Психічний розвиток особистості розглядається глибинними психологічними школами як становлення свідомості, а динаміка відносин між усвідомлюваними і неусвідомлюваними частинами (сторонами, аспектами) психіки і складає власне психічний розвиток. Цю точку зору в тій чи іншій формі можна вважати загальною для більшості психоаналітиків, навіть якщо вони дотримуються різних поглядів на природу і сутність несвідомого і ступінь його впливу на особистість.

**S.D. Maksymenko. Psychoanalytic theories of the development of personality and psyche.** The problem of mental development of the child's personality and the impact of training and education on the development, having its special interpretation in different ways and approaches, are being analyzed by the author. The most recognized and respected is emphasized to be deep psychology, within which the formation and development of personality are elucidated as quite fundamental. The task of the psychologist is accentuated to identify experiences that injure a person and dismiss them by remembering, conscious analysis, repressed instincts, understanding the causes of neuroses. It is noted that research in psychiatry and psychopathology compelled to study the role and actions of the unconscious factors that determine the needs and desires of the individual, his behavior, which contributed to a trend in psychoanalytic psychology (Z. Freud). It is noted that the concept of Z. Freud, who raised the most important components of the human psyche, the unconscious, has incorporated many different observations, conjectures and assumptions. The early stages of psychosexual development are emphasized to be the determining factors of the whole human life in psychoanalysis. It is established that the impression of the first five years, of course, is almost entirely within the scope of the unconscious, and the ratio of the forgotten and superseded material (descriptive and dynamic unconscious) is the basis for constitutional predisposition of a person to the emergence of mental disorders.

It is concluded that the mental development of a person is considered by deep psychological schools as formation of consciousness, and the dynamics of the relationship between realizable and unconscious parts (sides, aspects) is actually mental and psychological development. It is noted that this view in one form or another can be considered as common to most psychiatrists, even if they have different views on the nature and essence of the unconscious and the extent of its impact on the personality.

**Key words:** psychoanalytic theories, personality's development, depth psychology, psyche, mental development, inclinations, influence, neuroses, conscious and unconscious, psychosexual development.

*Received January 08, 2015*

*Revised January 24, 2015*

*Accepted February 11, 2015*

## **Класифікація форм і видів віри особистості**

---

Alieksieieva Y.A. The classification of forms and types of personality's 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.Onufriieva. – Issue 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 21–35.

---

**Ю.А. Алексеева. Класифікація форм і видів віри особистості.** У статті представлено погляди психологів на вивчення різних форм і видів віри. Констатовано, що в психологічній науці вивченню питань класифікації форм і видів віри не приділялося достатньої уваги. Проаналізовано окремі спроби класифікацій релігійної віри, згідно з якими вона поділяється на: здорову і токсичну; автентичну і неавтентичну; органімічно-вітальну, екзистенційно-культуральну та онтологічну. Проаналізовано форми віри на основі взаємозв'язку критеріїв усвідомленості й активності. Розглянуто два типи віри – раціональну й ірраціональну. З'ясовано, що раціональна віра проявляється у вірі в себе, вірі в іншого, вірі в людство. Розглянуто окремі види ірраціональної віри: наївна довірливість, інтелектуальна й емоційна віра. Представлено класифікацію продуктивних і непродуктивних форм віри особистості. Відзначено, що основою для такої класифікації форм віри є ступінь її гармонізуючого й адаптивного впливу на особистість. Теоретично обґрунтовано види продуктивної віри – духовно-релігійну, аутоперсональну, інтерперсональну, віру в соціальні цінності. Проаналізовано погляди вчених на види непродуктивної віри – містичну віру (демонологічні уявлення, марновірство), забобони, ідолопоклонство. Зазначено, що продуктивна форма віри формує позитивний погляд особистості на майбутнє й поточне життя, стимулює її тенденцію до самоактуалізації, сприяє активізації внутрішніх ресурсів і особистісному зростанню. Непродуктивна форма віри породжує ілюзорне сприйняття світу, що призводить до викривлення дійсності, блокуючи здатність особистості до розвитку й адаптації. Зроблено висновок, що деякі вчені класифікують форми й види віри, однак більшість психологів розглядають їх окремо.

**Ключові слова:** класифікація форм віри, види віри, раціональна віра, ірраціональна віра, продуктивна віра, непродуктивна віра, віра в себе, віра в іншого, містична віра, забобони, ідолопоклонство.

**Ю.А. Алексеева. Классификация форм и видов веры личности.** В статье представлены взгляды психологов на изучение разных форм

и видов веры. Констатировано, что в психологической науке изучению вопросов классификации форм и видов веры не уделялось достаточного внимания. Проанализированы отдельные попытки классификаций религиозной веры, согласно которым она делится на: здоровую и токсическую; аутентичную и неаутентичную; организмически-витальную, экзистенциально-культуральную и онтологическую. Проанализированы формы веры на основании взаимосвязи критериев осознанности и активности. Рассмотрены два типа веры: рациональная и иррациональная. Выяснено, что рациональная вера основывается на реальных и высоковероятных фактах и проявляется в вере в себя, в другого, в человечество. Описаны также отдельные виды иррациональной веры, такие, как наивная доверчивость, интеллектуальная и эмоциональная вера. Представлена классификация продуктивных и непродуктивных форм веры личности. Отмечено, что основанием для такой классификации форм веры является степень её гармонизирующего и адаптивного воздействия на личность. Теоретически обоснованы виды продуктивной веры: духовно-религиозной, аутоперсональной, интерперсональной, веры в социальные ценности. Проанализированы взгляды учёных на такие виды непродуктивной веры, как мистическая, включающая демонологические представления и суеверия, а также предрассудки и идолопоклонство. Отмечено, что продуктивная форма веры формирует позитивный взгляд личности на будущее и текущую жизнь, стимулирует её тенденцию к самоактуализации, способствует активизации внутренних ресурсов и личностному росту. Непродуктивная форма веры порождает иллюзорное восприятие мира, что приводит к искажению действительности, блокируя способность личности к развитию и адаптации. Сделан вывод, что некоторые учёные классифицируют формы и виды веры, однако большинство психологов рассматривают их отдельно.

**Ключевые слова:** классификация форм веры, виды веры, рациональная вера, иррациональная вера, продуктивная вера, непродуктивная вера, вера в себя, вера в другого, мистическая вера, предрассудки и идолопоклонство.

**Постановка проблеми.** Систематизація – результат диференціації й узагальнень однорідних процесів і виявлення їх відмінностей на підставі певних вагомих для цього критеріїв. Системотвірний феномен віри проявляється на багатьох рівнях індивідуальної психічної діяльності, включаючи процеси й механізми когнітивного рівня, мотивації, ціннісної системи та інших елементів особистості, психологічного захисту й компенсації. Віра також є найважливішим елементом масової психіки, що проявляється в суспільній свідомості й колективному несвідомому.

Події й обставини життя, що сприймаються й оцінюються людьми, багато в чому залежать від ставлення до них. У когось

вони можуть викликати оптимістичну оцінку, в інших – страх і прагнення убезпечити себе, і багато в чому ці реакції визначаються вірою або невір'ям у ті чи інші цінності. Актуалізація раціональних, продуктивних або ірраціональних переконань віри та пов'язаних із ними переживань (віра в Бога, соціальні цінності або віра й вірування, що ґрунтуються на містиці, марновірствах і забобонах) є тригером позитивної або негативної мотивації поведінки, що впливає на рівень мобілізації резервних можливостей особистості.

Систематизація багатоликої феноменології віри, розмежування її сфер, форм і видів дозволяє раціонально діагностувати її неадаптивні варіанти і розробити специфічні принципи та прийоми корекції й терапії. Раціональні уявлення про типологію віри дозволяють розробити методи посилення і зміцнення недостатньо активної й слабо усвідомлюваної, але раціональної та продуктивної за дією віри.

Теоретичний аналіз наукової літератури показав, що класифікації типів, форм і видів віри значною мірою представлені як у працях корифеїв філософії (І. Канта, Л. Фейєрбаха, Б. Рассела, П. Тілліха, М. Бубера, О. І. Введенського, С.Л. Франка), так і в роботах сучасних філософів (В.О. Лекторського, В.А. Горячева, Д.І. Дубровського, Н.С. Кожеурової, Н.А. Калюжної, Є.Н. Чеснової). Поряд із цим у психологічній науці, незважаючи на існування класифікацій віри за певними ознаками, вивченню питань диференціації типів, форм і видів віри не приділялося достатньої уваги. У своїй публікації ми спробували заповнити цю прогалину, проаналізувавши й узагальнивши позиції відомих психологів, які у своїх роботах висвітлювали це питання.

**Мета нашої статті** – теоретичне дослідження проблеми систематизації форм та видів віри особистості.

**Аналіз останніх публікацій та виклад основного матеріалу.** Аналіз психологічної літератури показав, що питання класифікації віри презентовані в наукових роботах С. Артеберна, Дж. Фелтона, Є. Фромма, Дж. Пратта, С. А. Черняєвої, Н. В. Ініної, В. І. Бондаря, Т. С. Яценко, О.В.Педченко, О. І. Климимшин.

Як зазначають американські вчені С. Артеберн і Дж. Фелтон, релігійна віра диференціюється на «здорову» і «токсичну». «Здорова віра» сфокусована на Богові, супроводжується повагою до власної особистості, прагненням до вдосконалення, збагачує людину духовно, орієнтована на гармонічні міжособистісні стосунки. «Токсична віра» пов'язана з патологічною релігійністю. Різновидами «токсичної віри» є: 1) компульсивна релігійна ак-



тивність, яка зумовлена почуттям провини або бажанням здобути особливу прихильність в очах Бога. Люди із цією формою релігійності старанно працюють, але схильні вірити в те, що Бог винагородить їх більше, ніж інших; 2) лінощі – замість того, щоб діяти самим, люди із цією формою віри молять про диво, у такий спосіб знімаючи відповідальність із себе за своє життя; 3) самоцентрованість – люди із цією формою релігійності не виявляють жодного інтересу до інших, для них важливий лише власний порятунок [1, 23].

Розглядаючи релігійну віру як смислотвірне переживання відносин із Богом, С.А. Черняєва виділяла її хибні форми: формальну релігійність, фанатизм, еклектизм, компульсивну побожність, обрядовір'я, некритичний пошук [20].

У спільній публікації В.І. Бондар, Т.С. Яценко, О.В. Педченко, досліджуючи специфіку релігійної віри, розмежовували автентичну (істинну) та неавтентичну (хибну) релігійну віру. Автентична віра, на думку вчених, передбачає активну життєву позицію, визначає цілі й сенс життя, сприяє розвитку зрілості особистості, її самовдосконаленню та розкриттю внутрішнього потенціалу. Неавтентична віра виражається в хибних формах і характеризується ригідністю, формуванням інфантильної позиції особистості, актуалізує почуття неповноцінності в людини, спричиняє відчуття дисгармонійності внутрішнього світу [2].

В межах християнсько-орієнтовного підходу О. І. Климшин диференціювала релігійну віру на: 1) організмично-вітальну – повсякденна віра, що носить здебільшого несвідомий характер і зміст якої визначають нижчі людські потреби; 2) екзистенційно-культуральну, яка пов'язана зі смислотворенням і виявляється як стан внутрішнього свідомого творення та прийняття образів-конструктів, що утворюють цілісний образ життя людини; 3) онтологічну, яка є проявом діалогу між людиною та Богом [5].

Е. Фромм розрізняв два типи віри – раціональну й ірраціональну. Раціональна віра, на його думку, є глибоким переконанням, заснованим на продуктивній, інтелектуальній і емоційній внутрішній активності. Підставою раціональної віри є продуктивність: «...жити згідно з вірою означає жити продуктивно й бути впевненим в одному – у тому, що зростання і розвиток можливі тільки на основі продуктивної активності, а також того, що кожен із нас, як відомо з досвіду, є активним суб'єктом, предикатами якого є різні види діяльності» [19, с. 160]. У своїй роботі Е. Фромм зазначав, що раціональна віра проявляється у вірі в іншого, вірі в себе й вірі в людство. На думку вченого, віра в іншу



людину ґрунтується на впевненості в надійності й незмінності її особистості. Кульмінацією такої віри є віра в людство, яка прояснюється в релігії, у прогресивних політичних і соціальних ідеях. Проте Е. Фромм зазначав, що віра в іншого можлива лише за умови, якщо в людини є віра в себе. Віра в себе пов'язана з усвідомленням власного існування й сутності своєї особистості як незмінних протягом усього людського життя, незважаючи на різні обставини й на мінливість думок і почуттів. Тільки людина, що має віру в саму себе, здатна вірити в інших людей, оскільки лише така людина може бути впевнена, що й у майбутньому вона буде такою самою, як і тепер, отже, буде діяти так, як передбачає діяти тепер. Під ірраціональною вірою вчений розумів віру в особистість, ідею або символ, засновану не на власному інтелектуальному або чуттєвому досвіді, а на емоційному підпорядкуванні певному ірраціональному авторитету. Ірраціональна віра – це фанатична переконаність у чомусь або в комусь, суть якої полягає в підпорядкованості особистому або позаособистісному ірраціональному авторитету [19].

Дж. Пратт виділяв три види ірраціональної віри: наївну довірливість, інтелектуальну та емоційну віру. Перший вид віри властивий, на його думку, дітям, які не завжди можуть відокремити реальні об'єкти від уявних. Другий вид можливий лише за наявності сумнівів і потребує певних доказів. Третій – віра, яка має своїм джерелом життєві потреби та глибокі почуття, що нерідко створюють ілюзію реальності об'єктів, у дійсності не існуючих [16].

Російська вчена Н.В. Ініна класифікувала форми віри на підставі взаємозв'язку двох критеріїв: усвідомленість і активність. Кожна форма містила різні види віри. Перша форма віри, де домінує зв'язок між свідомістю людини та її активністю, включає такі види віри: раціональна віра, місіонерство й проповідництво. Друга форма, оснований на зв'язку несвідомого й активності, містить наступні види: «пікові переживання», релігійний екстаз і фанатизм. Третя форма віри, заснована на поєднанні несвідомого та пасивності, вміщує ірраціональні переживання (страх, табу, передчуття) і марновірство. Четверта форма віри базується на співвідношенні пасивності зі свідомістю й включає такі види, як забобони, «декларативна віра» і конформізм [4]. Отже, вчена розглядала віру як багатомірну психологічну категорію, що стоюється різних рівнів свідомості й активності.

При подальшому розгляді зазначених форм і видів віри необхідно уточнити, що значна кількість психологів (З. Фрейд,

А. Бандура, Г. Олпорт, К. Роджерс, І. Ялом, М. Л. Лінецький, М. Н. Шейнман, С. А. Токарев, Б.С. Братусь, І. С. Кон) розглядали їх відокремлено. Нижче відображено погляди психологів на окремі форми і види віри, які ми умовно поділили на продуктивні й непродуктивні. Підставою для такої класифікації форм віри є ступінь її гармонізуючого та адаптивного впливу на особистість. До продуктивної форми віри можна віднести такі види: духовно-релігійну віру, аутоперсональну (віру в себе), інтерперсональну (віру в іншого), віру в соціальні цінності. До непродуктивної форми віри належать наступні види: містична віра (демонологічні уявлення та марновірство), забобони та ідолопоклонство.

Багатообразність проявів релігійної віри дозволила нам виділити її продуктивну форму – духовно-релігійну віру, що вивчалася багатьма відомими психологами (Г. Олпорт, К. Юнгом, А. Маслоу, В. Франклом, Б.С. Братусем, Р.М. Грановською, С.А. Белорусовим, Ю.М. Зенько, В.І. Слободчиковим, О.М. Двойніним, М.В. Савчиним, М.Й. Боришевським, В.П. Москальцем, О.І. Климишин), які розглядали її як віру в Бога, що допомагає людині збагнути сенс життя в його зв'язку з вічністю, стає для особистості джерелом її активності, дієвим внутрішнім спонуканням до творення добра, актуалізує потребу в самовдосконаленні, у вибудовуванні свого життєвого шляху.

Подальше теоретичне дослідження видів продуктивної форми віри дозволило нам виокремити аутоперсональну віру (віру в себе). Поняття «віра в себе» описувалось в різних теоріях особистості через синонімічні поняття: «самоефективність» у соціально-когнітивній теорії особистості А. Бандури; «організмична довіра» і «віра в своє «Я» у феноменологічній теорії К. Роджерса.

Так, канадський вчений, представник біхевіористичного підходу, А. Бандура визначав самоефективність як переконання, віру людини стосовно власної здатності управляти подіями, що впливають на її життя. Самоефективність – це впевненість людини в тому, що вона може здійснити деякі конкретні дії, тоді як припущення про результат належить до того, що вона думає про можливі наслідки своєї діяльності [18].

Близьким до феномена віри в себе є поняття «організмична довіра», введене К. Роджерсом. Воно означає здатність людини брати до уваги свої внутрішні відчуття, розглядати їх як основу для вибору поведінки, а це є однією з рис повноцінно функціонуючої людини. На думку К. Роджерса, люди з розвинутою вірою у своє «Я» стають більш значущими й творчими в своїй діяльності, вірять процесам, що відбуваються всередині них; довіряють

своїм почуттям; живуть згідно зі своїми цінностями; виявляють себе своєрідним, унікальним способом [13].

Віра в себе тісно пов'язана зі ставленням особистості до себе, яке психологи пов'язують з такими термінологічними поняттями, як самоставлення, самооцінка, самоприйняття, самоповага. Більшість психологів (Р. Бернс, К. Роджерс, А. Маслоу, Л. Уелс, Дж. Марвел, Н.І. Сарджвеладзе, В. В. Столін, С. Р. Пантелеєв) у своїх працях підкреслюють, що розвиток віри в себе у людини залежить від рівня її самоповаги, самоставлення та здатності до прийняття себе.

У свою чергу різноманіття психологічних змістів феномена «віри в себе» дозволило нам виділити в цій категорії особливий вид віри, названий «аутоперсональною вірою». Під «аутоперсональною вірою» ми розуміємо віру в себе і власні можливості, зокрема в успішність, інтелектуальні здібності, вольові якості, фізичну привабливість, здоров'я, можливість безпечного існування, почуття власної гідності.

В якості продуктивної віри, психолог К. Роджерс виділяв віру в інших людей (інтерперсональну). На думку вченого, віра в іншого зумовлена механізмом прийняття нею інших людей. Прийняття іншої людини означає прийняття її почуттів, відносин, вірувань, що є частиною її самої. Вчений дійшов висновку, що чим більше людина прагне до пізнання себе, відкрита для сприйняття реальності, намагається розуміти й приймати інших людей, тим більше змінюється не тільки вона, але й інші люди. Вчений підкреслював: «... чим більш повно людину розуміють і приймають, тим більше вона намагається скинути фальшивий фасад, використовуваний нею при зустрічі з життям, і тим більше вона прагне рухатися вперед» [13, с. 68]. Він зазначав, якщо до людини виказувати щирі почуття, приймати її погляди на дійсність, високо оцінювати, тоді людина буде краще усвідомлювати свої особистісні якості, які раніше були пригнічені; стане більш цілісною, самокерованою і впевненою у собі особистістю; буде здатною виявити свою індивідуальність, краще розуміти й приймати інших людей, успішно й спокійно долати життєві проблеми [13]. Отже, прийняття іншої людини (віра в неї) сприяє розвитку в особистості власної тенденції до самоактуалізації, зрілості й соціалізації.

Для уточнення поняття «віра в іншого» нами було диференційовано поняття «інтерперсональна віра». Під «інтерперсональною вірою» ми розуміємо віру, яка відображає систему цінностей особистості, регулюючи її міжособистісні взаємини у

різних сферах життя. Проявом інтерперсональної віри у спілкуванні є віра в любов, дружбу, порядність, вірність, щирість, відкритість спілкування, відповідальність, сумлінність, милосердя і співчуття.

Інший вид продуктивної віри – віра в соціальні цінності знаходить своє відображення в аналітичній теорії К.Г. Юнга у вигляді колективного несвідомого, яке генетично передається з покоління в покоління й втілюється в архетипах [12]. На думку М.Л. Лінецького, така віра пов'язана з почуттями віри, надії, які закликають до нових звершень, набуває таких продуктивних форм: віра в справедливу справу, патріотизм, у зцілення [9].

Аналіз наукових робіт З. Фрейда, Г. Олпорт, І. Ялома, Л. Леві-Брюля, Д. Майерса, М. Л. Лінецького, М. Н. Шеймана, С. А. Токарева, Б.С. Братуся, І. С. Кона, І. Р. Габдулліна, дозволив нам виокремити в контексті непродуктивної форми віри її види, до яких, на нашу думку, належать містична віра (демонологічні уявлення та марновірство), забобони та ідопоклонство.

Основною частиною всіх релігійних віровчень є містика як віра в існування непізнаних розумом сил, що панують над людиною. Містика (від грец. *mystikos* – таємничий) пройшла складний і багатовіковий шлях розвитку, будучи гносеологічною основою всіх без винятку релігій, багатьох містичних доктрин, концепцій, псевдонаук. Це виразилося у створенні астрології (системи передбачень, що базуються на положенні планет, сонячних і місячних затемнень), формуванні таких псевдонаук, як кабала, демонологія. Містика знайшла віддзеркалення в епосі, міфах, переказах, легендах, народних і чарівних казках народів всього світу [15]. Нижче відмічені головні елементи, що становлять основу містичної віри.

Демонологічні уявлення припускають, що на події земного життя впливають надприродні істоти, які називаються демонами, бісами, духами та геніями. Згідно з містичними уявленнями, демони – це або людські душі, душі предків (генії), або примари, що втілюються, як і зазвичай ворожі людині. З вірою в духів предків пов'язано поширене переконання людей у тому, що демони можуть з'являтися уві сні. Демонологія припускає також віру в те, що на події земного життя впливають духи, що належать до якоїсь духовної ієрархії, в якій вони виступають як посланці або посередники вищого духу. Спілкування з цими духами повинно будуватися на містичній основі у формі певних ритуалів, правил, вчинків і дій, що мають символічний сенс [21].

Марновірство – віра індивіда в дію надприродних сил, що спричиняють незвичайний вплив на оточення (людину, тварин) або визначають деякі фізичні й біологічні явища природи (наприклад, супроводжують і трансформують погоду, зростання, народження, смерть) [7, 8, 14, 17].

З погляду Л. Леві-Брюля, марновірство – це різновид колективних уявлень (більш сучасною мовою – форми архетипів), що виникають шляхом передавання з покоління в покоління в результаті дії механізмів навіювання, зараження й наслідування [7].

А. Леманн підкреслював, що за допомогою магічних операцій людство завжди прагнуло до розкриття й розуміння фактів, що лежать поза межами звичайного досвіду, тобто трансцендентних і незбагнених з погляду традиційних наук [8].

Як зазначають учені (М.Л. Лінецький, Ю.В. Саєнко, М.Ю. Строгальщикова), марновірство – це когнітивно-емоційна установка, що базується на страху людини перед невидимою силою, вірі у долю (рок), можливість дивного; на схильності особи до містичної інтерпретації спостережуваних явищ [9, 14].

У зв'язку з цим, на нашу думку, під містичною вірою слід розуміти такі форми віри, які ґрунтуються на уявленні про подвійний (матеріальний і надприродний) світ, вірі у можливість взаємозв'язку людини з духами і божествами, а також у реальність таких явищ, як ясновидіння, пророцтво, чаклунство, чародійство. Особистість з домінуванням цієї форми віри допускає, що непізнане є непізнаваним, а багато життєвих явищ викликано активністю таємничого і незбагненого початку. Містична віра через викривлені і тенденційні пояснення біологічних, соціальних, духовних процесів і явищ завжди ґрунтується на аутистичних установках особистоті і посиленні символічної функції уяви. А через відсутність схильності індивіда до пошуку суперечностей, критики і самокритики – неадекватно відображає явища навколишнього світу.

Одним із видів непродуктивної віри людини, що суттєво впливає на її міжособистісні відносини, є забобони – погляди й думки, що ґрунтуються на неточному або перекрученому знанні, частіше сприйняті зі слів інших людей на віру. Забобони містяться в масовій свідомості й поділяються значною кількістю людей. Змістом забобонів можуть бути застарілі наукові гіпотези, статеві, расові (расистські, етнічні), побутові (стосовно харчування, догляду за власним здоров'ям, зовнішністю) перекручені й тенденційні переконання, а також релігійні вірування та марновірства [6, 10, 11].

Причини виникнення забобонів – бажання зазирнути в майбутнє – розцінюються як підказування правильної поведінки, можуть виконувати функцію розради, можуть також виражати ворожі прагнення, бути способом прагнення спростити навколишній світ.

На думку І.Р. Габдуліна, забобони виконують роль попередніх апріорних суджень (лат. *a priori* – попереднє знання, отримане до досвіду, заздалегідь відоме, а *posteriori* – знання, отримане з досвіду). Забобон є надузагальною і надкатегоричною характеристикою й виражається переважно в емоційному переживанні, яке пригнічує раціональну аргументацію. Це не знання, це прояв віри в те, що вже придумано кимось раніше [3].

Іншим видом непродуктивної форми віри є ідолопоклонство – це віра в авторитет, що його людина знаходить не тільки в якійсь надприродній істоті, а й у своєму найближчому оточенні або у вигляді лідера якої-небудь шляхетної справи. Отже, людина перемагає страх смерті, приносячи свою волю і саме життя на вівтар якоїсь вищої фігури або персоніфікованої ідеї [19, 22]. На думку психолога-екзистенціаліста І. Ялома, віра в спасителя призводить людину до переконаності в тому, що її життя контролюється зовнішніми силами, пов'язане з почуттям безсилля, неповноцінності, низьким рівнем самоповаги. Особистість, яка не покладається на себе або не вірить у себе, відповідно обмежує себе в набутті інформації й умінь; у спілкуванні з іншим вона намагається привернути його увагу до себе. Низька самооцінка, тенденція до самознищення, незначна кількість умінь, що могли б стати ґрунтом для переживання самоцінності, призводять до виникнення незадовільних міжособистісних взаємин [22].

Теоретичний аналіз наукових позицій психологів з питань вивчення форм віри дозволив нам гіпотетично виділити її продуктивну та непродуктивну форми. Продуктивна форма віри – формує позитивний погляд особистості на майбутнє і поточне життя, стимулює її тенденцію до самоактуалізації, сприяє активізації у неї внутрішніх ресурсів та особистісному зростанню. До продуктивної форми віри особистості належать наступні види: 1) духовно-релігійна віра – в Бога, душу та її безсмертя, вічне життя, сенс існування, деструктивну дію смертних гріхів, карму, вищі сили, можливість існування сил Добра та Зла; 2) інтерперсональна віра відображає систему цінностей, регулюючи міжособистісні взаємини; 3) аутоперсональна – віра в себе і власні можливості, зокрема в успішність, інтелектуальні здібності, волю якості, фізичну привабливість, здоров'я, можливість без-

печного існування, почуття власної гідності; 4) віра у соціальні цінності – майбутнє країни, принципи справедливості, соціальні ідеали, свободу слова і віросповідань, еталони мужності, патріотизму, краси, естетичні ідеали, демократичні права, факти історичних подій, моральні принципи організації суспільства, сім'ї та ін.

Непродуктивна форма віри породжує ілюзорне сприйняття світу, що призводить до викривлення дійсності, блокуючи здатність особистості до розвитку та адаптації. Така форма пов'язана з тенденцією особистості до захисних стратегій у поведінці. До непродуктивної форми віри належать такі види: 1) містична віра – переконання особистості в присутності у реальному житті чаклунства, привороту, псування, пристриту, реінкарнації, проклять, існування духів, привидів, міфологічних істот, демонів, нечистої сили; 2) забобони – віра в потойбічні сили і прикмети, магічну дію талісманів, що викликано бажанням людини зазирнути в майбутнє, уникнути несприятливих ситуацій, втішити іншу людину; 3) ідолопоклонство – сліпе поклоніння хибним авторитетам, що породжує ілюзію їх надійності та володіння еталонними якостями, бачення їх джерелами відповідальності за своє життя і покладання на них усіх надій.

**Висновки та перспективи.** Отже, вивчення даної наукової проблеми показало, що незважаючи на спроби багатьох психологів виділити й описати форми та види віри, питання класифікації віри розкрито недостатньо. Деякі вчені диференціюють та об'єднують форми та види віри за певними критеріями, однак більшість психологів розглядають їх окремо. Систематизація наукових позицій вчених дозволила нам виділити продуктивну та непродуктивну форми віри особистості. До продуктивної форми віри належать наступні види: духовно-релігійна, аутоперсональна, інтерперсональна та віра в соціальні цінності. До непродуктивної форми віри належать такі види: містична віра (демонологічні уявлення, марновірства), забобони та ідолопоклонство.

Перспективи подальшої науково-дослідної роботи вбачаємо у системному дослідженні віри як особистісного феномена, що має певні форми та види.

#### **Список використаних джерел**

1. Белорусов С.А. Психология духовности, веры и религии / С.А.Белорусов // Журнал практического психолога. – 1998. – № 6. – С. 21–43.



2. Бондар В. І. Релігійна віра в світлі глибинної психокорекції : навчальний посібник / В. І. Бондар, Т. С. Яценко, О. В. Педченко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 305 с.
3. Габдуллин И. Р. Предрассудок как феномен сознания : эпистемологические предпосылки / И. Р. Габдуллин // Вестник ОГУ. – 2014. – № 4. – С. 245–248.
4. Инина Н. В. Опыт классификации форм веры / Н. В. Инина // Вопросы психологии. – 2010. – № 2. – С. 120–128.
5. Климишин О. І. Християнсько-психологічні основи духовного розвитку особистості : дис. доктора психол. наук : 19.00.07 / Ольга Іванівна Климишин. – Івано-Франківськ, 2013. – 492 с.
6. Кон И.С. Психология предрассудка. О социально-психологических корнях этнических предрассудков / И.С. Кон // Новый мир. – 1966. – №9. – С. 187–205.
7. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление / Л. Леви-Брюль / Психология мышления; [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова]. – М. : Изд-во СГУ, 1980. – С. 130–140.
8. Леманн А. Иллюстрированная история суеверий и волшебства : от древности до наших дней / А. Леманн; [пер. с нем.]. – К. : изд-во «Украина», 1991. – 400 с.
9. Линецкий М. Л. Внушение, знание, вера / М. Л. Линецкий. – К. : Политиздат Украины, 1988. – 160 с.
10. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс; [пер. с англ.]. – СПб. : Питер, 1996. – 682 с.
11. Оллпорт Г. В. Личность в психологии / Г. В. Оллпорт. – М. : «КСП+»; СПб. : «Ювента», 1998. – 345 с.
12. Райгородский Д. Я. Психология личности. Хрестоматия / Д.Я.Райгородский. – Самара : «БАХРАХ-М», 2006. –Т.1. – 512 с.
13. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Роджерс; [пер. с англ. Исениной Е.И.]. – М. : «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
14. Саенко Ю. В. Психологические аспекты изучения суеверий / Ю. В. Саенко // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 85–97.
15. Токарев С. А. Религия в истории народов мира / С. А. Токарев; [4-е изд.]. – М. : Политиздат, 1986. – 576 с.
16. Угринович Д. М. Психология религии / Д. М. Угринович. – М. : Политиздат, 1986. – 352 с.



17. Фрейд З. Психопатология обыденной жизни / З. Фрейд. – М. : АСТ, 2009. – 256 с.
18. Фрейдджер Р. Личность. Теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейдджер, Д. Фэйдимен. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 864 с.
19. Фромм Э. Психанализ и этика / Э. Фромм; [пер с англ.], [вступ. сл. П.С.Гуревича]. – М. : Республика, 1993. – 415 с.
20. Черняева С.А. Развитие личности и психологической помощи в свете христианского мировоззрения : монография / С.А. Черняева. – СПб. : Речь, СПбАППО, 2007. – 192 с.
21. Шейнман М.М. Вера в дьявола в истории религии / М.М. Шейнман. – М. : Наука, 1977. – 112 с.
22. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом; [пер.с англ. Т.С.Драбкиной]. – М. : Независимая фирма «Класс», 1999. – 576 с.
23. Arterburn S., Felton J. Toxic faith : Experiencing healing from painful spiritual abuse. Colorado Springs : WaterBrook Press, 2004. – 269 p.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Belorусov S.A. Psihologija duhovnosti, very i religii / S.A.Belorусov // Zhurnal prakticheskogo psihologa. – 1998. – № 6. – S. 21–43.
2. Bondar V. I. Religijna vira v svitli glybynoi' psykorekicii' : navchal'nyj posibnyk / V. I. Bondar, T. S. Jacenko, O. V. Pedchenko. – K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2013. – 305 s.
3. Gabdullin I. R. Predrassudok kak fenomen soznaniya : jepistemologicheskie predposylki / I. R. Gabdullin // Vestnik OGU. – 2014. – № 4. – S. 245–248.
4. Inina N. V. Opyt klassifikacii form very / N. V. Inina // Voprosy psihologii. – 2010. – № 2. – S. 120 – 128.
5. Klymyshyn O. I. Hrystians'ko-psihologichni osnovy duhovnogo rozvytku osobystosti : dys. doktora psyhol. nauk : 19.00.07 / Klymyshyn Ol'ga Ivanivna. – Ivano-Frankivs'k, 2013. – 492 s.
6. Kon I.S. Psihologija predrassudka. O social'no-psihologicheskikh kornjah jetnicheskikh predubezhdenij / I.S. Kon // Novyj mir. – 1966. – № 9. – S. 187–205.
7. Levi-Brjul' L. Pervobytnoe myshlenie / L. Levi-Brjul'. / Psihologija myshlenija; [pod red. Ju.B. Gippenrejter, V.V. Petuhova]. – M. : Izd-vo SGU, 1980. – S. 130–140.

8. Lemann A. Illjustrirovannaja istorija sueverij i volshebstva : ot drevnosti do nashih dnej / A. Lemann; [per. s nem.]. – K. : izdvo «Ukraina», 1991. – 400 s.
9. Lineckij M. L. Vnushenie, znanie, vera / M. L. Lineckij. – K. : Politizdat Ukrainy, 1988. – 160 s.
10. Majers D. Social'naja psihologija / D. Majers; [per. s angl.]. – SPb. : Piter, 1996. – 682 s.
11. Ollport G. V. Lichnost' v psihologii / G. V. Ollport. – M. : «KSP+»; SPb : «Juventa». – 1998. – 345 s.
12. Rajgorodskij D. Ja. Psihologija lichnosti. Hrestomatija / D.Ja. Rajgorodskij. – Samara : «BAHRAH-M», 2006. –Т.1. – 512 s.
13. Rodzhers K. Vzglyad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka / K.Rodzhers; [per. s angl. Iseninoy E.I.]. – M. : «Progress», «Univers», 1994. – 480 s.
14. Saenko Ju. V. Psihologicheskie aspekty izuchenija sueverij / Ju. V. Saenko // Voprosy psihologii. – 2006. – № 6. – S. 85–97.
15. Tokarev S. A. Religija v istorii narodov mira / Tokarev S. A.; [4-e izd.]. – M. : Politizdat, 1986. – 576 s.
16. Ugrinovich D. M. Psihologija religii / D. M. Ugrinovich. – M. : Politizdat, 1986. – 352 s.
17. Frejd Z. Psihopatologija obydennoj zhizni / Z. Frejd. – M. : AST, 2009. – 256 s.
18. Frejdzher R. Lichnost'. Teorii, jeksperimenty, uprazhnenija / R. Frejdzher, D. Fjejdimen. – SPb. : prajm-EVROZNAK, 2001. – 864 s.
19. Fromm Je. Psihoanaliz i jetika / Fromm Je.; [per s ang.], [vstup. sl. P.S.Gurevicha]. – M. : Respublika, 1993. – 415 s.
20. Chernjaeva S.A. Razvitie lichnosti i psihologicheskoy pomoshhi v svete hristianskogo mirovozzrenija : Monografija. / S.A. Chernjaeva. – SPb. : Rech', SPbAPPO, 2007. – 192 s.
21. Shejnman M. M. Vera v d'javola v istorii religii. / M.M. Shejnman. – M. : Nauka, 1977. – 112 s.
22. Jalom I. Jekzistencial'naja psihoterapija / Jalom I.; [per.s angl. T.S.Drabkinoy]. – M. : Nezavisimaja firma «Klass», 1999. – 576 s.
23. Arterburn S., Felton J. Toxic faith : Experiencing healing from painful spiritual abuse. – Colorado Springs : WaterBrook Press, 2004. – 269 p.

**Y.A. Alieksieieva. The classification of forms and types of personality's faith.** The article reflects the views of the psychologists considering

a typology of different forms and kinds of faith. The studied literature allows to affirm that there was no sufficient attention to the issue of faith systematics in the works of psychologists. The analysis of some attempts to classify religious faith, which marked such its options as a healthy, toxic, authentic, inauthentic, organismically-vital, existential-cultural and ontological, was given. The researchers highlighted such options of the faith forms by their relevance to the reality as rational and irrational. Rational belief as it turned out, is based on the real and highly probable facts and is manifested in the faith in oneself, in others, in humanity. Certain kinds of irrational faith, such as naive trustfulness, intellectual and emotional faith were described. The classification of productive and unproductive forms of faith in the basis of which was put the criterion of their harmonizing and adaptive effect on the individual was provided. The following kinds of productive faith : spiritual and religious, interpersonal, autoperpersonal, belief in social values are theoretically proved. The scientists' views on such kinds of unproductive faith as mystical, including demonological representations and superstitions, prejudices and idolatry were analyzed. It is noted that the variants of the productive forms of faith form a positive assessment of the future and the current life, stimulate a tendency to self-actualization, contribute to activation of inner resources and personal growth. Unproductive form of faith creates an illusory perception of the world, leading to a distortion of reality, blocking the individual's ability to the development and adaptation. As a result of this issue study, we can make a conclusion that the wide and generalized publications on this issue are not available yet, despite the attempts of many authors to identify and describe certain types of faith.

**Key words :** classification of faith forms and kinds, kinds of faith, rational belief, irrational belief, productive faith, unproductive faith, faith in oneself, faith in others, mystical faith, superstition and idolatry.

*Received January 04, 2015*

*Revised January 21, 2015*

*Accepted February 09, 2015*

## **МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ, СХИЛЬНИХ ДО ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ**

---

Bantysheva O.O. Methods for investigating the psychological peculiarities of emotional intelligence in juveniles with an inclination towards victim behaviour / O.O. Bantysheva // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 36–54.

---

**О.О. Бантишева. Методика дослідження психологічних особливостей емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки.** На підставі теоретичного аналізу численних наукових робіт автор стверджує, що розвинений емоційний інтелект впливає на якість життя особистості. Показано, що він корелює з деякими позитивними якостями особистості: організаторськими здібностями, стресозахисною та адаптивною функціями, опором негативному афективному впливу, самомотивацією, лідерством і успіхом та, навпаки, його невисокий рівень корелює з декотрими видами проблемної поведінки, насамперед з агресією та вживанням наркотиків, високим рівнем особистісної трижовності, інтернет-залежністю, низькою самооцінкою. Висвітлено методику діагностики психологічних особливостей емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки. Детально описано, чому саме той чи інший психодіагностичний інструментарій був обраний для дослідження взаємозв'язку емоційного інтелекту осіб юнацького віку з особливостями прояву та чинниками їх віктимної поведінки. Під час розроблення методики дослідження було враховано основні вітчизняні підходи до вивчення проблеми схильності до віктимної поведінки. Зроблено висновок, що в подальшому уявляється доцільним розробка унікальної авторської програми з розвитку емоційного інтелекту як чинника попередження віктимної поведінки.

**Ключові слова:** віктимна поведінка, емоційний інтелект, чинники віктимної поведінки, діагностика психологічних особливостей емоційного інтелекту, діагностика віктимної поведінки, юнацький вік.

**А.А. Бантишева. Методика исследования психологических особенностей эмоционального интеллекта лиц юношеского возраста,**

**склонных к виктимному поведению.** На основании теоретического анализа многочисленных научных работ автор утверждает, что развитый эмоциональный интеллект влияет на качество жизни личности. Отмечено, что он коррелирует с некоторыми положительными качествами личности: организаторскими способностями, стрессо-защитной и адаптивной функциями, сопротивлением негативному аффективному воздействию, самомотивацией, лидерством и успехом и, наоборот, его невысокой уровень коррелирует с некоторыми видами проблемного поведения, в первую очередь с агрессией и употреблением наркотиков, высоким уровнем личностной тревожности, интернет-зависимостью, низкой самооценкой. Освещена методика диагностики психологических особенностей эмоционального интеллекта лиц юношеского возраста, склонных к виктимному поведению. В статье также описано, почему именно тот или иной психодиагностический инструментарий был выбран для исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта лиц юношеского возраста с особенностями проявления и факторами их виктимного поведения. При разработке методики исследования были учтены основные отечественные подходы к изучению проблемы склонности к виктимному поведению. Сделан вывод, что в дальнейшем представляется целесообразным разработка уникальной авторской программы по развитию эмоционального интеллекта, как фактора предупреждения виктимного поведения.

**Ключевые слова:** виктимное поведение, эмоциональный интеллект, факторы виктимного поведения, диагностика психологических особенностей эмоционального интеллекта, диагностика виктимного поведения, юношеский возраст.

**Постановка проблеми.** Дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних психологів (І. Андреева, Л. Божович, І. Ветрова, Л. Виготський, Е. Дюркгейм, Д. Ельконін, Е. Еріксон, Р. Мертон, Ю. Нікітіна, П. Селовеї, Ю. Фролов) свідчать про те, що питання утвердження в соціумі дуже важливе для осіб юнацького віку. Щоб відповідати вимогам сьогодення (високий рівень інтелектуального та емоційного розвитку молодих людей, рівень комунікативної компетентності та ін.) та своєму внутрішньому світовідчуттю (перепади настрою, рефлексія, професійне та особистісне самовизначення), юнаки мусять розуміти та володіти певними емоційними навичками: сприйняття та розуміння власних емоцій та емоцій оточуючих, саморегуляція, самомотивування, здатність справлятися та протистояти тиску навколишнього середовища та відчуттю безпорадності, вибудовувати та підтримувати просоціальні взаємовідносини, вміти утримуватися від фрустрації, свідомо спрямувати емоції у когнітивні процеси (використання емоцій для підвищення якості розумової активнос-

ті), тобто, все те, що вчені (Р. Бар-Он, Г. Гарскова, Д. Гоулман, С. Дерев'янка, Д. Карузо, Н. Коврига, Д. Люсін, М. Манойлова, Е. Носенко, Дж. Мейер, П. Селовой ін.) визначають як емоційний інтелект (ЕІ).

Як відомо, розвинений емоційний інтелект сприяє внутрішній гармонії та високій стресостійкості, здатності протистояти маніпуляціям [10].

На нашу думку, саме ці навички можуть попередити схильність юнака до віктимної поведінки, зробити його життя більш ефективним, а взаємовідносини з навколишніми людьми продуктивнішими.

Тому актуальним уявляється емпіричне підтвердження взаємозв'язку між емоційним інтелектом та схильністю до віктимної поведінки осіб юнацького віку, і, як наслідок, розроблення унікальної авторської програми розвитку емоційного інтелекту, як важливого чинника запобігання схильності до віктимної поведінки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить, що розвинений емоційний інтелект впливає на якість життя особистості. Він корелює з організаторськими здібностями [3, с. 194–196.]; зі стресозахисною та адаптивною функціями [18]; опором негативному афективному впливу [34]; самомотивацією [30]; з лідерством та успіхом [12]; зі здатністю об'єктивно розпізнавати загрозу в різних ситуаціях і збільшувати потенціал протистояння різного роду небезпекам [26, с. 191–201].

Недостатність емоційного інтелекту, навпаки, корелює з проблемною поведінкою, зокрема, з агресією та вживанням наркотиків [35]; з високим рівнем особистісної тривожності у підлітків [4]; з інтернет-залежністю [30], з низькою самооцінкою [33, с. 330–335].

Водночас аналіз наукової літератури та освітньої практики свідчить, що проблема психологічних особливостей емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки, досліджена не в повному обсязі. Однак проблема ця вкрай важлива. Юнак сьогодні – це здоровий соціум завтра. І кажучи про розвиток емоційного інтелекту саме юнацький вік можна назвати «серцевиною розвитку емоційного інтелекту». І. Андреева [2, с. 51] пише, що емоційний інтелект залежить від віку. Він збільшується між раннім підлітковим віком (11-13 років) і ранньою дорослістю (20-40 років).

**Мета** статті полягає у підборі, висвітленні та обґрунтуванні психодіагностичного інструментарія, спрямованого на дослідження взаємозв'язку емоційного інтелекту осіб юнацького віку з особливостями прояву та чинниками їхньої віктимної поведінки.

**Вклад основного матеріалу.** Під час розроблення методики дослідження психологічних особливостей емоційного інтелекту осіб, схильних до віктимної поведінки враховано, що на сьогодні в межах вивчення проблеми схильності до віктимної поведінки вітчизняні автори використовують 1) синергетичний підхід [11], який базується на дефіциті досвіду позитивної, активної, просоціальної поведінки, пов'язаної з відстоюванням свого Я, а також на вроджених особливостях особистості (висока чутливість, високий рівень нейротизму, низький рівень емоційної стійкості та ін.); 2) підхід В. Папуші [28]; де робиться акцент на індивідуально-психологічних властивостях, які зумовлюють особливості віктимної поведінки і без з'ясування котрих не можуть бути розкриті повністю конкретні обставини, причини та умови віктимізації; 3) комплексно-синергетичний підхід, який ґрунтується на врахуванні дефіциту теплого спілкування з матір'ю в перші роки життя, періодизації життєвого циклу людини за Е. Еріксоном (циклічний вибір позитивного або негативного варіанту розвитку певних особистісних рис, які й визначає у подальшому життєву позицію людини), положення особистісного підходу [32], в межах якого досліджуються наявні в конкретної людини властивості суб'єктивного характеру (соціальні, біофізичні та психологічні) як фактори схильності до віктимної поведінки, когнітивний підхід [9], у межах якого йдеться про уявлення особистості про себе, позитивне чи негативне сприйняття світу, усвідомлення власної віктимної поведінки тощо.

Водночас, за результатами теоретичного аналізу літератури встановлено, що системного дослідження взаємозв'язку емоційного інтелекту осіб юнацького віку з особливостями прояву та чинниками їхньої віктимної поведінки не проводилося. Разом з тим, існує валідний психодіагностичний інструментарій з дослідження окремих аспектів зазначеної теми.

Виходячи з цього та визначених нами концептуальних положень дослідження особливостей емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки [6, с. 164–175], визначено методичну базу дослідження (табл. 1).

Таблиця 1

## Методична база дослідження особливостей емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки

Показники	Емпіричні референти	Методики
1	2	3
Схильність до віктимної поведінки	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Схильність до агресивної та віктимної поведінки.</li> <li>• Схильність до самоушкоджувальної та саморуйнівної поведінки.</li> <li>• Схильність до гіперсоціальної поведінки.</li> <li>• Схильність до залежної і безпорадної поведінки.</li> <li>• Схильність до некритичної поведінки.</li> <li>• Реалізована віктимність.</li> </ul>	Методика О. Андронникової дослідження схильності до віктимної поведінки. [5, с. 11–25].
Емоційний інтелект	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Емоційна обізнаність.</li> <li>• Емоційна гнучкість.</li> <li>• Самомотивація.</li> <li>• Емпатія.</li> <li>• Розпізнавання емоцій інших людей</li> </ul>	Методика Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту [19, с. 57–59]
<i>Чинники віктимної поведінки</i>		
Індивідуально-психологічні	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Тип темпераменту.</li> <li>• Тип гендерної ідентичності.</li> <li>• Тривожність, ригідність.</li> <li>• Потреба в нових враженнях.</li> <li>• Самооцінка, самоставлення.</li> <li>• Ступінь управління власним життям</li> </ul>	Особистісний опитувальник Г. Айзенка ЕРІ [20, с. 65–71]. Методика «Маскулінність-фемінінність» (С. Бем) [17]. «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк) [29, с. 141–145] Шкала пошуку відчуттів (М. Цукерман) [29, с. 78–81]. Опитувальник самоставлення (В. Столін, С. Пантілеєв) [27]. Тест СЖО (Д. Леонтьєв) [21, с. 1–18]
Соціально-психологічні	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Міжособистісна залежність</li> </ul>	Тест на міжособистісну залежність Р. Гіршфільда, (адаптація О. Макушиної) [24, с. 32]



	<ul style="list-style-type: none"><li>• Сугестивність.</li><li>• Відчуття самотності.</li><li>• Почуття емоційного благополуччя і захищеності, що пов'язані з кліматом у сім'ї.</li></ul>	Шкала сугестивності [15, с. 224–225]. Методика суб'єктивного відчуття самотності (Д. Рассел, М. Фергюсон) [29, с 77]. Опитувальник «Шкала сімейної адаптації та згуртованості» Д. Олсон, Дж. Портер та І. Лаві (адаптована М. Перре) [7].
--	---	---

Насамперед, визначено методику дослідження, за якою можна виявити осіб, схильних до віктимної поведінки, а саме, опитувальник О. Андронникової, спрямований на виявлення широкого спектра проявів схильності до віктимної поведінки [5, с. 11–25]. Йдеться, зокрема, про схильність до: агресивної віктимної поведінки, схильність до самопошкоджувальної та саморуйнівної поведінки, схильність до гіперсоціальної поведінки, схильність до залежної і безпорадної поведінки, схильність до некритичної поведінки, реалізовану віктимність. Це важливі показники, тому що, як відомо, розглядають саме такі різновиди жертв [31].

Вимір емоційного інтелекту з урахуванням завдань дослідження доцільно здійснити за опитувальником Н. Холла, що дозволяє, зокрема, встановити такі важливі його показники, як емоційна обізнаність, емоційна гнучкість, самомотивація, емпатія, здатність до розпізнавання емоцій інших людей тощо [19, с. 57–59]. Це є дуже цікавим, оскільки при будь-якому рівні емоційного інтелекту можна чітко бачити рівень кожної складової. Тобто не тільки сказати про високий, середній або низький рівні EI, але й описати його особливості в осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки – що власне і є предметом дослідження.

Для поглибленого аналізу особливостей емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки, уявляється доцільним вивчити чинники, що зумовлюють схильність до віктимної поведінки та їх взаємозв'язок з емоційним інтелектом досліджуваних.

До *індивідуально-психологічних* чинників віктимної поведінки віднесено: тип темпераменту (тобто деякі його особливості); тип гендерної ідентичності (стиль виховання); тривожність та ригідність (якості, що притаманні віктимній особистості або, навпаки, можуть провокувати віктимну поведінку); потреба у нових враженнях (наскільки людина готова до ризику); самоо-

цінка та самоствалення (наскільки юнак поважає і розуміє себе); ступінь управління власним життям (наскільки все, що трапляється, трапляється або буде відбуватися, людина оцінює з точки зору «я господар свого життя» або «життя керує мною»). До *соціально-психологічних чинників* віктимності віднесено: міжособистісна залежність (те, наскільки людина залежить від інших, у широкому розумінні цього слова); сугестивність (наскільки юнак піддається навіюванню з боку інших); відчуття самотності (відчуває людина себе покинутою, або їй комфортно існувати у соціумі); почуття емоційного благополуччя і захищеності що пов'язані з кліматом у сім'ї.

Зрозуміло, що всі ці показники тісно пов'язані між собою і разом складають багатомірну і багаторівневу модель віктимної особистості.

Для дослідження індивідуально-психологічних чинників доцільним уявляється використання опитувальника самоствалення В. Століна і С. Пантілеєва, тест смисложиттєвих орієнтації (СЖО) Д. Леонтєва та особистісний опитувальник Г. Айзенка ЕРІ.

Опитувальник В. Століна та С. Пантілеєва досліджує глобальне самоствалення особистості (самоповагу, аутосимпатію, очікуване відношення від інших, самоінтерес, самовпевненість, самоприйняття, самокерування) – що якраз і може свідчити про розвиненість Я-образу. Тест Д. Леонтєва (СЖО) дозволяє оцінити «джерело» сенсу життя, який може бути знайдений людиною або в майбутньому (мета), або в сьогоденні (процес), або минулому (результат), або в усіх трьох складових життя, а також інтернальність-екстернальність. Тобто, виходячи з синергетичного підходу, ця методика спроможна продемонструвати поведінку особистості у соціумі і її життєвий досвід (позитивний чи негативний). Методика демонструє те, як людина оцінює своє сьогодення і якими бачить перспективи в майбутньому, наскільки гармонійним життям живе, так би мовити «доживає» життя або робить ставки на майбутнє, впевнений в тому, що сам контролює своє життя чи оточуюче середовище, тобто є його хазяїном.

Високий рівень самоповаги, висока самооцінка, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність тощо, дуже важливі маркери задля успішного існування юнаків. Все це забезпечує можливість самостійно визначати цілі власної життєдіяльності та активно їх здійснювати, регулювати свій настрій, розуміти та керувати власними емоціями і розуміти емоції інших людей – все те, що ми розуміємо як складові емоційного інтелекту, та те, що зазвичай відсутнє у віктимної особистості.

Опитувальник Г. Айзенка ЕРІ визначає, який вид темпераменту належить особистості з урахуванням інтроверсії і екстраверсії, а також емоційної стійкості або емоційної нестійкості.

Темперамент значно впливає на характер і поведінку людини, а також на його відносини з іншими людьми. Він є однією з причин поведінкових розходжень у людей одного типу особистості [25]. Темперамент є одним із індивідуально-психологічних чинників схильності до віктимної поведінки, точніше, не сам по собі, тому що, звісно, той чи інший вид темпераменту є у кожної людини, але не кожен з людей є віктимною особистістю. Отже, певні риси, які притаманні певному виду темпераменту, можуть робити людину схильною до віктимної поведінки.

Припускають [16], що людина, яка має меланхолійний темперамент, скоріше стане жертвою оточення та обставин, ніж сангвінік, який емоційно стійкий, відрізняється легкою пристосованістю до мінливих умов життя, підвищеною контактністю з оточуючими, товарицькістю. Певні властивості темпераменту, зокрема емоційна сприйнятливість, є і чинником розвитку емоційного інтелекту [22].

З огляду на підхід В. Папуші з його акцентом на індивідуально-психологічні властивості були обрані методика самооцінки психічних станів Г. Айзенка і «Маскулінність-фемінінність» (С. Бем).

«Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка оцінює різні психічні стани особистості: тривожність, фрустрацію, агресивність, ригідність. З теоретичного дослідження відомо, що всі ці стани притаманні віктимній особистості і не властиві особистостям з розвиненим емоційним інтелектом.

Для діагностики типу виховання, який формує певні індивідуально-психологічні якості та накладає відбиток на все подальше життя особистості, доцільним уявляється застосувати методику «Маскулінність-фемінінність» (С. Бем) діагностує психологічну стать і визначає ступінь андрогінності, маскулінності і фемінінності особистості.

Багато вчених (К. Юнг, Х. Вайсбах, У. Дакс, Є. Ільїн, І. Андреева) вказують на те, що в процесі виховання дуже часто придушуються відчуття, наприклад, хлопчикам забороняють плакати, боятися, дівчаткам – проявляти гнів або агресію. Такий стиль виховання – пряма дорога до неврозів, пригнічення індивідуальності, невміння розуміти власні почуття, поганої соціалізації, неспроможності вибудувати адекватні відносини з оточуючими. Тому саме андрогінність вважається передумовою

емоційного інтелекту, розвитку самоконтролю та витримки, кращої адаптації в соціумі [2].

Підхід В. Папуші збігається з даними деяких дослідників (О. Дроздов, М. Скок та ін.), котрі вважають, що серед детермінант віктимізації чільне місце посідають саме віктимогенні характеристики особистості, які є первинними передумовами і зумовлюють вектор поведінки потенційної жертви, а ситуація має вторинне значення [14].

Спираючись на комплексно-синергетичний підхід (дефіцит теплого спілкування з матір'ю в перші роки життя, циклічний вибір позитивного або негативного варіанту розвитку певних особистісних рис по Е. Еріксону, властивості особистості суб'єктивного характеру, уявлення особистості про себе, позитивне чи негативне сприйняття світу), вважаємо слушним застосувати в дослідженні «Шкала пошуку відчуттів» (М. Цукерман), тест на міжособистісну залежність Р. Гіршфільда (адаптація О. Макушиної), шкалу сугестивності (О. Єлісеєв), методику суб'єктивного відчуття самотності (Д. Рассел, М. Фергюсон), опитувальник «Шкала сімейної адаптації та згуртованості» Д. Олсон. Всі інші обрані методики також є дуже важливим психологічним інструментарієм з точки зору комплексно-синергетичного підходу.

Шкала пошуку відчуттів М. Цукермана використовується для дослідження рівня потреб у різного роду відчуттях. Виходячи з результатів, можна судити, наскільки особа готова і прагне до нових вражень, шкала демонструє високий, середній і низький рівні потреби у відчуттях. Авжеж, пошук відчуттів має велике значення для людини, оскільки стимулює емоції і уяву, розвиває творчий потенціал, що зрештою веде до його особистісного зростання. Але якщо це дуже високий показник, це може свідчити про наявність потягу, можливо, безконтрольного, до нових, «що лоскочуть нерви», вражень, що може провокувати досліджуваного на участь у ризикованих авантюрах і заходах.

Щоб дослідити, наскільки юнак психологічно залежить від інших, обрано методику Р. Гіршфільда. Вона широко використовується для діагностики залежності від іншої людини в широкому розумінні цього слова (любовна залежність, залежність в дитячо-батьківських відносинах). Опитувальник складається з трьох шкал: емоційна опора на інших; невпевненість у собі; прагнення до автономії.

Як стверджує А. Адлер [1], залежність від інших формується ще в ранньому дитинстві, наприклад, через гіперопіку, що в

подальшому приводить до розвитку недовірливості, інфантильності та комплексу неповноцінності. Потім комплекс неповноцінності веде до того, що людина не поважає сама себе, відчуває залежність, шукає лідера, що в результаті може робити її жертвою обставин чи конкретних людей.

Така залежність юнака від інших може мати прояв у відході до субкультур, коли він незрозумілий, не почутий у близькому оточенні (сім'я) – шукає розуміння на стороні. Найбільш вагомою причиною виникнення молодіжних субкультур і залучення молоді до них, називають кризу інституту сім'ї та сімейного виховання [23].

Шкала сугестивності (О. Єлисеєв) в чомусь співзвучна з методикою міжособистісної залежності, вона демонструє ступінь того, наскільки юнак піддається навіюванню, як сильно навколишня дійсність і окремі особи можуть впливати на його емоції і уяву. Методика складається всього з п'яти завдань, але всі вони, з каверзою. Досліджуваному дається завдання і відразу приблизна відповідь. Необхідно обрати один із запропонованих або вигадати свій. Це і є ключ до розгадки рівня сугестивності юнака. Високий рівень сугестивності може свідчити про те, що особа легко піддається впливу, податлива по відношенню до спонукань, спровокованих іншими людьми.

До числа властивостей особистості, що сприяють підвищенню сугестивності, відносяться: невпевненість у собі, низька самооцінка, почуття власної неповноцінності, тривожність, екстравертованість, підвищена емоційність – якості, притаманні віктимній особистості. Людина з високим рівнем сугестивності може легко втягуватися у ті ж субкультури, причому не завжди із позитивним характером, ставати жертвою інформації отриманої зі ЗМІ, сумнівних зв'язків.

Отже, опрацювання результатів обох методик допоможе детально скласти уявлення про особливості віктимної особистості, а саме наявність відчуття залежності та сугестивності осіб юнацького віку.

Методика суб'єктивного відчуття самотності (Д. Рассел, М. Фергюсон) призначена для визначення того, наскільки людина відчуває себе самотньою. Тут ми розглядаємо самотність як соціально-психологічний чинник, тому що, не зважаючи на те, що все в людині індивідуально і феномен самотності полягає у тому, що почуття самотності сприймається як гостро суб'єктивне, суто індивідуальне і часто унікальне переживання, тобто є індивідуально-психологічним фактором, все ж таки воно може йти зсередини, а отже, бути і соціально-психологічним чинником.

Часто самотність пов'язана з іншими людьми, вірніше, їх відсутністю в найближчому оточенні і такі твердження у методичні як «мені немає з ким поговорити» або «мої соціальні відносини і зв'язки поверхневі» саме підкреслюють стан людини, те, що її не задовольняє оточення, а точніше – відсутність у ньому близьких за духом людей. Нерідко самотність з'являється у формі потреби бути включеним в якусь групу або бажаність цього чи потреби просто бути в контакті з ким-небудь [13]. Від того, наскільки розвинута у юнака самоповага та вміння адаптуватися, залежатиме і якість цих контактів, цієї групи.

Як стверджують учені (З. Фройд, Дж. Боулби, Г. Салливан, К. Хорні, Дж. Рейнуотер та ін.), відчуття самотності, як, власне, і проблема відгородження себе від сім'ї та пошук лідера на стороні, бере свої витoki в ранньому дитинстві. Криза інституту сім'ї, брак любові, ігнорування потреб дитини – все це поступово закладає невпевненість у собі, страх оточуючих, невміння вибудувати конструктивні відносини. І як кінцевий результат – патологічне почуття самотності як внутрішньої, так і зовнішньої. І як вказувала Фріда Фромм-Рейхман, самотність може сприяти розвитку важкого розладу особистості (цит. за [13]).

Саме тому, щоб зрозуміти відносини всередині сім'ї, внутрісімейний клімат, який, в свою чергу, пов'язаний із почуттям емоційного благополуччя та захищеності, що може врятувати особистість від почуття самотності – був обраний опитувальник «Шкала сімейної адаптації та згуртованості» Д. Олсона, методика, яка оцінює ступінь емоційного зв'язку між членами сім'ї. Опитувальник сконструйований таким чином, що дозволяє проаналізувати, як члени сім'ї сприймають свою родину і якою вони хотіли б її бачити. Чим більша розбіжність між ідеалом і реальним сприйняттям, тим більша незадоволеність існуючою сімейною системою.

Підрахунок результатів цієї методики дає відповіді на багато запитань. Сім'я, а точніше стиль сімейного виховання є одним з чинників схильності до віктимної поведінки, і саме стратегія сімейного виховання може призвести до розвитку внутрішньоособистісних конфліктів, з яким особистість не в змозі упоратися. В свою чергу, такі конфлікти пов'язані з переживанням низки негативних відчуттів – тривоги, відчуття провини, самотності [8, с. 61].

Для уточнення результатів використано анкету («паспортичку»), що містить запитання, спрямовані на прояснення особистих даних (вік, стать, склад сім'ї, наявність сиблінгів, освіта

батьків та ін.), які в комплексі з іншими методами можуть прояснити деякі особливості типу особистості.

Результати дослідження дозволяють визначити умови та розробити авторську програму і рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки.

**Висновки.** Виокремлено основні групи чинників (індивідуально-психологічні та соціально-психологічні), що зумовлюють схильність до віктимної поведінки осіб юнацького віку та обрані методики для їх дослідження. Також обрано методику для діагностування віктимної поведінки та методику для дослідження особливостей емоційного інтелекту осіб юнацького віку схильних до віктимної поведінки.

Такий підхід до організації діагностики дає можливість виявити, які саме особливості емоційного інтелекту мають особи юнацького віку, схильні до віктимної поведінки, та що саме в їх віктимній поведінці спровоковано тим чи іншим чинником віктимної поведінки, що, в свою чергу, уможливорює розуміння якою саме має бути авторська програма з розвитку емоційного інтелекту як чинника попередження віктимної поведінки.

#### Список використаних джерел

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов : [Электронный ресурс] / А. Адлер. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – Режим доступа : <http://www.koob.ru/adler/#books>
2. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта: [Электронный ресурс] / И. Н. Андреева. – СПб. : БХВ-Петербург, 2012. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1100288/>
3. Андреева И. Н. Взаимосвязь социальной компетентности и эмоционального интеллекта у подростков / И. Н. Андреева // Женщина. Образование. Демократия: Материалы 5-й Международ. междисциплинарной науч.-практ. конф. – Минск, 2002. – С. 194–196.
4. Андреева И. Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностной тревожности в подростковом возрасте : [Электронный ресурс] / И. Н. Андреева // Психологическое здоровье в контексте развития личности : Материалы республ. науч.-практ. конф. – Брест, 2004. – Режим доступа: <http://www.vash-psiholog.info/voprospsih/214/17733-predposylki-razvitiya-emocionalnogo-intellekta.html>
5. Андронникова О.О. Тест склонности к виктимному поведению / О.О. Андронникова // Развитие гуманитарного обра-



- зовання в Сибіри: Сб. науч. тр: В 2 ч. – Новосибирск : НГИ, 2004. Вып. 9.4. 1. С. 11–25
6. Бантишева О. О. Основні підходи до дослідження проблеми схильності особистості до віктимної поведінки / О. О. Бантишева // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / Ун-т менедж. Освіти НАПН України. – К. : АТОПОЛ, 2014. – 264 с. – С. 164–175.
  7. Бебечук М.А. Практическая психодиагностика семьи: методическое пособие с приложениями : [Электронный ресурс] / М. А. Бебечук, Е. А. Рихмаер. – М. : ИД Бионика, 2012. – Режим доступа: [www.libex.ru](http://www.libex.ru)
  8. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки / О.І. Бондарчук, Т.М. Вакулич. – К. : Наук. світ, 2010. – 300 с.
  9. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации : [Электронный ресурс] / Дж. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – Режим доступа : <http://biblioteka.teatr-obraz.ru/node/7789>
  10. Бук Г. Преимущества EQ: Эмоциональная культура и ваш успех: [Электронный ресурс] / Г. Бук, С. Стайн; пер. с англ. – Леверпуль. : изд-во Stoddart Publishing Co. Limited, 2000. – Режим доступа: <http://lib.afisha.tv/?book=DPEOPLE/eq.txt>
  11. Вакулич Т. В. Вивчення віктимності особистості неповнолітніх у психологічній літературі: [Електронний ресурс] / Т.В. Вакулич. – 2009. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/780/94/>
  12. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект : [Электронный ресурс] / Д. Гоулман. – М. : ВКТ, 2009. – Режим доступа : <http://likebook.ru/books/download/185850>
  13. Джонсон Т. Лабиринты одиночества : [Электронный ресурс] / Т. Джонсон, У. Садлер. – М. : Прогресс, 1989. – Режим доступа: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/loeano2.htm>
  14. Дроздов О. Ю. Проблеми агресивної поведінки особистості: навч. посіб. : [Електронний ресурс] / О. Ю. Дроздов, М. А. Скок. – Чернігів: ЧДПУ ім. Т.Г.Шевченка, 2000. – Режим доступу : [http://studentus.com.ua/spisok\\_kniga/droz dov-oleksandr-yuriyovich--skok-mikola-andriyovich--problemi-agresivnoi-povedinki-osobistosti--navch--posibnik---chernigivskiy-derj--pedagogichniy-un-t-im-t-g-shevchenka---chernigiv--20\\_248851.html](http://studentus.com.ua/spisok_kniga/droz dov-oleksandr-yuriyovich--skok-mikola-andriyovich--problemi-agresivnoi-povedinki-osobistosti--navch--posibnik---chernigivskiy-derj--pedagogichniy-un-t-im-t-g-shevchenka---chernigiv--20_248851.html)
  15. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб. : Питер, 2001. – 560 с.

16. Еникеев М. И. Общая и социальная психология : [Электронный ресурс] / М. И. Еникеев. – М. : Норма, Инфра-М, 1999. – Режим доступа: <http://yourlib.net/content/category/11/59/68/>
17. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины : [Электронный ресурс] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – Режим доступа: <http://www.klex.ru/1qj>
18. Коврига Н. В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту: дисертація канд. психол. наук: 19.00.01 : [Електронний ресурс] / Н. В. Коврига. Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003. – Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/43695.html>
19. Козлов В. В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / В. В. Козлов, Г.М. Мануйлов, Н.П. Фетискин. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
20. Корчуганова И. П. Профессиональное развитие и поддержка педагогов, работающих с детьми группы риска: методич. пособие / И. П. Корчуганов; под ред. С. А. Лисицына, С. В. Тарасова. – СПб. : ЛОИРО, 2006. – 172 с.
21. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. – 2-е изд. / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2000. – 18 с.
22. Либин А. В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций : [Электронный ресурс] / А. В. Либин. – М. : Смысл; Per Se, 2000. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/40743/>
23. Лисовский В. Т. Социология молодежи: учеб. пособие : [Электронный ресурс] / В. Т. Лисовский. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1996. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/184125/>
24. Макушина О. П. Методы психологического изучения девиантного поведения: учеб. пособие / О. П. Макушина. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2006. – 79 с.
25. Мегедь В. В. Характеры и отношения : [Электронный ресурс] / В. В. Мегедь, Овчаров А. А. – М. : Армада-пресс, 2002. – Режим доступа: <http://www.knigo-poisk.ru/books/item/in/186100/>
26. Мединська Ю. Я. Проблема віктимності у контексті емоційного інтелекту особистості / Ю. Я. Мединська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – № 3. – Львів. – 2013. – С.191–201.
27. Пантилеев С. Р. Опросник самоотношения / С. Р. Пантилеев // Практикум по психодиагностике: Психодиагностичес-

- кие материалы : [Электронный ресурс] / С. Р. Пантеев, В. В. Столин. – М. : 1988. – Режим доступа: <http://psyhtest.ru/metodiki/test-oprosnik-samotnoshenija-v-v-stolin-s-r-pantelev.html>
28. Папуша В. В. Віктимні аспекти проблемної поведінки підлітків : [електронний ресурс] / В. В. Папуша. – Чернівці: Вісник ЧДПУ ім. Т.Г.Шевченка, 2010. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/psy/2010\\_82\\_2/papusha.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2010_82_2/papusha.pdf)
29. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «Бахрах», 1998. – 672 с.
30. Родионова А. С. Исследование особенностей эмоционального интеллекта лиц, имеющих интернет-аддикции : [Электронный ресурс] / А. С. Родионова // Журнал перспективы науки и образования. – № 6 / 2013. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-emotsionalnogo-intellekta-lits-imeyuschih-internet-addiksiyu>
31. Фаргиев И. А. Уголовно-правовые и криминологические основы учения о потерпевшем : [Электронный ресурс] / И. А. Фаргиев. – Ростов-на-Дону. : АПСН СКНЦ ВШ, 2005. – Режим доступа: <http://lawlibrary.ru/izdanie53696.html>
32. Франк Л. В. Виктимология и виктимность : [Электронный ресурс] / Л. В. Франк. – Душанбе : Ирфон, 1972. – Режим доступа: <http://lawlibrary.ru/article2032919.html>
33. Hughes M. Handbook for developing emotional and social intelligence. Best practices, case studies, and strategies/ M. Hughes, H. Thompson. – San Francisco, 2009. – 419 p. – PP. 330–335.
34. Kramer D. Effect of rational and irrational statements on intensity and «inappropriations» of emotional distress and irrational beliefs in psychotherapy patients : [electronic resource] / D. Kramer D., G. Kupshik // Brit. J. Clin. Psychol. V. 32. № 3, 1993. – Mode of access: <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01205176>
35. Mayer J.D. Emotional intelligence information : [electronic resource] / J. D. Mayer. – 2005. – Mode of access: [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/)

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Adler A. Vospitanie detej. Vzaimodejstvie polov : [elektronniy resurs] / A. Adler. – Rostov n/D. : Feniks, 1998. – Rezhim dostupu: <http://www.koob.ru/adler/#books>

2. Andreeva I.N. Azbuka jemocional'nogo intellekta : [elektronnij resurs] / I. N. Andreeva. – SPb. : BHV-Peterburg, 2012. – Rezhim dostupu: <http://www.twirpx.com/file/1100288/>
3. Andreeva I. N. Vzaimosvjaz' social'noj kompetentnosti i jemocional'nogo intellekta u podrostkov / I. N. Andreeva // Zhenshhina. Obrazovanie. Demokratija: Materialy 5-j Mezhdunar. mezhdisciplinarnoj nauch.-prakt. konf. – Minsk, 2002. – S. 194-196.
4. Andreeva I. N. Vzaimosvjaz' jemocional'nogo intellekta i lichnostnoj trevozhnosti v podrostkovom vozraste : [elektronnij resurs] / I. N. Andreeva // Psihologicheskoe zdorov'e v kontekste razvitija lichnosti: Materialy respubl. nauch.-prakt. konf. – Brest, 2004. – Rezhim dostupu: <http://www.vashpsiholog.info/voprospsih/214/17733-predposylki-razvitiya-emocionalnogo-intellekta.html>
5. Andronnikova O.O. Test sklonnosti k viktinnomu povedeniju / O.O. Andronnikova // Razvitie gumanitarnogo obrazovanija v Sibiri: Sb. nauch. tr: V 2 ch. Novosibirsk: NGI, 2004. Vyp. 9.4. 1. S. 11–25.
6. Bantischeva O. O. Osnovni pidhodi do doslidzhennja problemi shil'nosti osobistosti do viktinnoi povedinki / O. O. Bantischeva // Visnik pisljadiplomnoi osviti: zb. nauk. pr. / Un-t menedzh. Osviti NAPN Ukraïni. – K. : ATOPOL, 2014. – 264 s. – S. 164–175.
7. Bebechuk M.A. Prakticheskaja psihodiagnostika sem'i: metodicheskoe posobie s prilozhenijami : [elektronnij resurs] / M. A. Bebechuk, E. A. Rihmaer. – M. : ID Bionika, 2012. – Rezhim dostupu: [www.libex.ru](http://www.libex.ru)
8. Bondarchuk O. I. Psihologija deviantnoi povedinki / O. I. Bondarchuk, T. M. Vakulich. – K. : Nauk. svit, 2010. – 300 s.
9. Bruner Dzh. Psihologija poznaniya. Za predelami neposredstvennoj informacii : [elektronnij resurs] / Dzh. Bruner. – M. : Progress, 1977. – Rezhim dostupu: <http://biblioteka.teatr-obraz.ru/node/7789>
10. Buk G. Preimushhestva EQ: Jemocional'naja kul'tura i vash uspih : [elektronnij resurs] / G. Buk, S. Stajin; per. s angl. – Liverpool'. : izd-vo Stoddart Publishing Co. Limited, 2000. – Rezhim dostupu: <http://lib.afisha.tv/?book=DPEOPLE/eq.txt>
11. Vakulich T. V. Vivchennja viktinnosti osobistosti nepovolnitnih u psihologichnij literaturi : [elektronnij resurs] /

- T. V. Vakulich. – 2009. – Rezhim dostupu: <http://vuzlib.com/content/view/780/94/>
12. Goulman D. Jemocional'nyj intellekt : [elektronnij resurs] / D. Goulman. – M. : VKT, 2009. – Rezhim dostupu: <http://likebook.ru/books/download/185850>
  13. Dzhonson T. Labirinty odinochestva : [elektronnij resurs] / T. Dzhonson, U. Sadler. – M. : Progress, 1989. – Rezhim dostupu: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/loncano2.htm>
  14. Drozdov O. Ju. Problemi agresivnoi povedinki osobistosti: navch. posib : [elektronnij resurs] / O. Ju Drozdov, M. A. Skok. – Chernigiv: ChDPU im. T.G.Shevchenka, 2000. – Rezhim dostupu: [http://studentus.com.ua/spisok\\_kniga/drozdov-oleksandr-yuriyovich--skok-mikola-andriyovich--problemi-agresivnoi-povedinki-osobistosti--navch--posibnik--chernigivskiy-derj--pedagogichniy-un-t-im--t-g-shevchenka---chernigiv--20\\_248851.html](http://studentus.com.ua/spisok_kniga/drozdov-oleksandr-yuriyovich--skok-mikola-andriyovich--problemi-agresivnoi-povedinki-osobistosti--navch--posibnik--chernigivskiy-derj--pedagogichniy-un-t-im--t-g-shevchenka---chernigiv--20_248851.html)
  15. Eliseev O.P. Praktikum po psihologii lichnosti / O. P. Eliseev. – SPb. : Piter, 2001. – 560 s.
  16. Enikeev M. I. Obshhaja i social'naja psihologija : [elektronnij resurs] / M. I. Enikeev. – M. : Norma, Infra-M, 1999. – Rezhim dostupu: <http://yourlib.net/content/category/11/59/68/>
  17. Il'in E. P. Differencial'naja psihofiziologija muzhchiny i zhenshhiny : [elektronnij resurs] / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2003. – Rezhim dostupu: <http://www.klex.ru/1qj>
  18. Kovriga N. V. Stresozahisna ta adaptivna funkciï emocijnogo intelektu: disertacija kand. psihol. nauk: 19.00.01 [elektronnij resurs] / N. V. Kovriga. Institut psihologii im. G.S.Kostjuka APN Ukraïni. – K., 2003. – Rezhim dostupu: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/43695.html>
  19. Kozlov V. V. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp / V. V. Kozlov, G.M. Manujlov, N.P. Fetiskin. – M., Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2002. – 490 s.
  20. Korchuganova I. P. Professional'noe razvitie i podderzhka pedagogov, rabotajushhijh s det'mi grupy riska: metodich. posobie / I. P. Korchuganov; pod red. S. A. Lisicyna, S. V. Tarasova. – SPb. : LOIRO, 2006. – 172 s.
  21. Leont'ev D. A. Test smyslozhiznennyh orientacij. – 2-e izd. / D.A. Leont'ev. – M. : Smysl, 2000. – 18 s.
  22. Libin A. V. Differencial'naja psihologija: Na peresehenii evropejskih, rossijskih i amerikanskih tradicij : [elektronnij

- resurs] / A. V. Libin. – M. : Smysl; Per Se, 2000. – Rezhim dostupu: <http://www.twirpx.com/file/40743/>
23. Lisovskij V. T. Sociologija molodezhi: ucheb. posobie : [elektronnij resurs] / V. T. Lisovskij. – SPb. : Izd-vo Sankt-Peterburgskogo un-ta, 1996. – Rezhim dostupu: <http://www.twirpx.com/file/184125/>
24. Makushina O. P. Metody psihologicheskogo izuchenija deviantnogo povedenija: ucheb. Posobie / O. P. Makushina. – Voronezh: Izd-vo VGU, 2006. – 79 s.
25. Meged' V. V. Haraktery i otnoshenija [elektronnij resurs] / V. V. Meged', Ovcharov A. A. – M. : Armada-press, 2002. – Rezhim dostupu: <http://www.knigo-poisk.ru/books/item/in/186100/>
26. Medins'ka Ju. Ja. Problema viktimnosti u konteksti emocijnogo intelektu osobistosti / Ju. Ja. Medins'ka // Pedagogika i psihologija profesijnoi osviti. – № 3. – L'viv. – 2013. – S.191–201.
27. Pantileev S. R. Oprosnik samootnoshenija / S. R. Pantileev// Praktikum po psihodiagnostike: Psihodiagnosticheskie materialy [elektronnij resurs] / S. R. Pantileev, V. V. Stolin. – M. : 1988. – Rezhim dostupu: <http://psyhtest.ru/metodiki/test-oproshnik-samotnoshenija-v-v-stolin-s-r-pantelev.html>
28. Papusha V. V. Viktimni aspekti problemnoi povedinki pidlitkiv : [elektronnij resurs] / V. V. Papusha. – Chernigiv: Visnik ChDPU im. T.G.Shevchenka, 2010. – Rezhim dostupu: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/psy/2010\\_82\\_2/papusha.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2010_82_2/papusha.pdf)
29. Rajgorodskij D. Ja. Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy: ucheb. posobie / D. Ja. Rajgorodskij. – Samara: Izdatel'skij Dom «Bahrah», 1998. – 672 s.
30. Rodionova A. S. Issledovanie osobennostej jemocional'nogo intellektalic, imejushhiih internet-addikcii: [elektronnij resurs] / A. S. Rodionova // Zhurnal Perspektivy nauki i obrazovanija. – № 6 / 2013. – Rezhim dostupu: <http://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-emotsionalnogo-intellekta-lits-imeyuschih-internet-addiksiyu>
31. Fargiev I. A. Ugolovno-pravovye i kriminologicheskie osnovy uchenija o poterpevshem : [elektronnij resurs] / I. A. Fargiev. – Rostov-na-Donu. : APSN SKNC VSh, 2005. – Rezhim dostupu: <http://lawlibrary.ru/izdanie53696.html>
32. Frank L. V. Viktimologija i viktimnost' : [elektronnij resurs] / L. V. Frank. – Dushanbe. : Irfon, 1972. – Rezhim dostupu: <http://lawlibrary.ru/article2032919.html>

33. Hughes M. Handbook for developing emotional and social intelligence. Best practices, case studies, and strategies/ M. Hughes, H. Thompson. – San Francisco, 2009. – 419 p. – PP. 330–335.
34. Kramer D. Effect of rational and irrational statements on intensity and «inappropriations» of emotional distress and irrational beliefs in psychotherapy patients : [electronic resource] / D. Kramer D., G. Kupshik // Brit. J. Clin. Psychol. V. 32. № 3, 1993. – Mode of access: <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01205176>
35. Mayer J.D. Emotional intelligence information : [electronic resource] / J. D. Mayer. – 2005. – Mode of access: [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/)

**O.O. Bantysheva. Methods for investigating the psychological peculiarities of emotional intelligence in juveniles with an inclination towards victim behaviour.** On the basis of the theoretical analysis of a variety of scientific publications the author states that a well-developed emotional intelligence affects a person's quality of life, especially that of juveniles. It is shown to correlate with certain positive personal qualities, such as managerial abilities, stress proof and adaptive functions, resistance to negative affective influence, self-motivation, leadership, successfulness and others. On the other hand, poorly developed emotional intelligence correlates with some kinds of problematic behaviour, first of all with aggression and substance abuse, with high personal anxiety, internet dependence and low self-esteem. It is known that developed emotional intelligence contributes to inner harmony and high stress tolerance, ability to withstand manipulation. The author considers that these personal skills could prevent a juvenile's inclination towards victim behaviour, make his life more effective and the relationship with other people more productive. The author highlights the methods for diagnosing the psychological peculiarities of emotional intelligence in juveniles with an inclination towards victim behaviour. It is also explained in the article why this or that psychological method was chosen to investigate the relation between juvenile emotional intelligence and characteristics and factors of juvenile victim behaviour. In developing the investigation techniques the main national approaches to the studying of victim behaviour inclination were used. It is concluded that it is advisable to develop the author's own technique for developing emotional intelligence as a factor reducing victim behaviour.

**Key words:** victim behaviour, emotional intelligence, factors of victim behaviour, diagnostics of psychological peculiarities of emotional intelligence, diagnostics of victim behaviour, juvenile age.

*Received January 09, 2015*

*Revised January 18, 2015*

*Accepted February 11, 2015*



## Універсальні та етноспецифічні ресурси міжкультурної адаптації студентів- іноземців

---

Borysova A.O. Universal and ethnically specific resources of cross-cultural adaptation of students-foreigners / A.O. Borysova // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 55–66.

---

**А.О. Борисова. Універсальні та етноспецифічні ресурси міжкультурної адаптації студентів-іноземців.** У статті проаналізовано проблеми міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання. Виявлено зміст процесу міжкультурної адаптації, її прояви та результати, зовнішні та внутрішні фактори успішності. Визначено, що навіть за сприятливим поєднанням усіх умов процес міжкультурної адаптації може призводити до низки негативних ефектів. Показано, що найпоширенішим негативним ефектом переїзду в іншу країну є культурний шок. Розглянуто вплив культурного шоку на етнопсихологічний статус студентів-іноземців. Виявлено, що найпоширенішим наслідком негативного впливу культурного шоку на етнопсихологічний статус є порушення етнічної ідентичності та зниження етнічної толерантності. Зроблено висновок про те, що зазначені особливості перебігу міжкультурної адаптації студента-іноземця дозволяють віднести її до складних життєвих ситуацій. Здійснено теоретичний аналіз проблеми особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій. Обґрунтовано теоретичну модель особистісних ресурсів міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання. Виділено універсальні та етноспецифічні ресурси у структурі цієї моделі. Сформульовано положення, що до універсальних ресурсів міжкультурної адаптації належать життєстійкість, толерантність до невизначеності, здатність до конструктивного копінг, до етноспецифічних – позитивна етнічна ідентичність та етнічна толерантність. Проведено емпіричне дослідження, в результаті якого доведено, що найбільш успішні стратегії міжкультурної адаптації пов'язані з високим рівнем життєстійкості, толерантності до невизначеності, конструктивними копінг-стратегіями, позитивною етнічною ідентичністю та етнічною толерантністю.

**Ключові слова:** студенти-іноземці, міжкультурна адаптація, особистісні ресурси, життєстійкість, толерантність до невизначеності, копінг, етнічна ідентичність, етнічна толерантність.

**А.А. Борисова. Универсальные и этноспецифические ресурсы межкультурной адаптации студентов-иностранцев.** В статье проанализированы проблемы межкультурной адаптации студентов-иностранцев в стране обучения. Выявлено содержание процесса межкультурной адаптации, ее проявления и результаты, внешние и внутренние факторы успешности. Определенно, что даже при благоприятном сочетании всех условий, процесс межкультурной адаптации может вызывать ряд негативных эффектов. Показано, что самым распространённым негативным эффектом является культурный шок. Рассмотрено влияние культурного шока на этнопсихологический статус студентов-иностранцев. Выявлено, что самым распространённым последствием негативного влияния культурного шока является нарушение этнической идентичности и снижение этнической толерантности. Сделан вывод о том, что отмеченные особенности протекания межкультурной адаптации позволяют отнести её к сложным жизненным ситуациям. Осуществлён теоретический анализ проблемы личностных ресурсов преодоления сложных жизненных ситуаций. Обоснована теоретическая модель личностных ресурсов межкультурной адаптации студентов-иностранцев. Выделены универсальные и этноспецифические ресурсы в структуре этой модели. Сформулировано положение, что к универсальным ресурсам межкультурной адаптации принадлежат жизнестойкость, толерантность к неопределённости, способность к конструктивному копингу, к этноспецифическим – позитивная этническая идентичность и этническая толерантность. Проведено эмпирическое исследование, в результате которого доказано, что наиболее успешные стратегии межкультурной адаптации связаны с высоким уровнем жизнестойкости, толерантности к неопределённости, конструктивными копинг-стратегиями, позитивной этнической идентичностью и этнической толерантностью.

**Ключевые слова:** студенты-иностранцы, межкультурная адаптация, личностные ресурсы, жизнестойкость, толерантность к неопределённости, копинг, этническая идентичность, этническая толерантность.

**Постановка проблеми.** Найважливішою проблемою сучасної педагогічної психології залишається визначення соціально-психологічних та особистісних факторів успішності пристосування студентів до умов навчання та інших аспектів свого перебування у виші. Найбільш гостро це питання постає у галузі визначення чинників та механізмів сприяння соціально-психологічної адаптації до навчального процесу та супутніх йому обставин в іноземних студентів, які приїждять в Україну з метою отримання вищої освіти. Кожний з цих студентів стикається з необхідністю проходження досить складного процесу, як мінімум, подвійної адаптації: не тільки до умов навчання в обраному навчальному закладі, але й, в першу чергу, до нових для себе соціокультурних особли-

востей, притаманних країні навчання. Отже, важливим аспектом забезпечення якості навчально-виховного процесу щодо цієї категорії студентів є визначення умов успішності їх міжкультурної адаптації на усіх етапах навчання та перебування в Україні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Міжкультурна адаптація сьогодні вивчається як окремий аспект соціально-психологічної адаптації – процесу та результату пристосування особистості до нових (змінених) соціальних умов. Т. Стефаненко визначає, що за умов успішного завершення цього процесу «людина досягає відповідності (сумісності) із новим культурним середовищем, приймаючи його традиції як свої власні та діючи у відповідності до них» [3, с. 326].

Навіть за сприятливим поєднанням зовнішніх і внутрішніх факторів, процес міжкультурної адаптації досить часто призводить до виникнення в іноземних студентів фізичних і психічних негараздів, які позначають запропонованим К. Обергом поняттям «культурний шок». Проявами цього психічного феномена, що зумовлюється виниклим на рівні свідомості та підсвідомості конфліктом культурних норм, є: підвищена напруга, пов'язана з зусиллями, потрібними для досягнення успішної соціально-психологічної адаптації; відчуття втрати (рідних, друзів, статусу, власності та ін.); відчуття відстороненості представників нової культури, знедоленості внаслідок неприйняття оточуючими; дисбаланс у рольовій сфері (розумінні соціальних ролей, рольових очікуваннях, цінностях, почуттях та самоідентифікації); безпредметна тривога, здивування, навіть відраза та обурення від визначених культурних розбіжностей; відчуття безпорадності, соціальної неадекватності, безпомічності, нездатності впоратися з новим середовищем [4].

Переживання культурного шоку в процесі міжкультурної адаптації здійснює суттєвий тиск на такі важливі складові етнопсихологічного статусу особистості, як етнічна ідентичність та етнічна толерантність. Криза ідентичності, на думку Г. Солдатової, є найпоширенішим наслідком неможливості конструктивного подолання культурного шоку в процесі міжкультурної адаптації. Її типові форми: етніцизм, етнічна індиферентність, етноеготизм, етноізоляціонізм, етнофанатизм [2]. Послаблення толерантності (інтолерантність), за визначенням Л. Почебут, є «проявом нетерпимості у ставленнях та поведінці людини при взаємодії з іншими людьми» [1, с. 134].

Зазначені обставини та особливості перебігу міжкультурної адаптації студентів-іноземців дозволяють віднести її до склад-

них життєвих ситуацій, що зумовлює актуальність проблеми визначення особистісних ресурсів її швидкого та ефективного подолання.

**Метою** нашого дослідження була побудова теоретичної моделі структури особистісних ресурсів міжкультурної адаптації та емпірична перевірка її взаємозв'язків із показниками успішності пристосування студентів-іноземців до нових культурних умов.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Ситуація міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання через свої соціально-психологічні характеристики відповідає особливостям, так званих, складних життєвих ситуацій. Отже, на першому етапі побудови теоретичної моделі особистісних ресурсів міжкультурної адаптації студентів-іноземців в країні навчання було визначено, що в її основі мають бути найбільш універсальні (необхідні будь-якій людині незалежно від соціально-демографічних характеристик, етнокультурної приналежності, виду діяльності та обставин життя) ресурси подолання складних життєвих ситуацій:

- життєстійкість (*hardiness*) – здатність особистості витримувати складні ситуації при збереженні власної збалансованості та успішності діяльності (С. Мадді);
- здатність до конструктивного копінгу – поведінки, спрямованої на активну взаємодію із ситуацією (на її контроль, зміну або пристосування), внаслідок чого досягається подолання стресу в складних життєвих обставинах (С. Нартова-Бочавер);
- толерантність до невизначеності – здатність до прийняття важливих рішень, побудови планів і їх реалізації за умов непередбачуваності результатів та нестачі важливої інформації (С. Баднер).

Зазначені особистісні якості було покладено в основу теоретичної моделі ресурсів міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання. Іншою складовою цієї моделі визначено особистісні якості, що входять до структури етнопсихологічного статусу людини:

- етнічну ідентичність – «результат когнітивно-емоційного самовизначення індивіда у соціальному просторі щодо багатьох етносів... не тільки усвідомлення, але й оцінювання, переживання своєї приналежності до етносу» [3, с. 234–235];
- етнічну толерантність – терпимість до чужих переконань, вірувань, поведінки, яку людина виявляє щодо нового для себе етнокультурного середовища [1].

Отож, теоретична модель особистісних ресурсів міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання, визначена у дослідженні, містить універсальну та етноспецифічну складові. До універсальної віднесено життєстійкість, здатність до конструктивного копінгу, толерантність до невизначеності, до етноспецифічної – етнічна ідентичність та толерантність.

З метою емпіричної верифікації створеної теоретичної моделі було проведено дослідження взаємозв'язків визначених особистісних ресурсів і показників успішності міжкультурної адаптації іноземних студентів.

В якості досліджуваних взяли участь 214 іноземних студентів віком 19–25 років, громадян Китаю, країн Африки, арабських країн і країн сходу колишнього СРСР. Дослідження проводилося в державних навчальних закладах IV рівня акредитації м. Харкова.

Для діагностики особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій було використано такі методики: коротка версія тесту життєстійкості (М. Кузнецов та ін.), створена на базі методики Д. Леонтьєва та О. Расказової; опитувальник копінг-стратегій К. Кравера та ін. в адаптації О. Расказової, Т. Гордєєвої, Є. Осіна; опитувальник толерантності до невизначеності С. Ваднера, адаптований Г. Солдатовою.

Складові етнопсихологічного статусу особистості іноземних студентів вивчалися за допомогою методики вимірювання вираженості етнічної ідентичності Дж. Фінні, опитувальника для діагностики типів етнічної ідентичності Г. Солдатової, методики «індекс толерантності» Г. Солдатової.

Показники перебігу процесу міжкультурної адаптації досліджено за допомогою опитувальника адаптації особистості до нового соціокультурного середовища Л. Янковського, у варіанті, призначеному для оцінки пристосування іноземців у країні перебування.

Для оцінки взаємозв'язку показників перебігу міжкультурної адаптації з особистісними ресурсами подолання складних життєвих ситуацій та етнопсихологічними характеристиками досліджуваних було проведено кореляційний аналіз.

На першому етапі статистичного аналізу результатів емпіричної верифікації теоретичної моделі особистісних ресурсів міжкультурної адаптації було оцінено взаємозв'язки показників адаптації іноземних студентів до нового соціокультурного середовища (за тестом Л. Янковського) з особистісними ресурсами по-

долання складних життєвих ситуацій. Статистично значущі коефіцієнти кореляції наведено в табл. 1–2.

Таблиця 1

Показники взаємозв'язку ( $r_{xy}$ ) характеристик міжкультурної адаптації з життєстійкістю та толерантністю до невизначеності

Показники адаптації за тестом Л. Янковського	Життєстійкість				Інтолерантність до невизначеності*			
	Залученість	Контроль	Прийняття ризику	Загальна	Новизна	Складність	Нерозв'язність	Загальна
Адаптивність	0,323***		0,224**	0,197***	-0,276***	-0,331***	-0,282***	-0,298***
Конформність	-0,354***	-0,241***		-0,265***	0,143**	0,139**		
Інтерактивність	0,321***	0,367***	0,284***	0,305***		-0,256***	-0,295***	-0,203**
Депресивність	-0,141**	-0,153**		-0,139**	0,207***	0,354***	0,421***	0,325***
Ностальгія	-0,195***	0,264***		-0,202***	0,317***		0,225***	0,198***
Відчуженість	-0,215**					0,165**	0,154**	

Примітки: \* – відповідно до своїх процедурних особливостей, опитувальник толерантності до невизначеності С. Баднера визначає інтолерантність; \*\* –  $p < 0,05$ ; \*\*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\*\* –  $p < 0,001$ .

Результати статистичного аналізу, наведені у табл. 1, показують наявність тісних взаємозв'язків між показниками соціокультурної адаптації іноземних студентів до нового соціокультурного середовища та їх життєстійкістю і толерантністю до невизначеності.

Вираженість адаптивного стилю соціокультурної адаптації пов'язана з більшістю оцінок життєстійкості та толерантності до невизначеності. Такий зв'язок є досить очікуваним та зрозумілим, оскільки високі оцінки за адаптивним стилем свідчать про високий рівень активності, впевненості у стосунках з оточуючими, активності в плануванні та реалізації планів, задоволеністю власним соціальним становищем. Зрозуміло, що студенти з такими характеристиками також є впевненими у своїй здатності витримувати напругу складних життєвих ситуацій, підтримувати психічний баланс і продуктивність діяльності в нових та незвичних умовах.

Конформний стиль адаптації до нових соціокультурних умов виявився зворотно пов'язаним із більшістю показників життєстійкості та толерантності до невизначеності (див. табл. 1). Низькі оцінки цих особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій виявляються у небажанні залучатися до активної участі в перебігу складних життєвих подій (шкала «залученість» тесту життєстійкості), невпевненості у здатності контролювати події та самостійно приймати рішення (шкала – «контроль» тесту життєстійкості), загальній нездатності витримувати стресові ситуації (загальна оцінка життєстійкості), неприйняття нової та незвичної інформації (шкала «новизна» опитувальника толерантності до невизначеності); нетерпимості до складних обставин (шкала «складність»). Отже, цілком зрозуміло, що для іноземних студентів із такими особливостями властивими є орієнтація на соціальне схвалення, потреба в приналежності до інших людей, підвищена залежність від групи, прагнення за будь-яких обставин підтримувати позитивні стосунки з оточуючими.

Майже усі показники життєстійкості та толерантності до невизначеності зворотно корелюють із депресивним стилем соціокультурної адаптації (табл. 1). Отже, низький рівень здатності протистояти складним, новим, незвичним, непрогнозованим ситуаціям поєднується з песимістичним світосприйняттям, відчуттям безпорадності та безперспективності, переживанням провини, сумнівами, тривогою, неприйняттям себе та інших людей, пригніченістю та спустошеністю.

Низький рівень життєстійкості та толерантності до невизначеності, як виявилось, пов'язаний із таким стилем соціокультурної адаптації, як ностальгія. Такі результати є також цілком очікуваними, оскільки для цього стилю притаманним є відчуття внутрішнього розладу та спустошеності через роз'єднання зі звичними культурними цінностями, переживання нудьги та спустошеності, безпорадності, нездатності знайти нові культурні орієнтири.

Найменш пов'язаним із життєстійкістю та толерантністю до невизначеності виявився відчужений стиль соціокультурної адаптації. Дані табл. 1 показують, що неприйняття норм і цінностей нового соціуму, несприйняття себе та оточуючих, відчуття ізольованості та безпорадності пов'язані з низькими оцінками залученості як компонента життєстійкості та нездатністю витримувати напругу складних і нерозв'язних ситуацій, що є проявами інтолерантності до невизначеності.



Таблиця 2

Показники взаємозв'язку ( $r_{xy}$ ) характеристик міжкультурної адаптації зі стратегіями копінг-поведінки

Стратегії копінг-поведінки*	Показники адаптації за тестом Л. Янковського					
	Адаптивність	Конформність	Інтерактивність	Депресивність	Ностальгія	Відчуженість
1. АП	0,282***	-0,215**	0,315****	-0,310****	-0,324****	-0,298****
2. ПЛ	0,389****		0,301****	-0,215***		-0,176**
3. ПҚД	0,198**					
4. СП						
5. ПСПШ	0,154**	0,351****	0,282****			-0,415****
6. ПСПЕ		0,222***				-0,163**
7. КЕ				0,255****	0,198**	
8. ППОС	0,289****		0,224**	-0,215***	-0,301****	-0,229***
9. ЗП	-0,215***		-0,209**		0,197**	
10. ПР						0,153**
11. ЗР	-0,199**			0,298****	0,241****	0,144**
12. ВЗ	-0,144**			0,294****		
13. ГМ			0,274****	-0,139**		
14. ПВП	-0,298****		-0,309****		0,242****	0,187***
15. МВП		0,319****		0,222***		0,272****

Примітки: \* стратегії копінг-поведінки: 1 – активне подолання; 2 – планування; 3 – пригнічення конкуруючої діяльності; 4 – стримування подолання; 5 – пошук соціальної підтримки інструментального характеру; 6 – пошук соціальної підтримки з емоційних причин; 7 – концентрація на емоціях; 8 – позитивне переформулювання та особистісне зростання; 9 – заперечення; 10 – прийняття; 11 – звернення до релігії; 12 – використання «заспокійливих» засобів; 13 – гумор; 14 – поведінковий відхід від проблеми; 15 – мисленевий відхід від проблеми.

\*\* –  $p < 0,05$ ; \*\*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\*\* –  $p < 0,001$ ;

Дані, наведені у табл. 2, показують наявність суттєвих кореляцій між особливостями соціокультурної адаптації іноземних студентів та їх схильністю до обрання тих чи інших стратегій долаючої поведінки. Цілоком очікувано виявилось, що найбільш продуктивні стратегії пристосування до нових культурних умов утворили зв'язки із конструктивними (активними, прямими та просоціальними) копінг-стратегіями. Так, адаптивний стиль адаптації притаманний студентам, які обирають активні та прямі дії (шкала «активне подолання»), планують свою поведінку та розробляють стратегії перетворення складних ситуацій (шкала «планування»), уникають відволікання на інші види активності з метою зосередження уваги на розв'язанні проблеми (шкала «при-

гнічення конкуруючої діяльності»), прагнуть до отримання поради, інформації або допомоги (шкала «пошук соціальної підтримки інструментального характеру»), намагаються переосмислювати складні ситуації в позитивному ракурсі (шкала «позитивне перетворення»). Адаптовані студенти-іноземці також уникають таких малопродуктивних стратегій перетворення складних ситуацій, зокрема звертання до релігії, використання заспокійливих засобів і пасивна поведінка (поведінковий відхід від проблеми).

Подібні кореляції з особливостями обрання копінг-стратегій виявляють оцінки іноземних студентів за схильністю до інтерактивного стилю соціокультурної адаптації (табл. 2). Визначені розбіжності стосуються здатності до використання гумору як стратегії подолання та відсутності зв'язків із прагненням до пригнічення конкуруючої діяльності, неохочістю звертатися до релігії та використання заспокійливих засобів.

Конформність (прагнення до соціального схвалення та залежність від оточуючих людей у перебігу соціокультурної адаптації в країні навчання) притаманна студентам-іноземцям із такими особливостями поведінки у складних ситуаціях як ухилення від активного перетворення обставин (зворотний зв'язок з оцінками за шкалою «активне подолання»), пошук інструментальної та емоційної соціальної підтримки, мисленевий відхід від проблеми (використання фантазування та інших видів пізнавальної активності з метою відволікання від проблем).

Аналіз взаємозв'язків деструктивних стратегій пристосування до нових соціокультурних умов з особливостями копінг-поведінки показав нездатність іноземних студентів із високими показниками депресивності, ностальгії та відчуження до використання активних, прямих, просоціальних стратегій подолання складних життєвих ситуацій (див. табл. 2).

На другому етапі статистичної обробки результатів емпіричного дослідження було оцінено взаємозв'язок показників адаптації студентів-іноземців до нового соціокультурного середовища з їх етнічною ідентичністю та етнічною толерантністю. Значущі коефіцієнти кореляції наведено в табл. 3.

За результатами, наведеними в табл. 3, можна зазначити наявність значущих взаємозв'язків між етнічною ідентичністю і етнічною толерантністю студентів-іноземців та особливостями їх міжкультурної адаптації у країні навчання. Оскільки найбільш продуктивними стратегіями пристосування до нового соціокультурного середовища слід вважати адаптивність та інтерактивність, то предикторами успішності міжкультурної адаптації є

наявність таких особливостей етнопсихологічного статусу студентів іноземців, як усвідомлення себе представником власного етносу (когнітивний компонент етнічної ідентичності) з позитивною емоційною оцінкою цієї приналежності (афективний компонент); нормальний тип ідентичності (поєднання позитивного ставлення до власного народу з позитивним ставленням до інших етносів) та етнічна толерантність (терпиме поважне ставлення до представників інших етнічних груп, конструктивні установки на міжкультурну взаємодію).

Таблиця 3

**Взаємозв'язок ( $r_{xy}$ ) характеристик міжкультурної адаптації з показниками етнічної ідентичності та толерантності**

Показники адаптації за тестом Л. Янковського	Вираженість етнічної ідентичності		Типи етнічної ідентичності					Етнічна толерантність	
	Когнітивний компонент	Афективний компонент	Етніцизм	Етнічна індиферентність	Норма	Етногеїзм	Етноізоляціонізм		Етнофанатизм
Адаптивність	0,323**	0,299**			0,378**		-0,224*	-0,354**	0,298**
Конформність	-0,342**	-0,331**	0,292**				-0,219*	-0,316**	-0,309**
Інтерактивність		0,254**			0,394**		-0,398**	-0,293**	0,263**
Депресивність		-0,278**	0,215*		-0,367**				
Ностальгія	-0,423**	-0,325**	0,294**	0,263	-0,244**				-0,315**
Відчуженість	-0,278**	-0,259**			-0,341**	0,312**	0,392**	0,397**	-0,298**

Примітки: \* –  $p < 0,01$ ; \*\* –  $p < 0,001$ .

Деструктивні типи етнічної ідентичності (етноізоляціонізм та етнофанатизм), як і низький рівень етнічної толерантності, пов'язані з ностальгічним та відчуженим стилями соціокультурної адаптації, що є прогностично несприятливими з точки зору успішності навчання та психічного і фізичного благополуччя студентів-іноземців взагалі.

**Висновки.** У дослідженні обґрунтовано теоретичну модель особистісних ресурсів міжкультурної адаптації студентів-іноземців. У структурі цієї моделі виділено універсальні та етноспецифічні ресурси міжкультурної адаптації. Результати емпірич-

ної верифікації визначених теоретичних положень дозволяють дійти таких висновків:

- найбільш конструктивні та прогностично успішні стилі пристосування до нового середовища у процесі міжкультурної адаптації (адаптивність та інтерактивність) пов'язані з високим рівнем життєстійкості та толерантності до невизначеності студентів-іноземців;
- найбільш продуктивні стратегії пристосування до нових культурних умов також пов'язані з конструктивними (активними, прямими та просоціальними) копінг-стратегіями, такими, як активне подолання, планування, пригнічення конкуруючої діяльності, пошук соціальної підтримки інструментального характеру, позитивне переформулювання;
- продуктивні стратегії міжкультурної адаптації пов'язані з позитивною (збалансованою) етнічною ідентичністю та етнічною толерантністю;
- отримані результати дозволяють стверджувати, що життєстійкість, толерантність до невизначеності та здатність до конструктивного копіngu є універсальними особистісними ресурсами міжкультурної адаптації, а етнічна ідентичність та етнічна толерантність – її етноспецифічними ресурсами.

**Перспективи подальших досліджень** мають полягати у вивченні умов та механізмів психологічного сприяння пристосування студентів-іноземців до нових соціокультурних умов в країні навчання, у тому числі через розвиток їх особистісних ресурсів міжкультурної адаптації.

#### **Список використаних джерел**

1. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология / Л.Г. Почебут. – СПб. : Питер, 2012. – 336 с.
2. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 389 с.
3. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М. : Институт психологии РАН; «Академический проект», 1999. – 320 с.
4. Oberg K. Cultural Shock : Adjustment to new cultural environments / K. Oberg // Practical anthropology. – 1960. – № 7. – P. 177–182.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Pochebut L.G. Kross-kul'turnaja i jetniceskaja psihologija / L.G. Pochebut. – SPb. : Piter, 2012. – 336 s.

2. Soldatova G.U. Psihologija mezhjetnicheskoy naprjazhennosti / G.U. Soldatova. – М. : Smysl, 1998. – 389 s.
3. Stefanenko T.G. Jetnopsihologija / T.G. Stefanenko. – М. : Institut psihologii RAN; «Akademicheskij proekt», 1999. – 320 s.
4. Oberg K. Cultural Shock : Adjustment to new cultural environments / K. Oberg // Practical anthropology. – 1960. – № 7. – P. 177–182.

**A.O. Borysova. Universal and ethnically specific resources of cross-cultural adaptation of students-foreigners.** The problems of cross-cultural adaptation of students-foreigners in the country of educating are analysed in the article. The maintenance, displays, results, external and internal factors of cross-cultural adaptation are educed. It's certain, that even at favorable combination of all terms, the process of cross-cultural adaptation can cause the negative effects. It is shown that the most widespread negative effect of cross-cultural adaptation is culture shock. The influence of culture shock on ethno-psychological status of students-foreigners is considered. It is educed, that the most widespread consequence of negative influence of culture shock are violation of ethnic identity and decline of ethnic tolerance. It is concluded that the features of cross-cultural adaptation allow to attribute it to the difficult life situations. The theoretical analysis of problem of personality resources of difficult life situations overcoming is carried out. The theoretical model of personality resources of cross-cultural adaptation of students-foreigners is reasonable. The universal and ethnically specific elements in the structure of theoretical model of personality resources of students-foreigners' cross-cultural adaptation are distinguished. Position that the universal resources of cross-cultural adaptation are hardiness, tolerance for ambiguity, ability to constructive coping-behavior is set forth. It is shown that ethnically specific resources of cross-cultural adaptation there are a positive ethnic identity and ethnic tolerance. An empiric verification of theoretical model of personality resources of students-foreigner's cross-cultural adaptation is undertaken. It is well-proven that the most successful strategies of cross-cultural adaptation are related to the high level of hardiness, tolerance for ambiguity, ability to constructive strategies of coping-behavior, positive ethnic identity and ethnic tolerance.

**Key words:** students-foreigners, cross-cultural adaptation, personality resources, hardiness, tolerance for ambiguity, coping, ethnic identity, ethnic tolerance.

*Received January 11, 2015*

*Revised January 19, 2015*

*Accepted February 12, 2015*

## **Аналіз мотиваційного компонента здорового способу життя старшокласників у навчальному процесі**

---

Voloshko N.I. Analysis of motivational component of healthy lifestyle of senior pupils in educational process / N.I. Voloshko // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 67–81.

---

**Н.І. Волошко. Аналіз мотиваційного компонента здорового способу життя старшокласників у навчальному процесі.** Проаналізовано результати психодіагностичного дослідження рівня розвитку мотиваційного (спонукального) компонента культури здорового способу життя учнів старших класів у навчально-виховній діяльності.

Досліджено загальний рівень розвитку мотиваційного компонента культури здорового способу життя, який властивий переважній більшості учнів старших класів. Узагальнено та проаналізовано результати рівня розвитку мотиваційного компонента за основними аспектами здорового способу життя учнів, що спрямовані на збереження і зміцнення фізичного, психологічного, соціального та духовного здоров'я, такими як:

– дотримання раціонального режиму дня (режиму сну, режиму навчання (праці) та відпочинку); дотримання раціонального харчування (режиму харчування і його якості); дотримання оптимальної здоров'я зберігальної рухової активності; дотримання особистої гігієни;

– дотримання норм здорової психологічної життєдіяльності (гігієна розумової праці, раціональний режим праці (навчання) та відпочинку); організація індивідуального здоров'язберігаючого стилю праці (навчання) на основі знань про індивідуально-психологічні та психофізіологічні властивості особистості; використання навичок психологічної саморегуляції; творчий інтелектуальний (само)розвиток, пізнання, навчання;

– дотримання норм здорового соціально-психологічного клімату в колективі (здорових взаємовідносин, спілкування); активна соціальна самореалізація в різних сферах життєдіяльності (навчальні, особистісні успіхи, досягнення, захоплення); дотримання норм здорової соціальної життєдіяльності, нормальна адаптація (відсутність шкідливих звичок, правопорушень, соціально ризикованої поведінки);

– дотримання духовних чеснот, релігійних заповідей, викорінення смертних пристрастей; життєдіяльність на основі Добра, Краси, Істини.

**Ключові слова:** мотиваційний компонент здорового способу життя, збереження фізичного, психологічного, соціального, духовного здоров'я.

**Н.И. Волошко. Анализ мотивационного компонента здорового образа жизни старшеклассников в учебном процессе.** Дан анализ результатам психодиагностического исследования уровня развития мотивационного компонента культуры здорового образа жизни учеников старших классов в учебно-воспитательном процессе.

Исследован общий уровень развития мотивационного компонента культуры здорового образа жизни, характерный для большинства старшеклассников. Обобщены и проанализированы результаты уровня развития мотивационного компонента по основным аспектам здорового образа жизни учеников, которые способствуют сохранению и укреплению физического, психологического, социального и духовного здоровья, таким как:

– соблюдение рационального режима дня (режима сна, режима учебы (труда) и отдыха); соблюдение рационального питания (режима питания и его качества); соблюдение оптимальной здоровьесохранной двигательной активности; соблюдение личной гигиены;

– соблюдение норм здоровой психологической жизнедеятельности (гигиена умственного труда, рациональный режим учебы (труда) и отдыха); организация индивидуального здоровьесохранного стиля труда (учёба) на основе знаний об индивидуально-психологических и психофизиологических свойствах личности; использование навыков психологической саморегуляции; творческое интеллектуальное (само) развитие, познание, учеба;

– соблюдение норм здорового социально-психологического климата в коллективе (здоровых взаимоотношений, общения); активная социальная самореализация в разных сферах жизнедеятельности (учебные, личностные успехи, достижения, увлечения); соблюдение норм здоровой социальной жизнедеятельности, нормальная адаптация (отсутствие вредных привычек, правонарушений, социально рискованного поведения);

– соблюдение духовных добродетелей, религиозных заповедей, искоренение смертных грехов; жизнь на основе ценностей Добра, Красоты, Истины.

**Ключевые слова:** мотивационный компонент здорового образа жизни, сохранение физического, психологического, социального, духовного здоровья.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку нашого суспільства пов'язаний з демографічною кризою, зниженням тривалості життя, погіршенням фізичного та психічного стану здоров'я населення, що викликає занепокоєння багатьох учених



і фахівців. Стан здоров'я сучасної молоді, загальна демографічна ситуація в суспільстві та аналіз наукових досліджень проблеми здорового способу життя (ЗСЖ) учнів, студентів свідчать про необхідність розвитку психологічної культури ЗСЖ особистості в умовах навчально-виховної діяльності. Згідно з науковими статистичними даними, здоров'я людини більш ніж на 50 % залежить від її способу життя, на 17 – 20 % – від спадковості, на 20 % – від стану навколишнього середовища, на 8 – 10 % – від системи охорони здоров'я.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значний внесок у дослідження різних аспектів проблеми становлення здорового способу життя здійснили Г.Л. Апанасенко, Т.В. Белінська, Т.Є. Бойченко, І.І. Брехман, О.В. Вакуленко, В.П. Петленко, О.С. Васильєва, І.І. Галецька, Г.П. Голобородько, В.П. Горащук, Н.М. Городнова, Л.І. Гриценко, Ю.В. Драгнев, О.Д. Дубогай, Н.Н. Завидівська, І.А. Зязюн, Л.К. Казаков, С.В. Кириленко, А.М. Ковальчук, Н.М. Колотій, Г.Л. Кривошеєва, С.В. Лапаєнко, Ю.П. Лісіцин, А.Е. Лічко, С.Д. Максименко, Г.С. Нікіфоров, Н.Г. Ничкало, Р.В. Овчарова, Ю.М. Орлов, В.Г. Панок, О.І. Петрик, Л.В. Помиткіна, О.В. Ревуцька, В.В. Рибалка, С.О. Свириденко, Р.І. Сірко, Л.П. Сущенко, Т.М. Титаренко, Т.Є. Федорченко, О.В. Хухлаєва, Б.Й. Цуканов, Т.С. Яценко та багато інших, праці яких включають аналіз ключових категорій дослідження, наукове обґрунтування зумовленості способу життя людини і стану її здоров'я, а також узагальнення та критичний аналіз напрацювань учених із досліджуваної проблеми.

**Метою статті** є аналіз результатів психодіагностичного дослідження мотиваційного (спонукального) компонента культури здорового способу життя (ЗСЖ) учнів в навчально-виховному процесі (НВП).

**Виклад основного матеріалу дослідження. Здоровий спосіб життя (ЗСЖ)** – це вид, тип, спосіб життєдіяльності, спрямований на збереження і зміцнення здоров'я (духовного, соціального, психологічного і фізичного).

Респондентами психодіагностичного дослідження були учні старших класів (9 – 11-х класів) ЗОНЗ м. Києва № 76 (довідка № 24 від 14.02.2011 р.), № 83 (довідка № 51 від 28.02.2011 р.), № 198 (довідка № 20 від 17.02.2011 р.), № 253 (довідка № 32 від 4.03.2011 р.), № 35 (довідка № 33 від 18.03.2011 р.) і ВПУ м. Києва № 33 (довідка № 01/44 від 14.02.2011 р.) та учні Новомосковського колегіуму № 11 Дніпропетровської області (довідка № 106 від 5.04.2011 р.). Загальна кількість досліджуваних учнів –

1042 особи. Серед учнів – досліджуваних жіночої статі – 57 %; чоловічої – 43 %.

Для дослідження мотиваційного (спонукального) компонента культури ЗСЖ учнів у НВП було використано відповідну методику з *авторського комплексу психодіагностичних методик «Психологія становлення ЗСЖ у навчально-виховному процесі»* (методики Н.І. Волошко, В.В. Рибалка), що спрямовані на вивчення спонукального (бажання, прагнення, мотиви), знаннєвого (інформація, уявлення), програмуючого (наявність плану, програми ЗСЖ), діяльно-результативного (реальна діяльність по збереженню і зміцненню здоров'я) та оціночно-почуттєвого (ставлення, відношення до дотримання норм ЗСЖ) компонентів ЗСЖ учасників НВП, а також дослідження індивідуально- і соціально-психологічних чинників ЗСЖ. Крім того, комплекс психодіагностичних методик *«Психологія становлення ЗСЖ у навчальному процесі»* охоплює аспекти ЗСЖ, спрямовані на збереження і зміцнення *різних типів здоров'я* (духовного, соціального, психологічного і фізичного здоров'я). Тобто, авторський комплекс методик дозволяє досліджувати рівень розвитку культури ЗСЖ за основними компонентами діяльнісного підходу а також основними типами здоров'я, що сприяє ЗСЖ.

Наведемо результати констатувального експерименту за анкетною *«Спонукальний компонент ЗСЖ»* (методика Н.І. Волошко, В.В. Рибалки), де пропонувалося оцінити рівень інтенсивності власних потреб, бажань, прагнень за шкалою: -5, -4, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, 4, 5 (де -5 – мінімальний бал (ні, абсолютно не згоден), 5 – максимальний бал (так, абсолютно згоден)). Отже, запитання опитувальника **учні** оцінили і дали наступні відповіді:

Духовний аспект здорового способу життя (ЗСЖ):

1. Прагнення будувати ЗСЖ на основі **духовних чеснот** (Віри в Бога, Надії на краще майбутнє, Любові до всього суцього, Смиренності (спокійного відношення до проблем, життєвих криз), Терпіння, Милосердя, Лагідності):

Середнє значення (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні спонукального компонента ЗСЖ				
	низький	середньо-низький	середній	середньо-високий	високий
	-5 -4	-3 -2	-1 0 1	2 3	4 5
1,29	17,8	7,1	21,4	14,3	39,4

Узагальнюючи відповіді учнів, слід зазначити, що значна частина учнів ЗОНЗ прагне духовного самовдосконалення та усві-

домлює необхідність духовних якостей для здорового, щасливого і тривалого життя. Більшість учнів вважає, що духовні чесноти особистості важливі для збереження здоров'я і ЗСЖ, адже вони орієнтують людину на дотримання моральних норм, побудову гуманних взаємовідносин, знаходження сенсу свого життя, прагнення піклуватися про інших та про власне здоров'я. Учні зазначали, що духовні чесноти запобігають появі та формуванню шкідливих звичок (алкоголь, наркотики, паління), безладному статевому життю, адже високодуховна людина цінує власне і чуже життя, здоров'я, уникає гріху. Розвиток мотивації до дотримання норм ЗСЖ і бережливе ставлення до власного здоров'я також зумовлені духовними якостями людини. Учні вважають, що духовні чесноти – це профілактика ледарства, небажання вчитися, нецензурної лексики, правопорушень, а також профілактика проблем, що стосуються психологічного і фізичного здоров'я, адже високодуховна людина легше долає стреси, конфлікти, невпевненість, страхи, образи і т.д. Учні зазначали, що в школі потрібні програми, які б сприяли духовному розвитку особистості.

2. Прагнення будувати ЗСЖ на основі дотримання **релігійних заповідей** (1. Шануй Бога свого; 2. Не роби собі кумирів, крім Бога; 3. Не промовляй імені Бога даремно; 4. Шість днів працюй, а сьомий – Богу присвячуй; 5. Шануй батька і матір своїх; 6. Не вбивай; 7. Не чини перелюбу; 8. Не кради; 9. Не бреш; 10. Не бажай майна, що належить ближньому) :

Середнє значення (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні спонукального компонента ЗСЖ				
	низький	середньо-низький	середній	середньо-високий	високий
0,97	20,2	8,3	21,6	21,2	28,7

Більшість учнів вважає, що релігійні заповіді необхідні для формування здорового соціально-психологічного клімату в родині, в навчальному колективі, в колі друзів, адже вони є нормами, законами, правилами гуманних, конструктивних взаємовідносин, спілкування, життєдіяльності. Значна частина учнів прагне дотримуватися в житті та у стосунках з іншими 10 заповідей. Учні усвідомлюють їх як основу для здорової, творчої самореалізації в житті (професійні (навчальні), особистісні успіхи, досягнення); як профілактику шкідливих звичок (алкоголю, паління, наркотиків), безладного статевого життя та правопорушень.

3. Прагнення будувати ЗСЖ і взаємовідносини на основі викорінення (подолання) **смертних пристрастей** (в анкеті наве-

дено низку патогенних станів, негативних якостей особи: 1. Розпуста (розбещеність, перелюб); 2. Переїдання; 3. Користолюбство; 4. Гнів; 5. Сум (журба); 6. Зневіра (відчай); 7. Пихатість (марнославство); 8. Ледарство; 9. Задристь) :

Середнє значення (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні спонукального компонента ЗСЖ				
	низький	середньо-низький	середній	середньо-високий	високий
0,63	25,0	10,7	15,3	16,8	32,2

Більшість учнів вважає, що ідеальна особистість повинна прагнути гармонії та звільнення від усіх негативних емоцій, почуттів, пристрастей. Узагальнюючи відповіді учнів, слід зазначити, що «смертні» пристрасті, патогенні почуття, емоції, стани – шкідливі (руйнівні) для здоров'я фактори, які сприяють виникненню і розвитку психосоматичних, нервово-психічних хвороб, соціальних і духовних проблем. Багато учнів прагнуть звільнення від негативних емоцій, почуттів, станів, адже духовне самовдосконалення – ключ до позитивних змін у всіх сферах життя, захист (духовний імунітет) людини від будь-яких проблем (стресів, конфліктів, хвороб і т.п.) в житті.

4. Прагнення будувати ЗСЖ на основі цінностей Добра, Краси, Істини:

Середнє значення (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні спонукального компонента ЗСЖ				
	низький	середньо-низький	середній	середньо-високий	високий
2,31	10,3	3,5	17,2	17,3	51,7

Учні прагнуть керуватися в житті такими духовними цінностями як Добро, Краса, Істина у стосунках з батьками, друзями, знайомими, адже ці цінності – основа саногенної, творчої життєдіяльності та взаємовідносин.

Соціальний аспект здорового способу життя (ЗСЖ)

5. Потреби в спілкуванні та схваленні (коханні) :

Середнє значення (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні спонукального компонента ЗСЖ				
	низький	середньо-низький	середній	середньо-високий	високий
3,12	3,0	4,0	7,5	25	60,5

Узагальнюючи відповіді учнів, слід зазначити, що більшість учнів прагне спілкування, дружби, кохання, стосунків з

однolitками на основі взаєморозуміння, поваги, взаємодопомоги. В колі сім'ї, друзів, в навчальному колективі, учні прагнуть стосунків, які дають їм відчуття впевненості в собі; позитивні саногенні емоції, почуття; задоволення їх природної потреби в спілкуванні, схваленні, коханні; натхнення до активної творчої самореалізації в житті. Такі стосунки сприяють саногенному особистісному розвитку учнів, запобігають появі шкідливих звичок (алкоголю, паління, наркотиків, інтернет-залежності), правопорушень, соціально ризикованої поведінки.

Потреба кожного учня в безумовній любові полягає в тому, щоб бути для когось цінним, значущим, посідати певне місце в житті та серці інших людей. Це потреба в проявах любові, ніжності, доброму і м'якому ставленні, потреба в присутності люблячої істоти і т.п. Психолог має поради́ти педагогам (батькам) не стримувати себе у бажанні виявляти почуття любові до учнів. Важливо, щоб вчителі (батьки) створювали ситуації, за яких учень відчував би свою значущість для них. Наприклад, організація спільної діяльності, корисної для всього навчального колективу (для всієї сім'ї), де учень виконуватиме серйозне завдання. Після завершення слід похвалити учня, не шкодуючи для нього слів подяки за допомогу.

#### 6. Потреби в суспільному визнанні, повазі :

Середнє значення (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні спонукального компонента ЗСЖ				
	низький	середньо-низький	середній	середньо-високий	високий
3,11	2,5	4,5	7,5	28,5	57,0

Більшість учнів бажає стосунків, які б задовольняли їх природну потребу в повазі, суспільному визнанні, адже такі стосунки дають відчуття психологічного комфорту, гармонії, сприяють розвитку саногенних емоцій, почуттів і усвідомлення цінності власної особистості як творця свого способу життєдіяльності та свого здоров'я. Узагальнюючи відповіді учнів, зазначимо, що розвиток усвідомлення цінності власного життя і здоров'я – основна психологічна умова формування культури ЗСЖ особистості.

Проявити себе і втілити свої можливості в життя учень може, якщо хтось помічає його здібності, ставиться до них серйозно, цінить їх, говорить з учнем про його можливості (тим самим підтверджуючи, що він їх бачить, визнає і ставиться до них серйозно), показує учню, що радіє його здібностям та мож-

ливостям. Учні очікують цього від значущих для них осіб – від батьків, педагогів, однолітків. Нереалізована потреба у визнанні є психотравмуючою ситуацією для учня.

7. Прагнення до участі в суспільно корисній діяльності, праці, заходах:

Середнє значення (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні спонукального компонента ЗСЖ				
	низький	середньо-низький	середній	середньо-високий	високий
2,54	1,8	5,4	14	42	36,8

Узагальнюючи відповіді учнів, зазначимо, що формуванню соціально здорової особистості сприяють цікаві, творчі, соціально корисні типи позакласної діяльності учнів. Вони передбачають сприйняття учня як активного творця своїх знань, умінь, навичок та, зокрема, власного способу життя. Значна частина учнів вважає, що участь у суспільно корисній діяльності, праці – важливий аспект ЗСЖ, адже прилучає особистість до цікавої трудової діяльності, що сприяє розвитку навичок комунікації в колективі, позитивних саногенних емоцій, впевненості в собі; сприяє задоволенню потреб особистості в спілкуванні, схваленні, повазі в процесі суспільно корисної діяльності; сприяє знаходженню особою сенсу свого життя, професійному самовизначенню, усвідомленню цінності власної особистості; перешкоджає появі шкідливих звичок, соціально ризикованої поведінки. Більшість учнів мають захоплення (співи, танці, спорт, музика, рукоділля (курси крою і шиття, в'язання, плетіння, вишивка) і т.п.).

8. Потреби в творчому «саногенному» (гармонійному, конгруентному) розвитку свого потенціалу, самореалізації в усіх соціальних сферах життя (сфера праці (навчання), родини, друзів і ін.):

Середнє значення (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні спонукального компонента ЗСЖ				
	низький	середньо-низький	середній	середньо-високий	високий
3,45	0,5	1,0	11,5	18,5	68,5

Більшість учнів зазначали, що прагнуть добре навчатися і причинами цього є: гарні оцінки; підвищення інтелектуального рівня; інтерес до навчання; самоповага; гарні стосунки з учителем; авторитет серед друзів; прагнення зробити приємне бать-

кам; продовження навчання у ВНЗ; набуття незалежності від оточуючих; підвищення життєвого рівня; набуття позитивних емоцій; винагорода за навчання. Багато учнів прагне досягти успіху в різних сферах життя (здоров'я, любов, щасливе сімейне життя, матеріальне забезпечення, цікава робота, творча самореалізація, наявність вірних друзів, освіта та ін.) та усвідомлює, що міцне здоров'я як результат дотримання норм ЗСЖ дозволяє реалізувати цю мрію.

Психологічний аспект здорового способу життя :

9. Потреби в безпеці, стабільності, впевненості в майбутньому:

Середнє значення (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні спонукального компонента ЗСЖ				
	низький	середньо-низький	середній	середньо-високий	високий
3,84	0,7	0,8	8,5	19,8	70,2

Значна частина учнів прагне стабільності, впевненості в майбутньому, адже це одна з основних умов збереження психосоматичного і нервово-психічного здоров'я. Як відомо, А. Маслоу сформовані основні потреби здорової людини: фізіологічні потреби, потреби в безпеці, потреби у приналежності та коханні, потреби в повазі та потреби в самоактуалізації. На основі багатьох досліджень і опитувань осіб, що мають психосоматичні розлади, можна вважати твердо встановленим, що найбільш частою причиною психосоматичних хвороб і неврозів є конфліктна, стресова ситуація (службова, сімейна), що інтеріоризується у внутрішній конфлікт, і хвороблива емоційна реакція на неї.

Учні часто відчувають себе не готовими до небезпек і складнощів життя. Вони потребують присутності людей, які не бояться життя, які досить стійкі для того, щоб навчити учня дивитися в обличчя труднощам. Задоволення потреби учня в безпеці, відчуття фізичної та психологічної безпеки – запорука гармонійного розвитку особистості учня. Щоб задовольнити потребу учня в безпеці, потрібно забезпечити йому відчуття стабільності. Любов і злагода в сім'ї є основою, на якій розвивається емоційно врівноважена, гармонійна особистість. Отже, потреба в безпеці складається з фізичної (наявність їжі, дах над головою, захист від зовнішніх небезпек і т.п.) та психологічної (впевненість у любові батьків, у злагоді в сім'ї, відчуття опори в інших людях, передусім у своїх батьках) безпеки.

10. Потреби в позитивних санагенних емоціях, почуттях :



Середнє значення (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні спонукального компонента ЗСЖ				
	низький	середньо-низький	середній	середньо-високий	високий
3,38	0,4	1,2	10,8	28,6	59

Значна частина учнів прагне позитивних саногенних емоцій, почуттів (дружба, довіра, симпатія, віра, надія, любов, закоханість, ніжність, повага, гідність, честь, доброта, єдність, милосердя, співчуття, захищеність, гумор, ентузіазм, гармонія, благополуччя, спокій, радість, щастя) та усвідомлює, що це важлива умова збереження нервово-психічного і психосоматичного здоров'я. На основі багатьох наукових досліджень встановлено, що люди з більш позитивним світоглядом та оптимізмом живуть довше, ніж песимісти з похмурими поглядами на майбутнє життя.

11. Прагнення до набуття навичок психологічної саморегуляції:

Середнє значення (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні спонукального компонента ЗСЖ				
	низький	середньо-низький	середній	середньо-високий	високий
2,74	0,5	4,5	9	36	50

Більшість учнів бажає набути навичок психологічної самопомоги, самоволодіння, саморегуляції для подолання стресових, конфліктних ситуацій, запобігання шкідливим звичкам, асоціальної поведінці. Учні вважають, що навички психологічної самопомоги, саморегуляції – важлива умова збереження нервово-психічного, психосоматичного і соціального здоров'я, адже стресові стани є стимулюючими факторами в генезисі практично всіх захворювань, негативно впливають на розвиток здатності протистояти різним хворобам, знижують адаптаційні можливості організму.

На питання «Чи хотіли б Ви навчитися медико-психологічним методам подолання стресу, зняття нервового напруження; методам психологічної саморегуляції?» переважна більшість учнів відповіла «так», бо вони відчують надмірне розумове перевантаження в процесі навчання і хочуть більш ефективно навчатися; бо відчують негативні емоційні стани (тривога, депресія, гнів, образа) і прагнуть відчуття внутрішнього спокою, комфорту, безпеки; позитивного сприйняття себе, інших, життя в цілому; бо мають проблеми у взаємовідносинах і прагнуть гармонізувати стосунки.

12. Потреби в інтелектуальному творчому розвитку, в пізнанні:

Середнє значення (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні спонукального компонента ЗСЖ				
	низький	середньо-низький	середній	середньо-високий	високий
3,57	0,6	3	7	25	64,4

Багато учнів прагнуть інтелектуального творчого розвитку, навчання, мають захоплення (спорт, музика, рукоділля (курси крою і шиття, в'язання, вишивання), співи, танці і т.п.) та відвідують гуртки, школи, секції, клуби за інтересами. Вчені виявили, що ті люди, які прагнули навчатися та інтелектуально розвиватися в молодому віці, з віком зберігали своє ментальне здоров'я, гостроту розуму, інтелектуальну активність. Крім того, з'ясовано, що більш освічені люди зазвичай схильні дотримуватися норм ЗСЖ.

Фізичний аспект здорового способу життя:

13. Потреби у відпочинку (здоров'язберігальний сон, відпочинок):

Середнє значення (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні спонукального компонента ЗСЖ				
	низький	середньо-низький	середній	середньо-високий	високий
4,05	0	0	8	21,5	70,5

Переважає більшість учнів прагне дотримуватися раціонального режиму дня і більше відпочивати, тому що вони часто відчувають втому після уроків, навчання, праці; часто не встигають переробити всіх справ і зробити свій день більш організованим; мають навчальну заборгованість і хочуть вивчати навчальні предмети більш ефективно. Деякі учні розглядають сон як резерв, з якого можна запозичити час для виконання тих чи інших справ. Систематичне недосипання приводить до порушення нервової діяльності, зниження працездатності, підвищеної стомлюваності, дратівливості.

Більшість учнів бажає більше відпочивати, бо ускладнення шкільних програм, запровадження додаткових дисциплін, умов інформаційного та емоційного стресу в процесі навчання, значне психічне і фізичне навантаження в НВП часто призводять до перевтоми, сприяють виникненню психосоматичних, психологічних, соціальних проблем. Тому загострюється необхідність

в дотриманні режиму навчання (праці) і відпочинку в НВП, що буде сприяти збереженню здоров'я учнів, розвитку їх творчого потенціалу.

#### 14. Потреби в харчуванні (нормальної кількості та якості) :

Середнє значення (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні спонукального компонента ЗСЖ				
	низький	середньо-низький	середній	середньо-високий	високий
3,39	0,2	4	10,8	28,6	56,4

Багато учнів прагнуть харчуватися більш правильно, тому що часто вживають шкідливу їжу (чипси, сухарики, напої і ін.) і не завжди своєчасно. Тому актуалізується необхідність в дотриманні учнями режиму та якості харчування, адже всі життєві процеси в організмі людини залежать від якості (правильний баланс білків, жирів, вуглеводів, вітамінів; щоденне вживання фруктів, овочів) та режиму харчування. Раціональне харчування забезпечує правильний ріст і формування організму, сприяє збереженню здоров'я, високій працездатності, тривалості життя.

Учні зазначали, що прагнуть дотримуватися раціонального якісного харчування, бо мають шлунково-кишкові хвороби; ведуть активний енергійний спосіб життя, що вимагає якісного харчування; оскільки якісне харчування допомагає зберігати гарну фізичну форму, добре виглядати; бо режим і якість харчування – це сімейна традиція, культура здоров'я.

#### 15. Потреби в руховій активності (фізична активність, фіззарядка, спорт):

Середнє значення (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні спонукального компонента ЗСЖ				
	низький	середньо-низький	середній	середньо-високий	високий
3,46	0	3	13	28	56

Більшість учнів бажають більше часу приділяти фізичному розвитку, спорту, бо вони часто не дотримуються режиму дня, багато часу проводять біля телевізора і комп'ютера, ведуть сидячий спосіб життя. Учні усвідомлюють, що оптимальна рухова активність (фізичне навантаження) – неодмінна умова повноцінної життєдіяльності, здорового виконання рухових і вегетативних функцій організму на всіх етапах його розвитку. Наукові дослідження показали, що ефективність розумової діяльності в умовах низької фізичної активності вже на другу добу знижується майже

на 50%, при цьому різко погіршується концентрація уваги, зростає нервова напруга, істотно збільшується час вирішення задач, швидко розвивається стомлення, байдужність до виконуваної роботи, учень стає дратівливим, запальним. Оптимальна рухова активність (фіззарядка, ходьба пішки, прогулянки, систематичні заняття фізичними вправами) – важлива умова ЗСЖ.

16. Прагнення дотримання норм особистої гігієни (миття рук перед вживанням їжі, чищення зубів, чистота одягу, взуття, предметів особистої гігієни) :

Середнє значення (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
	Рівні спонукального компонента ЗСЖ				
	низький	середньо-низький	середній	середньо-високий	високий
3,89	0,7	0,3	11	18,5	69,5

Значна частина учнів прагне дотримуватися норм гігієни, бо особиста гігієна – це профілактика зараження різними хворобами; це сімейна традиція, виховання культури здоров'я, яка допомагає зберігати красу і здоров'я. Догляд за шкірою має велике значення для збереження здоров'я: миття рук перед вживанням їжі необхідне, адже мікроби і яйця гельмінтів з рук можуть переноситися на продукти харчування, посуд. Догляд за волоссям передбачає своєчасну стрижку і миття, запобігає забрудненню під час виробничих робіт, спортивних занять, активного відпочинку; правильний догляд за зубами і порожниною рота забезпечує організм від усіляких інфекцій та порушень роботи шлунково-кишкового тракту і т.п.

**Підсумуємо результати (середнє і % учнів) за шкалою фізичного, психологічного, соціального, духовного аспектів ЗСЖ та загальне за анкетною.**

Шкали мотиваційного компонента культури ЗСЖ	середнє значення (бал від -5 до 5)	Відсоток учнів, %				
		Рівні спонукального компонента ЗСЖ				
		низький	середньо-низький	середній	середньо-високий	високий
Духовне здоров'я	1,3	18,3	7,4	18,9	17,4	38,0
Соціальне здоров'я	3,1	1,9	3,8	10,1	28,5	55,7
Психологічне здоров'я	3,3	0,5	2,4	8,8	27,4	60,9
Фізичне здоров'я	3,7	0,2	1,8	10,7	24,2	63,1
Загальне за анкетною	2,8	5,2	3,8	12,1	24,4	54,5

Враховуючи ключ до підрахунку результатів (а саме – якщо середнє емпіричне знаходиться в діапазоні -5, -4 – це свідчить про низький рівень спонукального компоненту ЗСЖ; -3, -2 – середньо-низький рівень; -1, 0, 1 – середній рівень; 2, 3 – середньо-високий; а діапазон 4, 5 – високий рівень), зазначимо, що переважній більшості учнів 9-11 класів властиві середньо-високі та високі рівні розвитку **мотиваційного**, спонукального (бажання, прагнення ЗСЖ, збереження і зміцнення здоров'я) компонента ЗСЖ.

**Висновки.** Отже, узагальнюючи результати дослідження зазначимо, що переважній більшості учнів 9-11-х класів ЗОШ властиві середньовисокі і високі рівні розвитку мотиваційного компонента психологічної культури ЗСЖ особистості. Крім того, узагальнення результатів учнів за основними типами здоров'я (духовного, соціального, психологічного, фізичного) свідчить, що відносно найменше (середній рівень) розвинутий духовний аспект ЗСЖ, за ним ідуть соціальний і психологічний аспекти ЗСЖ (середньо-високий і високий рівні прагнення ЗСЖ), і відносно найкраще розвинутий фізичний аспект ЗСЖ (високий і середньо-високий рівні прагнення (спонукання) до збереження фізичного здоров'я).

#### Список використаних джерел

1. Волошко Н.І. Психологічна культура здоров'я : [навч.-метод. посіб.] / Н.І. Волошко. – К. : Наук. світ, 2008. – 163 с.
2. Волошко Н.І. Психологія становлення здорового способу життя в навчально-виховному процесі : програма-практикум : [навч.-метод. посіб.] / Н.І. Волошко. – К. : Наук. світ, 2012. – 99 с.
3. Психологічне обґрунтування заходів пропагування психогігієнічного виховання і здорового способу життя серед сучасної молоді : монографія / [С.Д. Максименко, С.І. Болтівець, О.М. Кокун, С.І. Здіорук, О.В. Губенко, Г.В. Гуменюк]; за заг. ред. С.Д. Максименка. – К. : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. – 152 с.
4. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: [навч. посіб.] / В.В. Рибалка. – Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.

#### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Voloshko N.I. Psychologichna kul'tura zdorov'ja : [navch.-metod. posib.] / N.I. Voloshko. – K. : Nauk. svit, 2008. – 163 s.

2. Voloshko N.I. Psychologija stanovlennja zdorovogo sposobu zhyttja v navchal'no-vyhovnomu procesi : programa-praktykum : [nauk.-metod. posib.] / N.I. Voloshko. – K. : Nauk. svit, 2012. – 99 s.
3. Psyhologichne obg'runtuvannja zahodiv propaguvannja psyhohigijenichnogo vyhovannja i zdorovogo sposobu zhyttja sered suchasnoi' molodi : Monografija / [S.D. Maksymenko, S.I. Boltivec', O.M. Kokun, S.I. Zdioruk, O.V. Gubenko, G.V. Gumenjuk]; za zag. red. S.D. Maksymenka. – K. : DP «Inform.-analit. agenstvo», 2012. – 152 s.
4. Rybalka V.V. Teorii' osobystosti u vitchyznjanij psihologii' ta pedagogici : [navch. posib.] / V.V. Rybalka. – Odesa : Bukajev V.V., 2009. – 575 s.

**N.I. Voloshko. Analysis of motivational component of healthy lifestyle of senior pupils in educational process.** The article is devoted to the analysis of results of psychological research of level of development of motivational component of culture of healthy lifestyle of senior pupils in educational process.

The general level of development of motivational component of healthy lifestyle of senior pupils is studied. The results of level of development of motivational component of senior pupils' healthy lifestyle are generalized and analysed on the basic of different aspects, which assist maintenance and strengthening of physical, psychological, social and mental health, such as:

- keeping the rational schedule of day (sleep, studies (labour) and rest); keeping the rational feed (regime of feed and its quality); keeping the optimal healthy motive activity; keeping the personal hygiene;

- following the norms of healthy psychological vital functions (hygiene of mental labour, rational regime of studies (labour) and rest); organization of individual healthy style of labour (studies) on the basis of knowledge about individual psychological properties of personality; use of skills of psychological self-regulation; creative intellectual (self)development, studies;

- keeping the norms of healthy social and psychological climate in a collective (healthy relations, intercourse); active social self-realization in different spheres of life (educational, personality successes, achievements, fascinations); keeping the norms of healthy social life, normal adaptation (absence of harmful habits, offences, socially risky conduct);

- keeping the cultural virtues, religious commandments, elimination of sins; life on the basis of values of Goodness, Beauty, Truth.

**Key words:** motivational component of healthy lifestyle, maintenance and strengthening of physical, psychological, social, mental health.

*Received January 09, 2015*

*Revised January 17, 2015*

*Accepted February 06, 2015*

## **Діловитість як передумова успішної самореалізації у системі конкурентоздатності сучасного фахівця**

---

Herasina S.V. Businesslike Character as Precondition of Successful Self-actualization in the System of Competitiveness of Modern Specialist / S.V. Herasina // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 81–94.

---

**С.В. Герасіна. Діловитість як передумова успішної самореалізації у системі конкурентоздатності сучасного фахівця.** У статті всебічно обґрунтовано поняття «діловитість» в контексті особистісно-професійної спрямованості суб'єкта. Діловитість є індикатором індивідуального стилю діяльності, що корелює з раціонально організованою активністю та орієнтацією на ділові інтереси. Визначено, що діловитість демонструє когнітивні компетенції суб'єкта, а також індивідуально-типологічні властивості. Діловитість моделює психологічний обрис фахівця через демонстрацію основних якостей, властивостей і рис характеру суб'єкта, що відображає його психограму. Проаналізовано особистісно-характерологічні властивості фахівця, що складають психосоціальний портрет успішної ділової людини, зокрема: інтернальний локус контролю, адекватну самооцінку, раціональність, прагматизм, працездатність, професійну компетентність, психоемоційну і моральну стійкість, соціально-комунікативну активність, відповідальність, честоловність, дипломатичність в умовах конфронтації тощо. Визначено базові системоформувальні характеристики суб'єкта, що є сукупністю особистісних якостей, які моделюють діловий профіль та індивідуальний стиль фахової майстерності. Розглянуто психологічні особливості розвитку діловитості через аналіз структурних інтегралів феномена, зокрема: підприємливості, ділову контактність, асертивність, почуття власної гідності (самоповага), самоменеджмент і самопрезентаційні вміння. Досліджено, що здатність суб'єкта до генерації нових ідей, комунікативна компетентність, емоційно-ціннісне ставлення до себе й колег, висока самоорганізація й трудова дисципліна, конструктивний спосіб самовираження «публічного Я» дегермінують розвиток структурних інтегралів діловитості, що є важливою передумовою для самореалізації на конкурентному ринку праці. Окреслено перспективи подальших наукових розвідок з досліджуваної проблематики.



**Ключові слова:** діловитість, особистісно-професійна спрямованість, індивідуально-характерологічні властивості суб'єкта, підприємливість, контактність, асертивність, почуття власної гідності, самоменеджмент, самопрезентація, самореалізація, конкурентоспроможність.

**С.В. Герасина.** Деловитость как предусловие успешной самореализации в системе конкурентоспособности современного специалиста. В статье всесторонне обосновано понятие «деловитость» в контексте личностно-профессиональной направленности субъекта труда. Деловитость является индикатором индивидуального стиля деятельности, что соотносится с рационально организованной активностью и ориентацией на деловые интересы. Определено, что деловитость демонстрирует когнитивные компетенции субъекта, а также индивидуально-типологические свойства. Деловитость моделирует психологический облик специалиста через демонстрацию основных качеств, свойств и черт характера, что отражает его психограмму. Проанализированы личностно-характерологические свойства специалиста, составляющие психосоциальный портрет успешного делового человека, в частности интернальный локус контроля, адекватная самооценка, рациональность, прагматизм, работоспособность, профессиональная компетентность, психоэмоциональная и моральная устойчивость, социально-коммуникативная активность, ответственность, честолюбие, дипломатичность в условиях конфронтации и прочие. Определены базовые системоформирующие характеристики субъекта, которые являются совокупностью личностных качеств, что моделируют деловой профиль и индивидуальный стиль профессионализма. Рассмотрены психологические особенности развития деловитости через анализ структурных интегралов феномена, в частности предприимчивости, деловой контактности, асертивности, чувства собственного достоинства (самоуважение), самоменеджмента и самопрезентационных умений. Исследовано, что способность субъекта к генерации новых идей, коммуникативная компетентность, эмоционально-ценностное отношение к себе и коллегам, высокая самоорганизация и трудовая дисциплина, конструктивный способ самовыражения «публичного Я», – детерминируют развитие структурных интегралов деловитости, что является важным условием для самореализации на конкурентном рынке труда. Определены перспективы дальнейших научных исследований в области изучаемой проблематики.

**Ключевые слова:** деловитость, личностно-профессиональная направленность, индивидуально-характерологические свойства субъекта, предприимчивость, контактность, асертивность, чувство собственного достоинства, самоуважение, самоменеджмент, самопрезентация, самореализация, конкурентоспособность.

**Постановка проблеми.** У сучасній соціально-психологічній літературі феномен «діловитість» розглядається у досить широкому контексті і розкриває різні аспекти особистісної і професій-

ної спрямованості суб'єкта різних сфер діяльності. Діловитість інтегрує в собі особистісні й професійно-фахові якості, а також індивідуальний стиль діяльності працівника. Особистісно-характерологічні властивості є базовим системоформувальним ядром ділових якостей, якими оволодіває суб'єкт у ході професійної підготовки, навчально-виробничої практики та фахової діяльності.

Діловитість розглядається через призму розвитку як особистісно-характерологічних так і професійних умінь індивіда, високої працездатності, фахової вправності (вмілості, майстерності), прагматизму, підприємливості, самоменеджменту тощо. Діловитість є індикатором індивідуального стилю діяльності, що корелює з раціонально організованою активністю та орієнтацією на ділові інтереси. Висока ідейність, зріла свідомість і трудова дисципліна – прерогативи ділової людини, яка здатна модернізувати країну і бути конкурентоспроможним на ринку праці.

Аналіз актуальних досліджень, представлених у наукових і періодичних виданнях, дозволяє зробити висновок про те, що на даному етапі відсутня ефективна теорія підготовки ділової людини, професіонала нового типу – управлінця гуманітарно-технічної еліти, особистості, якій поряд із високою професійною компетентністю, притаманна висока духовність, моральні переконання, загальна культура, інноваційний тип мислення, системний підхід до аналізу складних виробничих ситуацій. Висока працездатність фахівця вимагає максимального використання інтелектуального, психоемоційного, матеріального та часового ресурсів і тільки їх раціональне використання є ефективною стратегією професійної самореалізації суб'єкта праці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналізуючи поняття «діловитість», знаходимо широке розмаїття його тлумачення. Так, тлумачний словник Дмитра Ушакова «діловитість» подає як підприємливість суб'єкта праці; словник Сергія Ожегова і Наталі Шведової – як серйозне і заповзятє ставлення до справи, життя; Великий німецько-російський словник (Sachlichkeit; Tüchtigkeit) «діловитість» розкриває через поняття «енергійність» (у розумінні «хватка», «спорівка», «ловкість», «вправність» тощо); енциклопедичний словник педагога феномен «діловитість» розглядає як якість особистості, що характеризує її спрямованість на відповідальне виконання взятих на себе обов'язків, як ставлення людини до роботи, здатність «выполнять толково, без лишних слов и суеты, целенаправленно и хорошо зная дело....» [1, с.28].

Нами помічено досить розмаїтий синонімічний ряд явища «діловитість», що відображає як когнітивні компетенції суб'єкта, так і ставлення його до справи, а також особистісні риси характеру. Аналізуючи діловитість, варто враховувати специфіку професійного середовища, тобто особливості професіограми, яка комплексно і всебічно відображає характеристики професії та вимоги до індивідуально-психологічних особливостей людини. Діловитість віддзеркалює психологічний портрет фахівця через демонстрацію основних якостей, властивостей і рис характеру суб'єкта, що є основою його психограми.

Сучасні вчені в галузі економічної, політичної і соціальної психології феномен «діловитість» розглядають як невід'ємну якість професіоналізму і фахової майстерності будь-якої сфери діяльності суб'єкта [2; 3; 5; 8].

Доктор юридичної психології Олексій Столяренко, який здійснив вагомий вклад у розвиток теорії психології управління, підготовки працівників правоохоронних органів, зазначає, що юрист, який відзначається діловитістю, проявляє нетерпимість до дилетантства, халатності, формалізму, бюрократії тощо. Такий фахівець ніколи не пасує перед труднощами, винахідливий, активний, автономний та ініціативний; він не шукає виправдань, а знаходить і використовує будь-які можливості. Вирізняється своєю організованістю і здатний організувати роботу інших [8].

Досліджуючи психологічний портрет сучасної ділової людини, вчені виокремлюють ряд детермінант, які генерують профіль успішного фахівця [1–3; 7; 9].

Так, Ірина Омельчук, Олександр Вознюк окреслюючи вимоги до особистості керівника закладів освіти, у структурі індивідуально-професійних якостей виділяють діловитість. Остання розглядається в контексті працездатності та вміння раціонально здійснювати управлінську діяльність. Діловитість вивчається як уміння чітко формулювати виробничі задачі, дипломатично діяти в умовах конфронтації, аргументовано переконувати та спонукати до продуктивних дій підлеглих [3].

Учені Єфім Блоштейн, Едгард Лінчевський та Рем Сімонов, вивчаючи проблему етики і психології підприємця, детально аналізували саме діловитість як базову якість сучасного бізнесмена. Діловитість, на їхню думку, інтегрує в собі як професійні компетенції, так і психохарактерологічні особливості суб'єкта праці. Останні базуються на здатності підприємця до самовладання, стресостійкості та вольових зусиллях. Ділова людина здатна холоднокровно аналізувати причини, наслідки і резуль-

тати своїх дій, прагматично споглядати на вдалі й невдалі ситуації. Зіткнувшись з невдачею, ділова людина ніколи не впадає у відчай, а змушує невдачу працювати на себе, і не здається при жодних обставинах. Ділова людина вирізняється високою інформаційною культурою, достатньо володіє комп'ютерними технологіями, вміло використовує інформаційні джерела [2].

Узагальнивши результати наукових досліджень, ми дійшли висновку, що ділова людина має інтернальний локус контролю, тобто схильна приписувати результати діяльності внутрішнім факторам: власним зусиллям, умінням, навичкам, індивідуальним властивостям тощо. Інтернали почуваються господарями долі, оскільки впевнені в собі, послідовні й заповзяті у досягненні поставленої мети, схильні до самоаналізу. Вони ретельно продумують всі можливі варіанти вирішення проблеми. Їм властиві такі якості, як виваженість, товариськість, доброзичливість і незалежність. Інтернальність є соціально схвальною цінністю, саме ідеальному «Я» приписується внутрішній локус контролю. Інтернали частіше досягають творчих та професійних успіхів.

Американська дослідниця Патрисія Уайт, описуючи якості справжнього громадянина, особливу увагу звертає на таке новоутворення в структурі особистості як громадянська діловитість, яка докорінно протилежна егоїстичній активності, що зараз набуває масового поширення. Громадянську діловитість, на думку авторки, слід формувати у тісному зв'язку з індивідуалізмом та підприємливістю [9].

Дослідники Валерій Акопян, Наталя Кутова, Юрій Пачковський, Неоніла Побірченко, Дмитро Касьянов, Людмила Карамушка, Микола Титарчук та ін. переконливо доводять, що в умовах розбудови ринкової економіки підприємливість як особистісно-професійне утворення суб'єкта є провідним інтегралом діловитості [5; 7].

Отже, узагальнивши результати наукових досліджень, зазначимо, що діловитість є багатограним поняттям, що інтегрує в собі як професійні компетенції, так й особистісні якості і властивості, які необхідно розглянути більш детально.

**Мета статті** полягає в теоретичному огляді сутнісного змісту поняття «діловитість» у контексті формування особистості як суб'єкта діяльності; аналізі індивідуально-характерологічних властивостей – інтегралів феномена, зокрема підприємливості, контактності, асертивності, почуття власної гідності, самоменеджменту та самопрезентаційних умінь; визначенні психологічних особливостей розвитку діловитості.

Під характерологічними властивостями розуміємо сукупність особистісних якостей, які визначають профіль діловитості суб'єкта і формують індивідуальний стиль його фахової майстерності.

Весь комплекс актуальних питань, пов'язаних із діловитістю, активно вирішується у практичній діяльності, однак вимагає і теоретичного аналізу.

**Виклад основного матеріалу.** Діловитість, підприємливість, уміння самостійно приймати рішення, творчо підходити до вирішення виробничих завдань, ефективно працювати у команді на кінцевий результат, чесно й сумлінно ставитись до професійних обов'язків – це риси, які необхідні для того, щоб компетентно діяти в сучасних умовах господарювання і бути конкурентоздатним на ринку праці.

*Підприємливість* розглядаємо як індивідуальну якість особистості, що є невід'ємною рисою характеру, яка виявляється в ініціативності, сміливості та економічному типі мислення. Поведінка підприємливої людини відрізняється динамічністю, здатністю брати відповідальність на себе і докладати зусилля в подоланні труднощів. Підприємець – це ділова людина, яка здатна генерувати нові стратегії власної поведінки, кризову ситуацію розглядає через призму нових можливостей. Стрижневим компонентом суб'єктності ділової людини є схильність до раціонального ризику, креативність і практична (прагматична) реалізація ідей.

Аналіз психолого-педагогічних джерел показав, що діловитість людини проявляється у її підприємливості, що детермінується чутливістю до змін і специфічним економічним мисленням (ініціативність); прийняттям на себе відповідальності за можливі невдачі і поразки (ризик); використанням нових інформаційно-технологічних можливостей (інноваційність); організацією або реорганізацією соціально-економічних механізмів, використанням наявних ресурсів (новаторство); цілеспрямованістю на діяльне перетворення навколишнього середовища, встановлення нових відносин (активність).

Ми розділяємо думку вчених, що діловитість базується на засадах соціально-комунікативної активності. Комунікативна активність є важливою умовою розвитку ділових стосунків, сприяє визначенню цілей, мотивів та рівня потреби здійснення професійної діяльності, є рушійною силою та джерелом спонукання до встановлення ділового контакту. В основі розвитку *ділової контактності* особливе значення надається потребо-

мотиваційному та операційному змісту її розвитку. Важливим аспектом комунікативної компетентності є розвиток ділової контактності як засобу успішного спілкування в діловому середовищі. Комунікативну компетентність розглядаємо як систему внутрішніх ресурсів, що синтезує в собі загальну культуру спілкування та специфічні прояви ділової контактності. Ділова контактність розвивається завдяки чіткості, лаконічності та логічності викладу інформації, змістом якої є спільні інтереси, які сприяють досягненню поставлених цілей. Ділова контактність забезпечує людину вміннями вести переговори, продуктивно домовлятися, визначати процес і результат вирішення проблеми, передбачати можливості подальшого партнерства. Партнерство є обов'язковою умовою діловитості, що здійснюється у формі безпосередньої взаємодії автономних суб'єктів, спрямованої на досягнення спільного інтересу, що характеризується добровільністю, взаємним визнанням і довірою. Однак, досягти визнання, поваги та згоди зі сторони партнера – справа не легка і вимагає особистісно-професійної майстерності, когнітивної компетентності, морально-вольових якостей і зусиль. Розвиток зазначених емоційно-ціннісних властивостей детермінується такою особистісною рисою як асертивність.

*Асертивність* вивчається як діловий спосіб поведінки особистості, що супроводжується почуттям самоповаги, впевненості та емоційно-ціннісним ставленням до людей. Особистість із розвинутих почуттям власної гідності в будь-якій ситуації спроможна діяти асертивно, тобто відкрито, впевнено й рішуче. Асертивний стиль поведінки партнера продукує конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії, який дозволяє застерегти діалог чи взаємодію від агресії та маніпуляцій. Асертивний партнер здатний мислити дивергентно, діяти демократично і лояльно.

Досить цікаво розглядає феномен «діловитість» психотерапевт Сергій Ковальов. Психолог зазначає, що у нашій слов'янській ментальності діловитість, зазвичай, протиставляється поняттю «людяність», тобто ділова людина спрямована виключно на задачу (справу, завдання), керується не емоціями і почуттями, а тому не здатна бути емпатійною, чуйною чи милосердною. Учений вказує, що ці поняття некоректно протиставляти, оскільки за своєю природою вони є надзвичайно ресурсними: діловитість передбачає орієнтацію на задачу, людяність – на взаємостосунки, тому у єдності складають потужний психосоціально-арсенал для ефективної взаємодії [6]. Отже, прояв людяності по-діловому базується на засадах асертивності, що є успіш-

ною стратегією як міжособистісної, так і ділової взаємодій. Однак, автор зазначає, що асертивна поведінка можлива тільки при наявності в суб'єкта адекватної самооцінки, інакше індивід «впадатиме» у полярні деструктивні психоемоційні стани: від агресивності (завищена самооцінка) до пасивності (занижена самооцінка, неповноцінність).

Наші наукові спостереження ґрунтуються на тому, що системоформувальним механізмом асертивної поведінки є *почуття власної гідності і самоповаги*, що є провідною психологічною умовою для самовираження, самоздійснення та самореалізації суб'єкта. Почуття власної гідності і самоповаги продукують здатність особистості адекватно визначитися із власними домаганнями, що є запорукою позитивних переживань успіху, останнє безпосередньо впливає на підвищення власної цінності. Якщо ж особистість не здатна активізувати свої внутрішні можливості або ж недостатньо їх усвідомлює, то це шлях до хворобливого самолюбства. Обов'язковою умовою позитивних переживань самоповаги є відчуття самовираженості й самореалізованості. Останні індивідуальні утворення є ключовими в діяльності ділової людини.

В умовах соціально-економічної кризи більшість населення України не усвідомлює радикальних змін, не відчуває потреби у самостійному визначенні сенсу і змісту своєї життєдіяльності. Проблема полягає в тому, що реальні трансформації в усіх сферах життя спричиняють не тільки принципове оновлення суспільного устрою, але й зміну пріоритетів у масовій свідомості. У реальній економічній і соціально-політичній ситуації все більше зростають вимоги до конкретної особистості, до її внутрішніх ресурсів, які забезпечують життєдіяльність у подібних умовах, а головне, її конкурентоздатність як фахівця.

Динаміка масштабів соціально-економічних проблем вимагає від сучасних фахівців оволодіння технікою *самоменеджменту*, яка передбачає застосування новітніх підходів до організації власної фахової діяльності. Висока організованість працівника визначається набуттям досвіду управління собою в часі; вміннями раціонально використовувати особистісні ресурси; здатністю конструктивно взаємодіяти; обранням стратегії саморозвитку та самовдосконалення, що детермінується навичками самоменеджменту. Окреслені аспекти є запорукою професіоналізму фахівця.

Оволодіння психологічним механізмом самоменеджменту відкриває можливість свідомо управляти динамікою свого життя та активізує вміння долати об'єктивні труднощі. Зростання



невизначеності, напруженість у різних сферах життєдіяльності, збільшення стресогенних факторів вимагають від сучасної ділової людини здатності до високої самоорганізації.

Самоменеджмент як раціональна стратегія спрямована на максимальну реалізацію і використання фахівцем власних потенцій і можливостей, що корелює зі здатністю свідомо управляти своїм робочим часом. Самоменеджмент – послідовне і цілеспрямоване самостійне використання працівником апробованих методів і практичних прийомів роботи у повсякденній діяльності, з метою підвищення ефективності виконання дій та вирішення задачі.

Зміни, які сьогодні спостерігаються, підвищують вимоги до сучасного фахівця, його професіоналізму, вміння освоювати нове, проявляти адаптаційні можливості. Як зазначають Майк Вудкок і Дейв Френсіс, організації не в змозі взяти на себе розвиток усіх навиків, умінь і знань своїх працівників. Це привело б до виснаження ресурсів організацій і відповідного підриву їх стабілізації. Отже, підтримка свого професійного росту і розвиток ділових якостей є необхідністю для кожного конкурентоспроможного фахівця. Зауважимо, що в Україні ситуація загострилася внаслідок кризисного стану економіки, практичної відсутності традицій вітчизняного менеджменту, що гальмує процес набуття навиків самоменеджменту, основна мета якого полягає в максимальному використанні особистісних можливостей, усвідомленому управлінні ходом своєї життєдіяльності. Жоден працівник не застрахований від того, що в будь-який момент на нього можуть «обрушитися» різні завдання і невирішені питання. Будь-яка трудова діяльність постійно «тримає у полоні» нагальних справ, і тільки завдяки вмінню планувати час і грамотно використовувати методи організації праці можна кваліфіковано виконувати свою діяльність, до того ж умудритися викроювати часовий резерв для дозвілля та відпочинку. Саме вислів древніх мореплавців «Пливу не так як вітер дує, а як поставлю паруса» розкриває психологічну сутність феномена «самоменеджмент».

Сучасний конкурентоспроможний фахівець зобов'язаний себе гідно презентувати у діловому середовищі. *Самопрезентаційні вміння* є важливими у структурі особистісно-характерологічних властивостей ділової людини. Поняття «самопрезентація» (self-presentation), «управління враженнями» (impression management) відображають соціальну перцепцію, у контексті міжособистісного сприймання і впливу. Діловитість базується на потребі у взаємодії, прийнятті, визнанні і самовираженні. За-

доволення цих потреб формує відповідні враження про себе, які прогнозують успіх у діловому середовищі.

В енциклопедичному словнику поняття «самопрезентація» тлумачиться як «уміння представити (подати, продати) себе; професійне мистецтво, оволодіння яким вимагає постійної праці над собою, самоконтролю за поведінкою і честюлюбства» [1].

Вміння презентувати себе визначаються як зовнішніми (динамічними), так і внутрішніми (змістовними) особливостями. З точки зору зовнішніх проявів, самопрезентація – це акт поведінки, форма соціальної активності, що має характер публічності і виявляється у міжособистісному процесі. Змістовні характеристики проявляються у прагненні індивіда спостерігати за соціальною ситуацією, визначати її, досягати схвалення; орієнтована на особистісно-психологічну сутність феномена. Самопрезентація розглядається як специфічний вияв самосвідомості, прояв одного із її структурних компонентів – «публічного Я», її основна мета – утвердження власної ідентичності, підтвердження чи перепідтвердження Я-концепції.

Отже, особистісну самопрезентацію можна трактувати як форму самовираження і поведінки, спрямовану на створення сприятливого враження чи враження, що відповідає ідеалам, цінностям, установкам певного ділового середовища.

**Висновки.** Реалії сьогодення показують, що шанси успішно реалізувати власний потенціал і забезпечити достойне життя своєю працею сьогодні має не кожен. Разом з тим, ринкові можливості з'являються щодня, пропонуючи нові перспективи для тих, хто має здатність їх розпізнати, рішучість, щоб започаткувати, та наполегливість, щоб зреалізувати. Мати «гостре око», «мужнє серце» та енергійний темперамент не гарантія професійного успіху в умовах жорсткої конкуренції. Успішна самореалізація базується на розвинутих особистісно-характерологічних якостях, зокрема – підприємливості, контактності, асертивності, самоповазі, самоменеджменті та здатності до самопрезентації, що є підґрунтям для формування діловитості суб'єкта діяльності.

**Перспективи подальших досліджень.** Аналіз окресленої проблеми вимагає глибшого вивчення особистісних детермінант феномена «діловитість»; розробки психодіагностичного інструменту для вивчення особливостей розвитку діловитості суб'єкта діяльності; напрацювання соціально-психологічного тренінгу з розвитку діловитості в індивідуальному стилі професійно-трудової діяльності сучасного фахівця.

### Список використаних джерел

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры : [энциклопедический словарь педагога] / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
2. Блоштейн Е.А. Этика и психология книготоргового предпринимательства / Е. Блоштейн, Е. Линчевский, Р. Симонов. – М. : Центр дист. образов. МГУП, 2007. – 280 с.
3. Вознюк О.В. Загальний рівень сформованості психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками / О.В. Вознюк // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2014. – Вип. 3. – С. 127–133.
4. Зиновьев И.Ф. Этика деловых отношений [текст]: практикум / И.Ф. Зиновьев, А.А. Якушев; Крым. экон. ин-т ГВУЗ «Киев. нац. экон. ун-т им. Вадима Гетьмана». – Симф. : Феникс, 2012. – 94 с.
5. Карамушка Л.М. Формування конкурентоздатної команди сучасної організації [текст] : навч. прогр. для підготов. менеджерів орг. та орг. психологів / Л.М. Карамушка, О.А. Філь; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Лаб. організац. психол., Укр. асоц. організац. психологів та психологів праці. – К. : Міленіум, 2004. – 36 с. – [Психологія менеджерам та персоналу організацій].
6. Ковалев С.В. Психология сокровенного «Деловитость против человечности» / С.В. Ковалев // Цикл радиопередач на «РСН» [44 выпуск, 32-96 kbps MP3]. – 2010.
7. Никифорова Л.А. Личность и формы её самореализации [текст]: дис... канд. филос. наук: 09.00.03 / Л.А. Никифорова; Донецкий гос. ун-т. – Донецк, 2007. – 200 с.
8. Столяренко А.М. Психология менеджмента : [учеб. пособ. для студ. вуз.] / А.М. Столяренко, Н. Амаглобели. – М. : ЮНИТИ-ДАНА. – 2013. – 455 с.
9. Уайт П. Громадянські чесноти і шкільна освіта: виховання громадян демократичного суспільства / П. Уайт; [пер. з англ. та передм. В.О. Коломієць]. – К.: Вища школа, 2002. – 118 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bezrukova V.S. Osnovy duhovnoy kul'tury [jenciklopedicheskiy slovar' pedagoga] / V.S. Bezrukova. – Ekaterinburg, 2000. – 937 s.
2. Bloshtejn E.A. Jetika i psihologija knigotorgovogo predprinimatel'stva / E. Bloshtejn, E. Linchevs'kij, R. Simonov. – M. : Centr dist. obrazov. MGUP, 2007. – 280 s.

3. Voznjuk O.V. Zagal'nij riven' sformovanosti psihologichnoi gotovnosti kerivnikov osvithnih organizacij do upravlinnja pedagogichnimi pracivnikami / O.V. Voznjuk // Pedagogichnij proces: teorija i praktika. – 2014. – Vip. 3. – S. 127–133.
4. Zinov'ev I.F. Jetika delovyh otnoshenij [tekst]: praktikum / I.F. Zinov'ev, A.A. Jakushev; Krym. jekon. in-t GVUZ «Kiev. nac. jekon. un-t im. Vadima Get'mana». – Simf. : Feniks, 2012. – 94 s.
5. Karamushka L.M. Formuvannja konkurentozdatnoi komandi suchasnoi organizacii [tekst]: navch. progr. dlja pidgotov. menedzheriv organiz. ta organiz. psiholog. / L.M. Karamushka, O.A. Fil'; In-t psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraïni, Lab. organizacijnoi psihologii, Ukr. asociacija organizacijnih psihologiv ta psihologiv praci. – K.: Milenium, 2004. – 36 s. – [Psihologija menedzheram ta personalu organizacij].
6. Kovalev S.V. Psihologija sokrovennogo «Delovitost' protiv chelovechnosti» / S.V. Kovalev // Cikl radiperedach na «RSN» [44 vypusk, 32–96 kbps MP3]. – M. – 2010.
7. Nikiforova L.A. Lichnost' i formy ee samorealizacii [tekst]: dis... kand. filos. nauk: 09.00.03 / L.A. Nikiforova; Doneckij gos. un-t. – Doneck, 2007. – 200 s.
8. Stoljarenko A.M. Psihologija menedzhmenta [ucheb. posob. dlja stud. vuz.] / A.M. Stoljarenko, N. Amaglobeli. – M. : JuN-ITI-DANA, 2013. – 455 s.
9. Uajt P. Gromadjans'ki chesnoti i shkil'na osvita: vihovannja gromadjan demokraticznego suspil'stva / P. Uajt. – [per. z angl. ta predm. V.O. Kolomic']. – K.: Vishha shkola, 2002. – 118 s.

**S.V. Herasina. Businesslike Character as Precondition of Successful Self-actualization in the System of Competitiveness of Modern Specialist.**

The article reveals from different points of view the term «Businesslike character» in the context of personal and professional direction of the subject of the labor activity. The businesslike character is an indicator of individual working style which correlates with rational system of organization and is guided by business interests. The article determines that the businesslike character demonstrates cognitive competence of a subject as well as individual and typological peculiarities. Businesslike character models the psychological outline of a specialist by demonstrating the main qualities, peculiarities and the outlines of the person's character which reflect his psychogram. The personal peculiarities of a specialist which make psychological and social portrait of a successful business person, in particular the internal control locus, adequate self-rating, rationality, pragmatism,

ability to work, professional competence, emotional and moral stableness, social and communicative activity, responsibility, ambition, diplomacy in the confrontation situations have been analyzed. The basis system building characteristics of the subject which are a collection of personal abilities that simulate a business profile and individual style and professional skills have been determined. Psychological peculiarities of business skills development through the analysis of the structural integrals of the phenomenon have been studied, such as initiative, business sociability, assertiveness, the sense of self-respect, self-management and the skills of self-presentation. It was studied that the person's ability to generate new ideas, communicative competence, emotions and values attitude to himself and the colleagues, high level of self-organization and labor discipline, constructional way to express «public I» – determinate the development of structural integrals of businesslike character, the pointed determinants generate the profile of a successful specialist which is an important precondition for self-realization and competitive labor market skills.

**Key words:** businesslike character, personality and professional direction, individual peculiarities of subject, economic enterprise, sociability, assertiveness, sense of self-respect, self-management, skills of self-presentation, self-realization, competitive labor market skills.

*Received January 08, 2015*

*Revised January 26, 2015*

*Accepted February 12, 2015*

**УДК 3.316.77**

*Н.М. Гончарук*

goncharuk\_nat17@mail.ru

## **До проблеми класифікації комунікативних актів у психологічних дослідженнях**

---

Honcharuk N.M. On the problem of classification of communicative acts in psychological research / N.M. Honcharuk // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 94–105.

---

**Н.М. Гончарук. До проблеми класифікації комунікативних актів у психологічних дослідженнях.** У статті описано різні типологічні підходи до проблеми класифікації комунікативних актів. У процесі до-

слідження проаналізовано змістові критерії, за якими здійснюється диференціювання комунікативних актів, досліджено особливості систематики в лінгвістичних та психологічних теоріях комунікації.

Автором реалізовано психологічний підхід до класифікації комунікативних актів, який ґрунтується на вивченні змістових психологічних характеристик комунікативної поведінки. Проаналізовано структуру особистості в системі комунікативних дій і виділено її нормативно-правовий, змістовий, вольовий, емоційний, морально-етичний, соціальний, самісний аспекти. Саме ці психологічні характеристики стали важливими для психологічного аналізу особистості як суб'єкта комунікативної поведінки.

На основі психологічного аналізу, взявши за основу вищеописані класифікації мовленнєвих актів та узагальнену структуру особистості як суб'єкта комунікативної поведінки, було виділено такі різновиди комунікативних актів: а) мотивостимулюючі – передбачають здійснення спрямованого впливу на співрозмовника; б) інформаційні – надають комунікантам інформацію; в) інтерактивні – реалізують взаємовплив у процесі спілкування; г) директивно-вольові – накладають на комунікантів зобов'язання, спрямовані на досягнення поставлених цілей; д) експресивні – полягають у вираженні емоційних станів комунікантів під час спілкування; е) егоцентричні – зосереджують спілкування навколо власного «єго»; є) морально-етичні – здійснюють вплив на систему цінностей комунікантів; ж) ритуальні (автоматизовані) – полягають у використанні поведінкових автоматизмів для встановлення і підтримання контакту. Запропонована класифікація дозволяє надалі вивчати тенденції різних комунікативних актів, здійснювати диференційований підхід щодо їх формування.

**Ключові слова:** комунікативний акт, мовленнєвий акт, психологічні теорії комунікації, лінгвістичні теорії комунікації.

**Н.М. Гончарук. К проблеме классификации коммуникативных актов в психологических исследованиях.** В статье описаны различные типологические подходы к проблеме классификации коммуникативных актов. В процессе исследования проанализированы содержательные критерии, по которым осуществляется дифференцирование коммуникативных актов, исследованы особенности систематики в лингвистических и психологических теориях коммуникации.

Автором реализован психологический подход к классификации коммуникативных актов, основанный на изучении содержательных психологических характеристик коммуникативного поведения. Было проанализировано структуру личности в системе коммуникативных действий и выделены её нормативно-правовой, содержательный, волевой, эмоциональный, морально-этический, социальный, самисный аспекты. Именно эти психологические характеристики стали важными для психологического анализа личности как субъекта коммуникативного поведения.

На основе психологического анализа были выделены следующие разновидности коммуникативных актов: а) мотивостимулирующие – предусматривают осуществление направленного воздействия на собеседника; б) информационные – предоставляют коммуникантам информацию; в) интерактивные – реализуют взаимовлияние в процессе общения; г) директивно-волевые – накладывают на коммуникантов обязательства, направленные на достижение поставленных целей; д) экспрессивные – заключаются в выражении эмоциональных состояний коммуникантов при общении; е) эгоцентричны – сосредотачивают общение вокруг своего «эго»; е) морально-этические – оказывают влияние на систему ценностей коммуникантов; ж) ритуальные (автоматизированные) – заключаются в использовании поведенческих автоматизмов для установления и поддержания контакта. Предложенная классификация позволяет в дальнейшем изучать тенденции различных коммуникативных актов, осуществлять дифференцированный подход к их формированию.

**Ключевые слова:** коммуникативный акт, речевой акт, психологические теории коммуникации, лингвистические теории коммуникации.

**Постановка проблеми.** У наукових дослідженнях комунікативний акт виступає найменшою складовою комунікації, яка у неподільному вигляді представляє всі характеристики цілісної структури. Дослідники описують його як одиницю комунікативного процесу [2; 4; 9; 10]. Комунікативний акт є інтеракцією між адресантом і адресатом, спрямованою на реалізацію комунікативних завдань та представленою у вигляді цілеспрямованої завершені дії. Виступаючи найменшою неподільною одиницею спілкування, він формує структуру комунікативного процесу та забезпечує його реалізацію.

**Аналіз наукових досліджень.** У лінгвістичних теоріях комунікації виділяється також мовленнєвий компонент комунікативної поведінки, який виступає «власне мовленнєвим вчинком особистості в конкретному спілкуванні з іншими» (Г. В. Горох, В.С. Карпалюк). Це мовленнєвий акт. Деякі вчені в ситуації спілкування ототожнюють його з комунікативним. Інші вважають окремою складовою комунікативного акту [4, с. 122].

Здійснюючи дослідження мовленнєвого акту в межах лінгвістичної феноменології, Дж. Остін виділяє три його рівні: а) локутивний – передбачає проголошення мовленнєвого висловлювання певного значення і змісту; б) іллокутивний – вказує на комунікативну спрямованість висловлювань; в) перлокутивний – полягає в здійсненні комунікативного впливу й досягненні конкретного результату [7, с. 89]. З психологічної



точки зору важливою характеристикою комунікації є іллокутивні та перлокутивні акти, які вказують на комунікативну мету і відповідають за реалізацію психологічного впливу на співрозмовника.

Аналізуючи мовленнєві комунікативні акти, Д. Серль більш детально зупиняється на іллокутивних, які позначають мовленнєві повідомлення. Він вважає базовими п'ять іллокутивних актів: а) репрезентативи – ті, які фіксують відповідальність за надану інформацію (гіпотези, клятви); б) директиви – містять вказівки (накази, поради, запрошення); в) комісиви – накладають на комунікантів певні зобов'язання (вимоги, шантажування); г) експресії (експресиви) – виражають психічний стан (подяки, вибачення); д) декларації (декларативи) – встановлюють відповідність між пропозицією і реальністю (призначення, звільнення). Основою своєї класифікації дослідник вважає іллокутивну мету (*illocutionary point*), спрямованість (*direction of fit*), стиль, взаємні інтереси, соціальний статус, психічний стан співрозмовників [11, с. 180–187].

Дослідники Г.Г. Почепцов, О.О. Селіванова за основу своїх класифікацій беруть іллокутивні зусилля, що дає можливість виділити такі типи мовленнєвих комунікативних актів: а) констативи – ствердження; б) промісиви – обіцянки; в) менасиви – погрози; г) перформативи – констатування, поєднані з діями; д) квеситиви – запитання; е) директиви – прямі спонукання до дій (Г.Г. Почепцов) [9] та а) акти констатації; б) акти спонукання; в) акти запиту інформації; г) акти обіцянки; д) акти вираження свого ставлення до співрозмовника; е) акти проголошення змін у статусі співрозмовника (О.О. Селіванова) [12, с. 558].

І. С. Семенюк комунікативні акти об'єднує в комунікативні ситуації і на цій основі конструє типологічну структуру комунікації. Вона виділяє два основних типи комунікативних ситуацій: інституційні та ритуальні. Інституційні базуються на системі ціннісних установок, взірців і норм поведінки. Ритуальні пов'язані з виконанням певного обряду, символічних дій [13, с. 190].

До інституційних відносяться: а) декларативні (призначення на посаду, судові вироки); б) комісивні (зобов'язання, обіцянки, гарантії); в) інтерогативні (отримання інформації, запити, інтерв'ю); г) ін'юнктивні (накази, вимоги, розпорядження); д) реквестивні (прохання, заклинання), е) адвіситивні (поради, рекомендації).

До ритуальних належать: а) експресивні (подяки, співчуття, схвалення); б) констативні (констатації, нагадування); в) аффірмативні (твердження, заяви, повідомлення) [13, с. 190].

Отже, сьогодні у лінгвістичних дослідженнях комунікації існує чимало класифікацій, які опираються на різні типологічні критерії: мету іллокутивного акту, його спрямованість, іллокутивні зусилля, стиль, взаємні інтереси. Аналізуються також власне психологічні критерії, такі як соціальний статус, психічний стан співрозмовників.

У психологічних дослідженнях увагу акцентують на вивченні комунікативного акту в структурі цілісного процесу комунікації. Дослідники здійснюють класифікацію за такими диференційними критеріями як зміст, сфера, форма, тип взаємодії, модальність, просторові характеристики тощо. Усі вони апелюють до різних змістових критеріїв комунікативного акту, які надалі розглянемо в нашому дослідженні.

**Мета дослідження** – визначити критерії диференціювання комунікативних актів і здійснити їх психологічну класифікацію.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз літературних джерел з проблеми свідчить, що залежно від сфери функціонування розрізняють такі різновиди комунікації у цілому й комунікативних актів, зокрема: політичні (дипломатичні зустрічі, політичні діалоги) [14, с. 97], ділові (угоди, перемовини, консультації) [6, с. 344], виробничо-професійні (наради, консилиуми), практично-побутові (обмін досвідом), сімейні (виховні впливи, сімейні ради) [8, с. 83], міжособистісні (товариська бесіда, консультативна допомога в особистих труднощах) [1, с. 69], колективістські (групова дискусія, мозковий штурм) [5, с. 457].

За ознакою контактування їх поділяють на прямі (бесіди, безпосередні контакти) та опосередковані (листування, інтернет-спілкування) [6, с. 342]. За типом зв'язку бувають багатовекторні (або взаємоспрямовані) – діалог, полілог та одновекторні (односпрямовані) – монолог, книги [8, с. 83], [10]. За засобами спілкування можуть бути вербальними (за допомогою словесного мовлення) і невербальними (з використанням жестів, міміки, інших паралінгвістичних засобів) [2, с. 39]. За модальністю: позитивно спрямовані (привітання, поздоровлення); негативно спрямовані (конфлікти, вербальна агресія), індиферентні (інформування) [8, с. 83]. За просторовими характеристиками: контактні, дистанційні [3]. За кількістю учасників: полімодальні (групова дискусія, колективне обговорення); бімодальні (діалог,

бесіда, інтерв'ю); мономодальні (внутрішній діалог). За спрямованістю: ретуальні (вербальне спілкування особи з групою), аксіальні (вербальне спілкування сам на сам) [8, с. 73]. За статусно-рольовими особливостями: ієрархічні (з пріоритетністю прямого зв'язку); демократичні (з пріоритетністю зворотного зв'язку) [9, с. 34]. За способом впливу: прямі (відкриті) та непрямі (з опорою на підтекст) [11]. За формою спілкування: анонімні (між незнайомими та малознайомими людьми), функціонально-рольові (лікар-хворий, психолог-клієнт), неформальні (міжособистісні) [8, с. 83].

Отже, порівняльний аналіз психологічних та лінгвістичних досліджень демонструє наявність в науковій літературі чималої кількості класифікацій. Більшість спроб стосуються з'ясування різновидів саме мовленнєвого акту. Психологічні класифікації, які сьогодні розроблені, переважно пов'язані з дослідженням комунікації в цілому, ніж комунікативного акту як одиниці комунікативного процесу.

Вивчення різних підходів показує, що визначальною основою мовленнєвого акту як одиниці мовлення є вміння висловлюватися грамотно, змістовно, відповідно до мети, наміру, ситуації. Це стало основою лінгвістичних класифікацій. Водночас, психологічний контекст класифікації, розкритий розглядом взаємного впливу під час комунікації, в наукових розвідках представлений недостатньо. Для психологічного аналізу комунікації більш важливою є здатність співрозмовників здійснювати психологічний вплив у ситуації спілкування – емоційний, вольовий, моральний тощо. Психологічна мета є більш далекоглядною, оскільки дозволяє реалізовувати лінгвістичні характеристики спілкування (намір, мету, грамотність, змістовий аспект, ситуативну доцільність) для досягнення необхідного ефекту в процесі комунікації.

Підґрунтям психологічної класифікації є загальні закономірності психологічної поведінки, які формують основу для визначення типів комунікативного акту. Для їх систематизації і диференціювання необхідно проаналізувати структуру особистості в системі комунікативних дій: нормативно-правовий, змістовий, вольовий, емоційний, морально-етичний, соціальний, самісний аспекти. Саме ці психологічні характеристики є важливими для психологічного аналізу особистості як суб'єкта комунікативної поведінки, оскільки утворюють структуру особистості й описують ті сторони, на які й за допомогою яких можна впливати (див. табл. 1).

Таблиця 1

## Психологічна класифікація комунікативних актів

№ з/п	Структурні компоненти психологічного аналізу	Типи комунікативних актів	Взірці комунікативних актів
1.	Мотиваційна складова комунікативного акту – забезпечує формування спрямованості особистості, здійснення психологічного впливу	<i>Мотивуючі комунікативні акти</i>	Заохочення, покарання прохання, закликання, навіювання, спонукування, стимулювання, переконання, колективне визнання
2.	Змістова складова комунікативного акту – спрямована на надання інформації, взаємне поповнення знань	<i>Інформаційні комунікативні акти</i>	Повідомлення, звістки, реляції, оголошення, інформування, інструкції, приписи, пам'ятки, виступи, свідчення, рекомендації, пропозиції
3.	Соціально орієнтована складова – відповідає за вияв здатності взаємодіяти у режимі бесіди, діалогу	<i>Інтерактивні комунікативні акти</i>	Дискусії, суперечки, обговорення, мозкові штурми, розгляди, ділові діалоги, сімейні бесіди, ради
4.	Вольова складова – забезпечує формування готовності до комунікативних дій, активізує вольові зусилля у процесі спілкування	<i>Директивно-вольові комунікативні акти</i>	Накази, директиви, розпорядження, настанови, дозволи, заборони, погрози, нагороди, доручення, привчання, тренування в комунікативній ситуації
5.	Емоційна складова – створює можливості для вираження позитивних і звільнення від негативних емоцій	<i>Експресивні комунікативні акти</i>	Співчуття, емоційна підтримка, конфлікти, сварки, вираження вдячності, схвалення, прояви злості, вербальна агресія
6.	Самісна (Я-центрована) складова – активізує самосвідомість під час спілкування, зосереджує комунікацію навколо власного Я.	<i>Егоцентричні комунікативні акти</i>	Взяття відповідальності, згоди, відмови, спротиви, обіцянки, самозобов'язання, вихвалання, самореклама
7.	Морально-етична складова – стимулює прояв внутрішньої установки діяти відповідно до своїх принципів	<i>Морально-етичні комунікативні акти</i>	Моралізування, увага, турбота, етичні бесіди, пробудження гуманних почуттів, моральне заохочення, осуд

8.	Нормативно-правова складова – забезпечує використання поведінкових автоматизмів для встановлення і підтримання контакту	<i>Ритуальні (автоматизовані) комунікативні акти</i>	Привітання-зустрічі, прощання, поздоровлення, знайомства, представлення, освідчення, вінчання
----	---	--	---

Відповідно до основоположних змістових характеристик комунікативної поведінки та на основі описаних структурних компонентів аналізу в таблиці представлено такі комунікативні акти:

*Мотивостимулюючі* – передбачають здійснення спрямованого впливу на співрозмовника, стимуляцію активності партнера. До них відносять заохочення, покарання, прохання, закликання, навіювання, спонукання, стимулювання, переконання, колективне визнання. Мотивостимулюючі комунікативні акти забезпечують мотиваційну складову комунікативного акту, формують спрямованість особистості, сприяють здійсненню стимулюючого психологічного впливу на особистість.

*Інформаційні* – надають комунікантам інформацію. До них належать повідомлення, звістки, реляції, оголошення, інформування, інструкції, приписи, пам'ятки, виступи, свідчення, поради, рекомендації, пропозиції. Інформаційні акти здійснюють забезпечення змістової складової комунікативного акту через надання інформації та взаємне поповнення знань.

*Інтерактивні* – реалізують взаємовплив у процесі спілкування. Це дискусії, суперечки, обговорення, розгляди, ради, мозкові штурми, ділові діалоги, сімейні бесіди. Відповідають за забезпечення соціально орієнтованої складової комунікативного акту, вияв здатності взаємодіяти в режимі бесіди, діалогу.

*Директивно-вольові* – накладають на комунікантів зобов'язання, спрямовані на досягнення поставлених цілей. До них відносяться накази, директиви, розпорядження, настанови, дозволи, заборони, погрози, нагороди, доручення. Директивні комунікативні акти забезпечують вольову складову комунікації, їх завданням є формування готовності до комунікативних дій.

*Експресивні* – полягають у вираженні емоційних станів комунікантів під час спілкування. Їх представляють у вигляді співчуттів, емоційної підтримки, конфліктів, сварок, вираження вдячності, похвали, проявів злості, вербальної агресії та інших комунікацій, основою яких є вияв емоцій. Експресивні комунікації спрямовані на забезпечення емоційної складової комунікативного акту, вони є засобом вираження позитивних і звільнення від негативних емоцій.

*Егоцентричні* – зосереджують спілкування навколо власного «єго» та акцентують увагу на особистих проблемах комунікантів. До них належать взяття відповідальності, згоди, відмови, спротиви, обіцянки, зобов'язання, вихвалання, самореклама. Ці акти спрямовані на забезпечення самісної (Я-центрованої) складової комунікативного акту, активізацію самосвідомості під час спілкування, зосередження комунікації навколо власного «Я».

*Морально-етичні* – здійснюють вплив на систему цінностей комунікантів. Серед цих якостей – моралізування, увага, турбота, емоційні впливи, пробудження гуманних почуттів. Вони забезпечують морально-етичну складову комунікативного акту, активізують прояв внутрішньої установки діяти відповідно до своєї совісті та життєвих принципів.

*Ритуальні (автоматизовані)* – полягають у використанні поведінкових автоматизмів для встановлення і підтримання контакту. До ритуальних комунікативних актів відносять привітання-зустрічі, прощання, поздоровлення, знайомства, представлення, освідчення, вінчання. Їх мета – забезпечення нормативно-правової складової комунікативного акту, вираження взаємного ставлення на рівні поведінкових автоматизмів, що характеризує сферу колективного несвідомого.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, за допомогою психологічного аналізу, взявши за основу вищеописані класифікації мовленнєвих актів та узагальнену структуру особистості як суб'єкта комунікативної поведінки, можна виділити такі різновиди комунікативних актів: мотивостимулюючі, інформаційні, інтерактивні, директивно-вольові, експресивні, егоцентричні, морально-етичні, ритуальні (автоматизовані). Запропонована класифікація ґрунтується на змістових психологічних характеристиках комунікативної поведінки, що є цінним для реалізації психологічних досліджень. Це дає можливість надалі вивчати тенденції різних комунікативних актів, здійснювати диференційований підхід щодо їх формування та регуляції.

#### **Список використаних джерел**

1. Аксьонова В. І. Формування комунікативної особистості в умовах глобалізації суспільства / В. І. Аксьонова // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : зб. наук. пр. – Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 2012. – Вип. 49. – С. 63–77.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2009. – 376 с.

3. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
4. Горох Г. В. Комунікативна лінгвістика : навч.-метод. посібник / Г. В. Горох, В. С. Карпалюк. – Кам'янець-Подільський : видавець Зволейко В. Г., 2009. – 284 с.
5. Дика Н. М. Інтерактивна компетенція як складова комунікативної компетенції в процесі вивчення української мови / Н. М. Дика, М. В. Козир // Україна в євроінтеграційних процесах : матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції професорсько-викладацького складу. – 2007. – С. 452-459.
6. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник : у 2-х кн. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – Кн. 1 : Соціальна психологія особистості і спілкування. – 576 с.
7. Остин Дж. Избранное / Дж. Остин ; [пер. с англ. Л. Б. Макевой, В. П. Руднева]. – М. : Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999. – 332 с.
8. Пихтіна Н.П. Основи педагогічної техніки / Н.П. Пихтіна. – К. : Центр учбової літератури, 2013. – 316 с.
9. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2001. – 656 с.
10. Різун В. В. Природа й структура комунікативного процесу / В. В. Різун // Наукові записки інституту журналістики. – 2001. – Т. 1. – С. 17–37.
11. Серль Дж. Классификация иллокутивных актов / Дж. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1986. – Вып.17. – С. 170–194.
12. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
13. Семенюк І. С. Типологія комунікативних ситуацій / І. С. Семенюк // Наук. записки Житом. держ. університету імені Івана Франка : зб. наук. праць. Серія : філологія. – 2008. – (10). – С. 190-194.
14. Темерівський В.В. Інформаційно-комунікативний аспект політичного маркетингу / Віталій В'ячеславович Темерівський // Сучасна українська політика. – К. : Центр соціальних комунікацій, 2011. – Вип. 22. – С. 95–105.

#### **Spysok vykorystanykh dzherel**

1. Aksonova V. I. Formuvannia komunikatyvnoi osobystosti v umovakh hlobalizatsii suspilstva / V. I. Aksonova // Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi



- akademii : zb. nauk. pr. – Zaporizhzhia : Vyd-vo ZDIA, 2012. – Vyp. 49. – S. 63–77.
2. Batsevych F. S. Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky : pidruchnyk / F. S. Batsevych, – K. : Akademia, 2009. – 376 s.
  3. Volkova N. P. Profesiino-pedahohichna komunikatsiia : navch. posib. / N. P. Volkova. – K. : Akademia, 2006. – 256 s.
  4. Horokh H. V. Komunikatyvna linhvistyka : navch.-metod. posibnyk / H. V. Horokh, V. S. Karpaliuk. – Kam'ianets-Podilskyi : vydavets Zvoleiko V. H., 2009. – 284 s.
  5. Dyka N. M. Interaktyvna kompetentsiia yak skladova komunikatyvnoi kompetentsii v protsesi vyvchennia ukrainskoi movy / N. M. Dyka, M. V. Kozyr // Ukraina v yevrointehratsiinykh protsesakh : materialy KhII Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii profesorsko-vykladatskoho skladu. – 2007. – s. 452-459.
  6. Orban-Lembryk L. E. Sotsialna psykholohiia : pidruchnyk : u 2-kh kn. / L. E. Orban-Lembryk. – K. : Lybid, 2004. – Kn. 1 : Sotsialna psykholohiia osobystosti i spilkuвання. – 576 s.
  7. Ostin Dzh. Izbrannoe / Dzh. Ostin ; [per. s angl. L. B. Makeevoj, V. P. Rudneva]. – M. : Ideja-Press, Dom intellektual'noj knigi, 1999. – 332 s.
  8. Pykhtina N.P. Osnovy pedahohichnoi tekhniki / N.P. Pykhtina. – K. : Tsentri uchbovoi literatury, 2013. – 316 s.
  9. Pochepcov G. G. Teorija kommunikacii / G. G. Pochepcov. – M. : Refl-buk, K. : Vakler, 2001. – 656 s.
  10. Rizun V. V. Pryroda i struktura komunikatyvnoho protsesu / V. V. Rizun // Naukovi zapysky instytutu zhurnalistyky . – 2001. – T. 1. – S. 17–37.
  11. Serl' Dzh. Klasifikacija illokutivnykh aktov / Dzh. Serl' // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. – M. : Progress, 1986. – Vyp.17. – S. 170–194.
  12. Selivanova O. O. Suchasna linhvistyka : terminolohichna entsyklopediia / O. O. Selivanova. – Poltava : Dovkillia-K, 2006. – 716 s.
  13. Semeniuk I. S. Typolohiia komunikatyvnykh sytuatsii / I. S. Semeniuk // Nauk. zapysky Zhytom. derzh. universytetu imeni Ivana Franka : zb. nauk. prats. Seriia : filolohiia. – 2008. – (10). – S. 190-194.
  14. Temerivskyi V. V. Informatsiino-komunikatyvnyi aspekt politychnoho marketynhu / Vitalii Viacheslavovykh Temerivskyi // Suchasna ukrainska polityka. – K. : Tsentri sotsialnykh komunikatsii, 2011. – Vyp. 22. – S. 95–105.

**N.M. Honcharuk. On the problem of classification of communicative acts in psychological research.** The article describes the different approaches to typological classification of communicative acts. The study analyzes the semantic criteria on which the differentiation of communicative acts, peculiarities of taxonomy in linguistic and psychological theories of communication.

The author realized the psychological approach to the classification of communicative acts, based on a study of the semantic psychological characteristics of communicative behavior. The structure of personality in the system of communicative acts is analyzed, and its legal, semantic, volitional, emotional, moral and ethical, social, personal aspects are distinguished. These psychological characteristics became important for psychological analysis of the individual as a subject of communicative behavior.

Based on psychological analysis, taking into account the above classification of speech acts and the generalized structure of the individual as a subject of communicative behavior, there have been distinguished the following types of communicative acts: a) motivational incentives – envisage to target interlocutor; b) information – provide communicants with information; c) interactive – implement mutual influence in the process of communication; d) directive-willed – put on communicants commitments to achieve these goals; e) expressive – are in terms of emotional states communicants during intercourse; e) self-centered – focusing communication around his own «ego»; f) ethical – influencing the value system of communicants; g) traditional (automated) – is to use behavioral automatisms for establishing and maintaining contact. The classification allows further examine trends of different communicative acts implement a differentiated approach to their formation and regulation.

**Key words:** communicative act, speech act, the psychological theory of communication, linguistic communication theory.

*Received January 02, 2015*

*Revised January 18, 2015*

*Accepted February 06, 2015*

## **Цільова спрямованість у контексті ціннісного проектування особистості**

Hulias I.A. Purpose orientation in the context of valued direction of personality / I.A. Hulias // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 106–115.

**І.А. Гуляс. Цільова спрямованість у контексті ціннісного проектування особистості.** Статтю присвячено надзвичайно актуальній і важливій проблемі цільової спрямованості в контексті аксіопсихологічного проектування особистості, основою якого є здатність останньої рефлексувати власні моделі реальності, аналізувати та критично перетворювати конфігурації їх значущих компонентів, розробляти і втілювати в життя проекти їх творчої реконструкції.

Зазначено, що спрямованість особистості передусім пов'язана з вибором нею тих цінностей, які пропонує суспільство і які вона може реалізовувати, розвивати чи навіть творити залежно від індивідуальних особливостей і обмежень довкілля. Індивідуальний вибір цінностей визначає зміст спрямованості особистості.

Акцентовано увагу на тому, що проективна функція цільової спрямованості забезпечується стратегічністю, тобто здатністю планувати власне майбутнє, визначати головний вектор життєвого шляху, бачити перспективу свого розвитку, і реалістичністю – співвідносити рівень складності поставленої мети зі ступенем імовірності її досягнення.

Наведено кількісні показники структури цільової спрямованості опитаних за «Методикою дослідження цільової спрямованості особистості» Я.В. Васильєва. Із семи сфер цільової спрямованості особистості (особиста, інтимна, сімейна, дружня, навчально-професійна, суспільна, самодіяльна) переважають: у студентів – особиста, дорослих – сімейна, загалом по вибірці – особиста. В обох групах і в цілому по вибірці, на жаль, дуже низькі показники має дружня сфера.

**Ключові слова:** цільова спрямованість особистості, аксіопсихологічне проектування, цінності, сфери цільової спрямованості.

**І.А. Гуляс. Целевая направленность в контексте ценностного проектирования личности.** Статью посвящено необычайно актуальной и важной проблеме целевой направленности в контексте аксиопсихологического проектирования личности, основой которого есть способность последней рефлексировать личные модели реальности, анализировать

и критично преобразовывать конфигурации их главных компонентов, разрабатывать и внедрять в жизнь проекты их творческой реконструкции.

Отмечено, что направленность личности прежде всего связана с выбором ею тех ценностей, которые предлагает общество и которые она может реализовывать, развивать или даже творить в зависимости от индивидуальных особенностей и ограничений окружения. Индивидуальный выбор ценностей определяет содержание направленности личности.

Акцентировано внимание на том, что проективная функция целевой направленности обеспечивается стратегичностью, то есть способностью планировать личное будущее, определять главный вектор жизненного пути, видеть перспективу своего развития, и реалистичностью – соотносить уровень сложности поставленной цели со степенью вероятности ее достижения.

На основании эмпирического исследования, проведённого с помощью проективной «Методики исследования целевой направленности личности» Я.В. Васильева, проанализировано количественные показатели структуры целевой направленности респондентов. Из семи сфер целевой направленности личности (личной, интимной, семейной, дружественной, учебно-профессиональной, общественной, самостоятельной) доминируют: у студентов – личная, взрослых – семейная, в целом по выборке – личная. В обеих группах и в целом по выборке, к сожалению, очень низкие показатели демонстрирует дружественная сфера.

**Ключевые слова:** целевая направленность личности, аксиопсихологическое проектирование, ценности, сферы целевой направленности.

**Постановка проблеми.** Кардинальні перетворення суспільної системи і зміни, що відбулися в українській спільноті, потребують переоцінки низки фундаментальних цінностей. Соціальні зміни, які обумовлюють необхідність прийняття кожним суб'єктом загалу відповідальності за власну долю, поступово утверджують у суспільній свідомості нову систему ціннісних орієнтацій. Актуальність даної проблеми визначається суперечностями між сучасними соціальними умовами, що ставлять особливі вимоги до формування системи ціннісних орієнтацій особистості, і недостатньою вивченістю психологічних факторів і механізмів її розвитку, а також слабкою розробленістю конкретних прийомів відповідного цілеспрямованого впливу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** показав, що вперше поняття диспозиції спрямованості використано В. Штерном у його дослідженнях, а термін «спрямованість особистості» прийнято В.С. Мерліним наприкінці 60-х років минулого століття як такий, що відображає уявлення про систему мотивів і узагальнених відношень, цінностей і переконань, властивих осо-

бистості. Проте спрямованість, як властивість останньої, учений експериментально не вивчав [6, с. 175, 178].

У психологічну науку словосполучення «спрямованість особистості» введено відомим радянським психологом С.Л. Рубінштейном [3, с. 9].

Наукові пошуки спрямованості особистості пов'язані з дослідженнями життєвих позицій (О'К Корал Ф. Ернст та ін.), стилів життя (А. Адлер, З. Петрасинський та ін.), активної позиції (Л.І. Божович та ін.), ієрархічної структури мотивів (Л.І. Божович, Т.Є. Коннікова, М.С. Неймарк, В.Е. Чудновський та ін.), соціальної установки (Г.М. Андрєєва, Ш.А. Надірашвілі та ін.), особистісного смислу (О.М. Леонтьєв та ін.) тощо.

Стосовно цільової спрямованості, зауважимо, що як окрему проблему в психології її безпосередньо не вивчали. Деякі аспекти цього феномена та його висвітлення в зарубіжній психології розкрито у працях К.О. Абульханової-Славської, К. Левіна, О.В. Лішина, О.М. Леонтьєва, Б.Ф. Ломова, К. Обухівського та ін.

У сучасній українській психології з розглядуваної проблеми представлено чимало ґрунтовних теоретико-експериментальних і прикладних досліджень (С.Д. Максименко, В.А. Семиченко, Ю.М. Швалб та ін.). На особливу увагу заслуговує монографія Я.В. Васильєва «Футурреальная психология личности», присвячена цільовій спрямованості як орієнтації на майбутнє, що проявляється через футурреальну функцію психічної діяльності.

**Мета** статті – виявити та проаналізувати кількісні показники структури цільової спрямованості особистості досліджуваних різних вікових груп.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У психології серед системотвірних характеристик особистості виокремлюють її спрямованість (Л.І. Божович, К.М. Гуревич, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн, Д.І. Фельдштейн та ін.). Спрямованість за С.Л. Рубінштейном – це певні динамічні тенденції, що через домінуючі мотиви обумовлюють діяльність людини, виходячи з її цілей і завдань. Складовими спрямованості є: смисловий компонент, що характеризує її предметний зміст, і динамічний компонент (так звана «напруга», пов'язана з джерелом спрямованості) [9]. На відміну від К. Левіна, С.Л. Рубінштейн не відокремлює динамічний компонент від смислового [12].

Спрямованість особистості пов'язують із системою стійко домінуючих мотивів, що визначають її цілісну структуру [1]. Ця система детермінує поведінку і діяльність людини, орієнтує її активність. Від спрямованості особистості залежить її «облич-

чя» в соціальному плані і те, якими власне моральними нормами і критеріями вона керується [7, с. 103]. З такими функціями спрямованості особистості складно не погодитися, оскільки вони визначають її як одну з провідних особистісних характеристик.

Змістовий бік спрямованості особистості, її ставлення до довкілля, інших людей і себе обумовлює система ціннісних орієнтацій [5; 8, с. 637]. Ціннісні орієнтації виражають особистісну значущість соціальних, культурних, моральних цінностей, віддзеркалюючи ціннісне ставлення до дійсності. Цінності регулюють спрямованість, ступінь зусиль суб'єкта, значною мірою, визначають мотиви та цілі організації діяльності. За В. Франклом, «цінності ведуть і притягують людину ... у людини завжди є свобода: свобода робити вибір між прийняттям і відкиданням пропонуваного, тобто між тим, чи здійснити потенційний смисл, чи залишити його нереалізованим» [10, с. 246]. Цінність – єдина міра зіставлення мотивів [2, с. 122]. Окрім того, ціннісні орієнтації є важливим компонентом суб'єктної твірної активності та власне суб'єкта в ній [11, с. 196].

Становлення світу цінностей реалізується на межі реально-го та бажаного, суцього й належного, наявного і потрібного. В ціннісному виборі відбувається «народження» людини як такої. Цінності, відповідно, задають загальну спрямованість інтересам і устремлінням особистості; ієрархію індивідуальних переваг і зразків; цільову й мотиваційну програму; рівень домагань і престижних переваг; уявлення про належне та механізми селекції за критеріями значущості; міру готовності й рішучості (через вольові компоненти) до реалізації власного «проекту» життя.

Цінності проявляються і розкриваються через оцінки, які людина дає собі, іншим, обставинам тощо; її уміння структурувати життєві ситуації, приймати рішення у проблемних і виходити з конфліктних ситуацій; вибіркові лінії поведінки в екзистенційно та морально забарвлених ситуаціях; уміння задавати і змінювати домінанти власної життєдіяльності.

Перш ніж здійснити важливу соціальну дію, доленосний учинок особа попередньо «програє» їх в думці. При цьому основою її мислительної діяльності виступає когнітивна модель соціальної реальності, що формується онтогенетично, в процесі соціалізації особи та засвоєння нею традиційних форм поведінки і спілкування, зберігається в пам'яті й актуалізується в ситуаціях соціальної взаємодії. Оперуючи з когнітивною моделлю відображеної дійсності, мислення людини оцінює те, що відбуваєть-

ся, разом з процесами уяви розробляє проекти майбутніх дій і прогнозує наслідки їх реалізації.

Отже, здатність рефлексувати свої моделі реальності, аналізувати та критично перетворювати конфігурації їх значущих компонентів, розробляти і втілювати в життя проекти їх творчої реконструкції є основою аксіопсихологічного проектування особистості [4, с. 17].

З метою вивчення зазначеного у назві статті феномена використано «Методику дослідження цільової спрямованості особистості» Я.В. Васильєва [3, с. 104–114].

У дослідженні взяли участь 93 особи (58 студентів спеціальності «Початкова освіта» віком 20-21 рік і 35 учителів початкових класів 40-60 років (початку ранньої і середньої дорослості за Г. Крайгом) жіночої статі з вищою освітою). Вибіркова сукупність відповідала генеральній сукупності за основними соціально-демографічними показниками: статевою приналежністю, віком, професією, освітою тощо. Дослідження проводили на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області.

Сутність вищезгаданої методики полягала в тому, що респондентам упродовж десяти хвилин необхідно було продовжити двадцять незавершених речень, що починаються словами «Я хочу ...» чи «Мені хочеться ...» (позиція 2, див. табл. 1), «провокувавши» у такий спосіб досліджуваних до постановки цілей, які віддзеркалюють бажання і наміри особистості.

Після виконання цього завдання досліджувані заповнюють позиції 3-9 таблиці 1, де, відповідно, рангують речення за значущістю для себе; проставляють час, коли, на їх думку, кожне з написаних бажань може здійснитися; оцінюють їх (речення) від 0 до 10 балів, залежно від міри вираження у кожного з опитуваних і проставляють номер кола спілкування чи сфери діяльності, до якої, на їх думку, відноситься кожне бажання.

*Таблиця 1*

**Бланк для отримання вихідних даних методики**

№ з/п	Речення	З	Д	Р	М	Е	В	К
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Я хочу							
...	...							
20	Я хочу							



Далі, на основі отриманих результатів дослідження, ми провели їх статистичну обробку, яку здійснювали шляхом підрахунку кількості цілей, відсотків і знаходження середнього арифметичного для кожної зі сфер спрямованості в групах досліджуваних (для побудови графічного профілю). Передусім нас цікавила кількість цілей у кожній із семи сфер, розрахувавши яку, можна визначити провідні для кожної особистості сфери. Отже, розглянемо змістову й кількісну характеристики сфер спрямованості.

Результати емпіричного дослідження представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

**Кількісні показники сфер цільової спрямованості особистості за «Методикою дослідження цільової спрямованості особистості» (Я.В. Васильєва), у %**

Досліджувані	Назви сфер						
	Особиста	Інтимна	Сімейна	Дружня	Навчально-професійна	Суспільна	Самодіяльна
<i>n</i> = 58, (20-21 рік)	42,67	13,53	8,62	3,53	13,88	7,84	9,91
<i>n</i> = 35, (40-60 років)	28,0	4,57	31,29	6,71	8,14	18,43	2,86
Всього по вибірці	70,67	18,1	39,91	10,24	22,02	26,27	12,77

*Особиста* сфера цільової спрямованості охоплює цілі щодо піклування про себе, орієнтовані на власне Я. Вони переважно егоцентричні, меркантильні й утилітарні. Проте, до цієї ж сфери відносяться й цілі, спрямовані на підтримку здоров'я і самовдосконалення. З усієї кількості цілей до особистої сфери у даних вибірках відносилося 495 (у студентів) і 196 (у дорослих), що складало 42,67 % і 28 % відповідно.

В *інтимній* сфері цілі спрямовано на взаємини з протилежною статтю, стосуються любові, зокрема і статевої, створення власної сім'ї, одруження, відтворення покоління. До цієї сфери в даних вибірках відносилися 157 і 32 цілей, що складає 13,53 % і 4,57 % відповідно.

*Сімейна* сфера містить цілі, пов'язані з батьківською сім'єю, батьками, бабусями і дідусями, братами й сестрами, рідною домівкою. Всього ця сфера включала 100 і 219 цілей (8,62 % і 31,29 % відповідно).

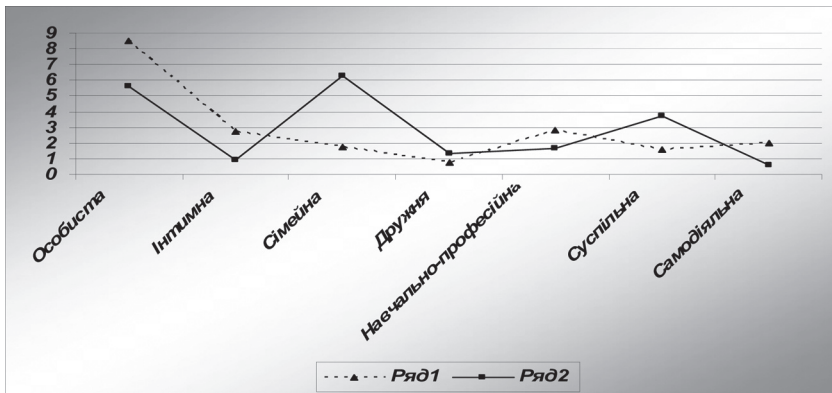
*Дружня* сфера зосереджує цілі, пов'язані з дружнім спілкуванням, друзями й іншими людьми, сумарне число яких дорівнює 41 і 47 (3,53 % і 6,71 % відповідно).

*Навчально-професійна* сфера є провідною у студентів. Їй приділено 161 і 57 цілей (13,88 % і 8,14 % відповідно).

Зміст цілей *суспільної* сфери охоплює загальнолюдські цінності, політичні та ідеологічні погляди, переконання, причому практична діяльність не пов'язана з професійною чи навчальною (або пов'язана опосередковано). Цілі зазначеної сфери також не пов'язані з дозволями. Кількість цілей даної сфери розподілено так: 91 і 129 (7,84 % і 18,43 % відповідно).

*Самодіяльна* сфера охоплює цілі, пов'язані з самостійною діяльністю, не нав'язані зовні, а здійснювані за власною ініціативою. Указана сфера також відрізняється і від дозволя, що має розважальний характер, яке в такому контексті стосується особистої сфери. Всього в даній сфері було 115 і 20 цілей (9,91 % і 2,86 %).

Особливості структури цільової спрямованості особистості за середніми показниками по групах представлено на рисунку 1.



**Рис 1. Графічний профіль структури цільової спрямованості особистості (за середніми показниками по групах)**

*Примітка.* Ряд 1 – студенти (віком 20-21 року), ряд 2 – дорослі (віком 40-60 років).

**Висновки.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо: 1) спрямованість особистості передусім пов'язана з вибором нею тих цінностей, які пропонує суспільство і які вона може реалізовувати, розвивати чи навіть творити залежно від індивідуальних особливостей і обмежень довкілля; 2) індивідуальний вибір цінностей визначає зміст спрямованості особистості; 3) проєктивна функція цільової спрямованості забезпечується стратегічністю, тобто здатністю планувати власне майбутнє, визначати головний вектор життєвого шляху, бачити перспективу свого розвитку, і реалістичністю – співвідносити рівень складності поставленої мети зі ступенем імовірності її досягнення; 4) із семи сфер цільової спрямованості особистості переважають: у студентів – особиста, дорослих – сімейна, загалом по вибірці – особиста. В обох групах і в цілому по вибірці, на жаль, дуже низькі показники має дружня сфера.

**Перспективу** подальших досліджень вбачаємо у вивченні рівневої структури цільової спрямованості особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
3. Васильев Я.В. Футурреальная психология личности : [Монография] / Ярослав Васильевич Васильев. – Николаев : Изд-во «Илион», 2007. – 519 с.
4. Гуляс І.А. Загальнопсихологічний формат вивчення проблеми аксіопсихологічного проєктування особистості / І.А. Гуляс // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – Одеса, 2010. – № 8. – С. 15–19.
5. Личность и её ценностные ориентации. Информ. бюллетень ИКСИ АН СССР. – М. : Наука, 1969. – Вып. 1-2. – 142 с.
6. Лишин О.В. Понятие «направленность личности» в отечественной и мировой психологии / Олег Всеволодович Лишин // Мир психологии. – 2008. – № 2 (54). – С. 175–185.
7. Мерлин В.С. Структура личности : характер, способности, самосознание. Учеб. пособие к спецкурсу «Основы психологии личности» / В.С. Мерлин. – Пермь : ПГПИ, 1990. – 110 с.
8. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / [ред.-сост. Райгородский Д.Я.]. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.

9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла : введение в логотерапию / Виктор Франкл // Доктор и душа. – С-Пб. : Ювента, 1997. – С. 13-152.
11. Хайкин В.Л. Активность (характеристики и развитие) / В.Л. Хайкин. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2000. – 448 с.
12. Lewin K. Dynamic theory of personality / Kurt Lewin. – N.Y. : McGraw Hill, 1935. – 286 p.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bojovych L. I. Personality and her forming in child's age / L.I. Bojovych. – M. : Inlightening, 1968. – 464 p.
2. Vasylyuk F. E. Psychology of experiencing / F. E. Vasylyuk. – M. : Publishing house of the Moscow university, 1984. – 200 p.
3. Vasyly'ev Ya. V. Futuras real psychology of personality : [Monograph] / Yaroslav Vasilievich Vasyly'ev. – Mykolaiv : Publishing hous «Ilyon», 2007. – 519 p.
4. Gulyas I. A. General psychological format of study of problem of the aksiopsychological planning of personality / I. A. Gulyas // Science and education. Scientific and practical journal of South scientific center of NAPS of Ukraine. – Odessa, 2010. – № 8. – С. 15–19.
5. Personality and her valued orientations. Inform. bulletin of IKSY AN the USSR. – M. : Science, 1969. – Prod. 1-2. – 142 p.
6. Lichyn O.V. Concept «Orientation of personality» in home and world psychology / Oleg Vsevolodovich Lichyn // World of psychology. – 2008. – № 2(54). – С. 175–185.
7. Merlyn V.S. Structure of personality : character, capabilities, conscyness. Studies. manual to the special course of «Basis of psychology of personality» / V.S. Merlyn. – Perm : PGPY, 1990. – 110 p.
8. Practical psychoactivator. Methodologies and tests. Train aid / [editor-compiler Raygorodskoy D. Ya.]. – Samara : Publishing House of «BACHRACH-M», 2002. – 672 p.
9. Rubinstein S. L. Bases of general psychology : in 2 т. / S. L. Rubinstein. – M. : Pedagogics, 1989. – Т. 2. – 328 p.
10. Frankl V. Man in search of sense: introduction to the logotherapy / Victor Frankl // Doctor and soul. – SPb. : Yuventa, 1997. – С. 13–152.

11. Haykin V. L. Activity (descriptions and development) / V. L. Haykin. – М. : MPSY ; Voronezh: NPO MODEK, 2000. – 448 p.
12. Lewin K. Dynamic theory of personality / Kurt Lewin. – N.Y. : McGraw Hill, 1935. – 286 p.

**I.A. Hulias. Purpose orientation in the context of valued direction of personality.** The article is devoted to the highly actual and important problem of purpose orientation in the context of the axiopsychological projecting of personality, basis of that is ability of the personality to reflect own models of reality, analyze and critically convert configurations of their meaningful components, to develop and realize projects of their creative reconstruction.

It is marked that the orientation of the personality is foremost related to the choice of those values, which are offered by society, and that she can realize, develop or even create depending on individual features and limitations of environment. The individual choice of values determines the sense of orientation of the personality.

The attention is focused on that the project function of purpose orientation is provided by strategies, i.e. by ability to plan actually future, to determine the main vector of course of life, see the prospect of the development, and realistic events, i.e. by ability to correlate the level of complication of the put aim with the degree of probability of its achievement.

On the basis of the empiric data got by means of project «Methodology of research of purpose orientation of personality» of Y.V. Vasyliiev, the quantitative indexes of structure of purpose orientation of polled are analysed. Among seven spheres of purpose orientation to personality (personal, intimate, domestic, friendly, educational-professional, public, amateur) the following ones prevail: personal – for students, domestic – adults, personal – on the whole on a selection. In both groups and on the whole on a selection, unfortunately, a friendly sphere has very subzero indexes.

**Key words:** purpose orientation of personality, axiopsychological projecting, values, spheres of purpose orientation.

*Received January 06, 2015*

*Revised January 21, 2015*

*Accepted February 14, 2015*

## **Психолого-педагогічні умови становлення відповідальності у підлітковому віці**

---

Hurlieva T.S. Psychological and pedagogical conditions of responsibility development in adolescence / T.S. Hurlieva // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 116–129.

---

**Т.С. Гурлева. Психолого-педагогічні умови становлення відповідальності у підлітковому віці.** У статті проаналізовано та обґрунтовано необхідність підвищення рівня відповідальності в учнів підліткового віку в сучасних соціокультурних умовах. Визначено психолого-педагогічні умови становлення інтегральної відповідальності як здатності особистості орієнтуватися на власну совість, внутрішній моральний закон і вчиняти згідно нього.

За результатами вивчення особливостей якості відповідальності у підлітків автором виділено та охарактеризовано типи просоціальної і асоціальної відповідальності, її прояви у благополучних і важковиховуваних учнів. Рекомендовано зв'язок відповідальності з такими поняттями, як совість, високі смисли життя, їх вплив на розвиток суб'єкта.

У статті представлено методи діагностики якості відповідальності у сучасних підлітків. Наведено результати анкетування, авторського опитувальника «Як вчинити?», оригінальної проєктивної методики «Відповідальність: як я її розумію», методики семантичного диференціалу.

Досліджено особливості використання й очікуваний результат педагогічних методів вимоги і спільного вчинку в системі «вчитель-учень-колектив класу». Розглянуто роль педагогічної бесіди як умови формування і самовиховання у підлітків особистісної відповідальності. Визначено психолого-педагогічні умови, за яких відбувається становлення інтегральної якості позитивної відповідальності у підлітків, а саме: у процесі постановки вчителем педагогічних вимог учневі; у спільному вчинку педагога, учня та колективу класу; у ході самовиховання відповідальності.

**Ключові слова:** відповідальність, совість, високі смисли, типи відповідальності, важковиховувани і благополучні підлітки, метод вимоги, метод спільного вчинку, метод бесіди.

**Т.С. Гурлева. Психолого-педагогические условия становления ответственности в подростковом возрасте.** В статье проанализировано

і обосновано необхідність підвищення рівня відповідальності у учасників підліткового віку в сучасних соціокультурних умовах. Визначено психолого-педагогічні умови становлення інтегральної відповідальності як здатності особистості орієнтуватися на власну совість, внутрішній моральний закон і відповідно до нього поводитися.

За результатами дослідження особливостей якості відповідальності у підлітків виділено і охарактеризовано типи просоціальної та асоціальної відповідальності, її прояви у благополучних та трудноспитуваних учасників. Показано зв'язок відповідальності з такими поняттями, як совість, високі значення життя, їх вплив на розвиток особистості.

У статті наведено методи діагностики якості відповідальності у сучасних підлітків. Наведено результати анкетування, авторського опитувальника «Як поводитися?», оригінальної проєктивної методики «Відповідальність: як я її розумію», методики семантичного диференціалу.

Досліджено особливості використання і очікуваний результат педагогічних методів вимоги та спільного вчинку в системі «вчитель-учень-клас». Розглянуто роль педагогічної бесіди як умови формування та самовиховання у підлітків особистісної відповідальності. Визначено психолого-педагогічні умови, при яких відбувається становлення інтегральної якості позитивної відповідальності у підлітків, а саме: в процесі пред'явлення вчителем педагогічних вимог учню; в спільному вчинку вчителя, учня та класу; в ході самовиховання відповідальності.

**Ключові слова:** відповідальність, совість, високі значення, типи відповідальності, трудноспитувані та благополучні підлітки, метод вимоги, метод спільного вчинку, метод бесіди.

**Постановка проблеми.** У сучасних соціокультурних умовах поняття відповідальності розглядається в контексті особистісного розвитку людини, творчої активності, вчинковості, духовного становлення. Події в Україні, пов'язані з Євромайданом і зовнішньою агресією, стали своєрідним лакмусовим папірцем для прояву внутрішньої якості відповідальності або ж її відсутності, різних варіацій безвідповідальності. На часі перед психолого-педагогічною наукою і практикою з особливою гостротою постало питання про забезпечення умов для становлення відповідальності як особистісної якості у підлітків покоління. Відомо, що підлітковий вік має, як внутрішні, так і зовнішні ресурси і потенції, для становлення відповідальності як особливої властивості суб'єкта. На це становлення безперечно впливає взаємодія підлітка з найближчим оточенням: сім'єю, вчителями,



ровесниками. Тому природно, що вирішальним є визначення та забезпечення психолого-педагогічних умов для вияву, розвитку і самовдосконалення відповідальності у процесі і в результаті спілкування підлітка з учителем і колективом ровесників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Спираючись на роботи вітчизняних і зарубіжних вчених Л. Колберга, Ж. Піаже, Дж. Роттера, К.О. Абульханової-Славської, Г.О. Балла, М.Й. Боришевського, С.Д. Максименка, К. Муздибаєва, А.В. Петровського, В.А. Роменця, С.Л. Рубінштейна, М.В. Савчина, В.О. Татенка, ми виділили ключові позиції щодо визначення суті відповідальності та умов її становлення і розвитку у підлітковому віці.

По-перше, постановка і формування питання розвитку відповідальності у школярів, що сягає ще радянських часів, сьогодні зазнала значних змін. Нинішня соціальна ситуація життєдіяльності, яка характеризується суттєвими змінами у зовнішній і внутрішній картині світу, висуває якісно інші, більш зрілі вимоги до прояву людиною особистісної відповідальності, чіткої життєвої позиції, високоморальних орієнтирів на майбутнє.

По-друге, проблема становлення відповідальності у школярів ставить перед психологічною наукою і педагогічною практикою завдання розробки і впровадження сучасних підходів, методів і прийомів взаємодії між педагогом, підлітком і учнівським колективом, що вимагає взаємовідповідальності та взаємовимогливості між суб'єктами спілкування.

По-третє, підвищення рівня відповідальності школярів і взаємовідповідальності всіх учасників взаємодії у сучасній школі має відповідати викликам сьогодення і враховувати вікові особливості становлення якості відповідальності підлітків, зокрема орієнтацією на ровесників, спільну діяльність, певні авторитети та моральний ідеал.

Враховуючи зазначене, *метою статті* є визначення поняття інтегральної відповідальності та обґрунтування психолого-педагогічних умов її становлення в учнів підліткового віку в сучасній школі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У новітній психології відповідальність розглядається як особлива властивість суб'єкта, необхідна умова і ознака особистісного розвитку індивіда, його здатності до вчинку; характеризується усвідомленням людиною громадянського й особистого обов'язку. Актуальною, підкреслює В.О. Татенко, є «проблема спроможності індивіда до

практичного творення світу ідей, речей, стосунків, себе самого і собі подібних» [1]. За суб'єктом відповідальності визнається творче ставлення до власної діяльності, здатність передбачувати її результати і відповідати за наслідки, усвідомлена необхідність співвідносити і творчо спрямовувати свою поведінку в інтересах суспільства. «Сама суб'єктність, – зазначає М.В. Савчин, – зростає за рахунок відповідальності» [2].

Головною підзвітною інстанцією відповідальної особистості є її власна совість як закон, «що живе в нас», «моральний наставник серця», «неспокійний й суворий сторож розуму», «духовне несвідоме» (І. Кант, Д. Кеттел, К. Муздибаєв, С.І. Ожегов, О.М. Радіщев, Г. Смайлс, В.О. Сухомлинський, В.К. Демиденко, В. Франкл та ін.). Відповідальність проявляється у вимогливості до себе та інших, у сумлінному виконанні своїх обов'язків, співвідношенні своєї поведінки з вічними еталонами людяності, в безкорисливій допомозі оточуючим, у творчому самозростанні. Вона є показником соціальної зрілості особистості, яка виражає, підтримує та захищає норми значущого оточення, референтної групи, сприяючи тим самим розвитку відповідальності і творчому зростанню її членів.

Ми визначаємо *відповідальність* як таку інтегральну особистісну якість, що складається із: знання людиною загальноприйнятих норм і своїх обов'язків; розуміння і внутрішнього прийняття їх особистісної та суспільної необхідності; відповідного меті й обставинам вибору засобів діяльності в особистих і суспільних інтересах із передбаченням можливих наслідків; вміння поводити себе згідно з певними еталонами та відповідати за результати своїх вчинків перед власною совістю, іншими людьми, суспільством, норми яких збігаються з особистими переконаннями.

Між тим, якість відповідальності може бути властива і тій людині, яка сповідує закони і норми, що протирічать загальноприйнятим. Такий індивід може мати «нечисту» (вираз Е. Фромма) або, так звану, «чорну, зміїну совість» (В.А.Маслова), але у своєму колі вважатися відповідальним. Прикладом можуть слугувати протиправні дії підлітка, який у «своєму» колі важковиховуваних однолітків вважається відповідальним. Окрім того, відповідальність може не в однаковій мірі проявлятися стосовно різних об'єктів підзвітності як у благополучних, так і важковиховуваних учнів.

У результаті теоретичного аналізу і власних експериментальних досліджень ми виділяємо *відповідальність двох видів*:

яка проявляється у підпорядкуванні людиною своєї поведінки суспільним нормам (соціально орієнтована відповідальність) і яка проявляється у спрямованості учня на досягнення завдань і цілей, що не збігаються з вимогами суспільства, засуджуються ним (асоціально орієнтована відповідальність) [3, с. 20–26].

Виходячи з адресату (чи інстанції), перед яким особистість несе відповідальність (звітує), виділяємо *чотири типи* та рівні сформованості соціально орієнтованої відповідальності.

1-й тип. *Інтегральна відповідальність* – характеризується тим, що загальнолюдські, високоморальні норми суспільства стали для людини особистісно значущими, складають її внутрішній зміст. Вона покладає на себе відповідальність і звітує за результати своєї поведінки перед власною совістю, а також близьким оточенням, іншими людьми, норми і правила яких відповідають високим власним переконанням. Така відповідальність визначає перший, найвищий рівень сформованості даної якості і може вважатися «справжньою».

2-й тип. *Вузькогрупова відповідальність*, яка характеризується орієнтацією на референтну групу, на досягнення вузькогрупових цілей. Індивід із таким типом відповідальності співвідносить свою поведінку тільки з нормами значущої для нього групи і звітує перед нею. Водночас він знімає із себе відповідальність перед самим собою, власним сумлінням, людьми, які не входять у значуще оточення, суспільством у цілому, що свідчить про безвідповідальність перед цими інстанціями.

3-й тип. *Вузькоособистісна відповідальність* – орієнтована лише на особисті корисливі інтереси. Така людина безвідповідальна відносно найближчого соціально орієнтованого оточення та суспільства, їй не властиві докори або «муки сумління», підзвітність перед власною совістю. 2-й і 3-й типи відповідальності визначають другий, середній рівень сформованості даної якості, яку можна вважати «відносною».

4-й тип. *Невизначена відповідальність* – характеризується тим, що учень знає і виконує загальноприйняті правила та вимоги, але в нього не сформоване особисте ставлення до них, відсутній або «розмитий» адресат підзвітності, певна інстанція, перед якою він звітує за свої дії. Відповідність поведінки вимогам носить зовнішній, формальний, часто наслідувальний характер. Цей тип характеризує «аморфний» стан якості, визначає найнижчий рівень її сформованості, коли можна говорити про вдавану чи «несправжню» відповідальність.

Відповідальність 2-го, 3-го і 4-го типу є зовнішньою, бо характеризує суб'єкта як залежного від будь-якого зовнішнього впливу і який має «авторитарну совість» (Е. Фромм). Відповідальність 1-го типу можна вважати внутрішньою, особистісною, бо заснована на законі власної «чистої» совісті.

Аналогічно типам соціально спрямованої виділені чотири типи асоціально спрямованої відповідальності, яка виражається в наслідуванні загальнозасуджуваним чи навіть злочинним нормам і вимогам.

1-й тип. *Інтегральна асоціальна відповідальність* – характеризується орієнтацією особистості на антисуспільні норми. Індивіди такого типу являють собою найбільш небезпечну в криміногенному відношенні категорію людей, які протиставляють себе суспільству в цілому, сповідують антигуманну ідеологію, культуру, спосіб життя, своєрідний «кодекс честі», визнають свою відповідальність лише за те, що несе шкоду суспільству, звітуючи перед «чорною» (оберненою) совістю (наприклад, ватажки «фашистських молодчиків» або релігійно налаштовані фанатики-вбивці).

Особи, яким характерний 2-й тип асоціальної відповідальності, *вузькогрупова асоціальна відповідальність*, – можуть виступати прибічниками інтересів групи, члени якої схильні або вже порушують норми суспільного співжиття.

3-й тип – *вузькоособистісна асоціальна відповідальність* – характеризується орієнтацією людини з негативною спрямованістю на досягнення вузькоособистих, егоїстичних цілей. Вона не вважає себе відповідальною ні перед ким іншим. Це можуть бути правопорушники-одинаки, або ті особи, які використовують інших у власних злочинних інтересах.

4-й тип асоціально орієнтованої відповідальності – *невизначений* – проявляється в наслідуванні негативним зразком поведінки без визначеного «адресату підзвітності». Такі люди діють, як того вимагають обставини, часто керуючись страхом, по принципу «Як інші – так і я».

Було проведене дослідження, в якому взяли участь 480 підлітків загальноосвітніх київських шкіл і спецшкіл для неповнолітніх, які потребують особливих умов виховання, з використанням авторського тестового опитувальника «Як вчинити?». Опитування показало, що інтегральну позитивну (просоціальну) відповідальність виявили 15 % благополучних, а також 2 % – «важких» учнів. Серед благополучних учнів не виявлено таких, у котрих би діагностувався «чистий» або «композитний»

(«змішаний») тип асоціальної відповідальності. Водночас, серед важковиховуваних підлітків 4 % тих, хто виявляє чисті типи негативної відповідальності (в основному, «вузкогрупову»). У більшості опитаних підлітків соціально орієнтована відповідальність не є цілісною. Певна кількість (55 %) учнів з різними типами асоціально орієнтованої відповідальності в основному поводять себе відповідно прийнятим у суспільстві нормам (серед благополучних таких – 94 %). Поєднання різних типів відповідальності вказує на певну соціальну й особистісну дезорієнтацію школяра, а також на можливість переходу одного виду відповідальності в інший, на користь переорієнтації школяра на соціальні інстанції. Поєднання типів просоціальної відповідальності не виключає можливості її формування у підлітка як цілісної, інтегральної якості особистості. Так, нами встановлено, що ті важкі підлітки, у яких визначився «ідеал підзвітності» групі однокласників, вже виявляли орієнтацію на норми реальної значущої для них спільноти поза школою. Це сприяло переорієнтації таких підлітків на значущу групу однокласників із подальшим формуванням якості вищого рівня. Будь-які дисгармонії у розвитку цілісної якості особистості (типи середнього й низького рівня відповідальності) негативно позначаються на здатності підлітка до морального вчинку, суспільно значущої справи в інтересах власних і значущого оточення. Будь-який тип негативної за знаком відповідальності породжує реальний психологічний конфлікт важкого учня з учителями та іншими школярами, спричинює відхилення у поведінці, а значить важковиховуваність.

Питання гармонізації процесу становлення відповідальності в учнів-підлітків потребує не лише теоретичного, але й практичного вирішення в умовах сучасної школи. У багатьох працях підкреслюється роль *методу вимоги* у вихованні взагалі і у формуванні відповідальності, зокрема (В.П. Левкович, А.А. Люблінська, А.С. Макаренко, В.М. Пискун, І.О. Синиця, В.О. Татенко та ін.). Серед головних педагогічних законів, зазначає М.М. Фіцула, є, зокрема, закон обов'язкового засвоєння підростаючим поколінням соціального досвіду старших поколінь як необхідна умова входження в суспільне життя, спадкоємності поколінь, життєзабезпечення суспільства [4, с.18], що стає можливим завдяки постановці учневі педагогічних вимог.

Під вимогою, зазвичай, розуміють єдність переконуючого і зобов'язуючого впливів, але більш прогресивним вважаємо спонукальну дію вимоги (наприклад, спонука як м'яка фор-

ма вимоги, за А.С. Макаренком). Цікавою є думка Е. Фромма, який вважав, що відповідальність – це не нав'язаний із зовні обов'язок, а відповідь людини на звернене до неї прохання, котре вона переживає як власну проблему [5]. Порушення балансу між жорстким зверненням і спонукую до певної дії спричинює прями чи приховані проблеми у спілкуванні між учителем і учнем. «Якщо дорослі намагаються жорстко регламентувати поведінку підлітка,... якщо стиль звертання вихователя авторитарний, то конфлікти будуть неминучими», – зауважує Н.Ю. Максимова [6, с. 69]. На жаль, за даними нашого експериментального дослідження, вимога в школах носить здебільшого санкціонуючий, авторитарний, адміністративний характер, вимоги не аргументуються, не доводиться їх цінність як особисто для учня, так і для оточуючих, підлітку не надається психологічна допомога у подоланні труднощів у процесі виконання вимог, відсутнє звернення до його совісті, що не запобігає, а сприяє розвитку важковиховуваності серед школярів. Педагогічна вимога повинна бути доцільною, зрозумілою і посилююю [4], випереджати, а не гальмувати особистісне становлення учня.

*Під «вимогою» ми розуміємо такий психолого-педагогічний механізм, за допомогою якого вчитель переконує і спонукає учня діяти згідно з моральними нормами, виходячи з усвідомлення та прийняття доцільності й обов'язковості очікуваних дій та готовності звітувати за наслідки своєї поведінки перед власною совістю, іншими людьми. Метод вимоги нагадує метод індукції за Д. Шеффером, який ґрунтується на аргументації дитині правильності поведінки і пропозиції дитині прийняти те, що від неї вимагається, а також повірити в те, що після вчиненого вона буде відчувати радість, задоволеність собою [7]. Тому структура психолого-педагогічного механізму вимоги складається із: повідомлення учня про вимоги; обґрунтування їх істинності та значущості для самого підлітка й інших людей; доведення учневі можливості та бажаності виконувати вимогу і бути готовим нести відповідальності за свої дії перед собою та іншими людьми; допомоги з боку педагога у виконанні вимог; адекватної оцінки дій учня, наданні йому впевненості у спроможності діяти згідно очікуванням зараз, а також відповідально вчиняти в майбутньому.*

Удосконалення методичної майстерності вчителя у постановці вимоги дозволить підвищити ефективність також діяльності педагога, колективу класу, і не лише благополучного, а й важковиховуваного учня, у процесі якої формуватиметься соці-

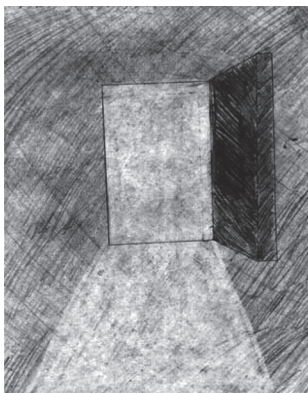
ально орієнтована відповідальність особистості, здатність учасників взаємодії до *спільного вчинку* – коли одна людина активно сприяє розвитку іншої і кожен є відповідальним за те, що відбувається (М.М. Бахтін, В.О. Татенко, В.А. Роменець та ін.). При цьому колектив («живі і дуже різні люди» за А.В. Петровським) розглядається як зрілий суб'єкт взаємодії, педагогічного процесу (Н.Ф. Голованова, А.С. Макаренко, Є.Г. Хоменко, К.В. Шарохіна), «складний організм» (В.Л. Ортинський), «етап гуманістичних стосунків» (Л.І. Новікова, О.С. Газман, Я.Л. Коломінський). У спільному вчинку реалізується принцип взаємовідповідальності і взаємовимогливості між учасниками співдії, коли педагог спрямовує психолого-педагогічний вплив через референтну групу підлітка – його однокласників. За допомогою *методу спільного вчинку* (В.О. Татенко) вдається досягти позитивних змін у розвитку учнів як суб'єктів учинкової активності, розкриваються і розвиваються їх творчі сутнісні сили, зростає духовний потенціал, здатність орієнтуватися у складних життєвих ситуаціях, обирати той мотив, що відповідає переконанням, вміння самостійно визначати мету і засоби вчинкової активності, відповідально приймати рішення і добиватися їх виконання, прислухатися до голосу совісті при оцінці вчиненого і виходити на більш високий рівень «життя як учинку», допомагаючи також у всьому цьому значущим іншим (В.Д. Шульга).

Особистісна відповідальність неможлива без звернення людини до своєї совісті як своєрідного гаранту інтуїтивного відбору найвищих буттєвих цінностей (Г.О. Балл, С.Д. Максименко, Т.М. Титаренко, С.П. Тищенко), до пошуку і здійснення «високих смислів» [8, с.154], без чого суспільне й особистісне самовизначення і самореалізація будуть неймовірні. «Бути суб'єктом відповідальної поведінки – це, насамперед, означає надавати особистісного смислу загальнолюдським і конкретно-історичним вартостям, певним обов'язкам і завданням тощо», – зазначає М.В. Савчин [2].

Дослідження, проведені автором, показали, що переважна частина опитаних підлітків у той чи інший спосіб поєднують такі поняття як «відповідальність», «совість» і «високі життєві смисли». Це видно по їхніх відповідях на запитання інтерв'ю «Що таке відповідальність? Відповідальна людина – яка вона?», на кшталт: «Відповідальність – це те, коли дієш по совісті і досягаєш чогось важливого у житті», «Відповідальна людина не може бути безсовісною, бо так вона нічого хорошого не зробить», «Відповідальність проявляється у високих вчинках».



Поєднання зазначених понять можна спостерігати, аналізуючи пояснення підлітків власних малюнків (за авторською методикою «Відповідальність: як я її розумію?» [3, с. 52–56]). Так, хлопчина розуміє відповідальність як «світло, до якого треба довго йти темними коридорами, і при цьому важливо собі не зрадити» (Рис. 1). Дівчинка зображає відповідальність у вигляді міцного рукостискання і пояснює малюнок так: «Відповідальність у моєму розумінні – це обов’язок відповідати за свої вчинки, а які вони будуть – підказує моє сумління, серце. Відповідальність багатогранна і має бути взаємною» (Рис. 2). То ж можна говорити й про те, що відповідальність не лише «моя» чи «твоя», а ще й «наша», відображає найвищі людські почуття і лежить в основі найшляхетніших вчинків.



*Рис. 1.*



*Рис. 2.*

За допомогою методу семантичного диференціалу нами отримано дані про ступінь близькості-віддаленості таких понять, як: «Відповідальність», «Совість», «Високий смисл», «Я – у минулому», «Я – у теперішньому», «Я – в майбутньому», «Я ідеальний», «Мій ровесник», «Ідеальний ровесник», «Ідеальний дорослий», «Безвідповідальність», «Матеріальний смисл». Результати показали достовірну близькість у семантичному просторі старших підлітків таких понять, як відповідальність, совість, високі життєві смисли, їх наближеність до «Я-ідеального» та «Ідеального дорослого». А безвідповідальність, звертання до матеріальних смислів знаходяться на протилежних полюсах. Вчитель і психолог можуть допомогти підлітку усвідомити свою відповідальність, бачити себе відповідальним і совісним вже у теперішньому часі, а не лише у да-

лекуму майбутньому [9]. Хоча, зазначає В.В. Москаленко, ідеал «втілює в собі ціль людської діяльності, має всередині себе практичну спрямованість і є сильним стимулом і регулятором людської поведінки» [10, с.31].

Головним психологічним новоутворенням підліткового віку визнається, як пише Л.І. Дзюбко, здатність до «самозміни», коли з суб'єкта окремих дій людина стає суб'єктом цілісної життєдіяльності [11, с.31]. Активним у цей віковий період стає процес і самовиховання відповідальності. Неоднакові бачення і відчуття відповідальності різними підлітками визначають необхідність і плідність спільного обговорення з ними цих питань, що сприяє формуванню в учнів більш широких і глибоких уявлень про цю якість та можливостей вияву її у поведінці і спілкуванні, і здійснюється у процесі групової бесіди на тему «Відповідальність у моєму житті» [3, с. 99–110]. У результаті бесіди досягається усвідомлення підлітками того, що відповідальність є внутрішньою якістю, яка переживається перед собою, власною совістю, а також перед групою однолітків, суспільством, норми й вимоги яких внутрішньо прийняті, бо є високоморальними. Бесіда сприяє самовихованню відповідальності вищого, інтегрального рівня.

**Висновки.** Для становлення людини як відповідального суб'єкта життєдіяльності, а значить попередження важковихованості, у сучасній школі мають створюватися належні умови і застосовуватись ефективні педагогічні методи. Становлення інтегральної якості позитивної відповідальності у підлітків відбувається за наступних психолого-педагогічних умов: у процесі безпосередньої постановки вчителем *педагогічних вимог* учневі; у *спільному вчинку* педагога, учня і колективу класу як суб'єктів співдії; у ході *самовиховання* відповідальності. Успішному самовихованню інтегральної якості сприяє розуміння і переживання відповідальності підлітками, що вивчається за допомогою низки діагностичних методів і враховується у діяльності педагога.

Стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваного питання. Наукові висновки мають узгоджуватися з життєвими орієнтирами нинішніх підлітків у плінних соціокультурних умовах. У подальших розвідках важливо дослідити і проаналізувати вплив на становлення вищого рівня відповідальності підлітка молодіжної субкультури, новітніх педагогічних методів з точки зору прогресивного світового і вітчизняного наукового і практичного досвіду.

### Список використаних джерел

1. Татенко В. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / Віталій Татенко // Соціальна психологія. – № 1 (15). – 2006. – С. 3–13.
2. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки : [монографія] / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.
3. Гурлева Т. Підліток : становлення відповідальності / Тетяна Гурлева. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с.
4. Фіцула М. М. Педагогіка : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / М. М. Фіцула. – 3-тє вид., стер. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с. – (Альма-матір).
5. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – Мн. : Харвест, 2003. – 384 с.
6. Максимова Н. Психологічні засади ресоціалізації умовно засуджених підлітків / Наталія Максимова // Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. – № 3/2012. – С. 67–71.
7. Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития / Д.Шэффер. – 6-е изд. (Серия «Мастера психологии») – СПб. : Изд-во Питер–Юг, 2004. – 976 с.
8. Гурлева Т.С. Значення, значимість та дієвість смислу життя: психологічна допомога у його становленні / Т.С. Гурлева // Українська наукова школа психології та педагогіки життєтворчості: досягнення, проблеми і перспективи розвитку : Ювілейний науково-методичний збірник / [За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова та ін. – Запоріжжя : Видавництво комунального закладу (Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр) Запорізької обл. ради, 2013. – С. 152–161.
9. Гурлева Т.С. Відповідальність, совість, високі життєві смисли у розвитку особистості по висхідній / Т.С. Гурлева // Практична психологія та соціальна робота. – 6 (171), 2013. – С. 67–73.
10. Москаленко В.В. Соціальні ідеали як виявлення творчої сутності свідомості особистості / В. В. Москаленко // Психологія і особистість. – № 1 (5), 2014. – С. 31–44.
11. Дзюбка Л.В. Особливості становлення самодетермінації особистості підлітка / Л. В. Дзюбка // Матеріали Науково-практичного семінару «Актуальні питання психологічного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах», (Київ, 28 листопада 2013 року). – К., 2013 – С. 29–32.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Tatenko V. Sub'jektivno-vchynkova paradygma v suchasnij psihologii' / Vitalij Tatenko // Social'na psihologija. – № 1 (15). – 2006. – С. 3–13.
2. Savchyn M.V. Psihologija vidpovidal'noi' povedinky : [monografija] / M.V. Savchyn. – Ivano-Frankivs'k : Misto NV, 2008. – 280 s.
3. Gurljeva T. Pidlitok : stanovlennja vidpovidal'nosti / Tetjana Gurljeva. – K. : Shk. svit, 2010. – 128 s.
4. Ficula M. M. Pedagogika: [navch. posib. dlja stud. vyshh. navch. zakl.] / M. M. Ficula. – 3-tje vyd., ster. – K. : Akademvydav, 2009. – 560 s. – (Al'ma-matir).
5. Fromm Э. Begstvo ot svobody / Э. Fromm. – Mn. : Harvest, 2003. – 384 s.
6. Maksymova N. Psihologichni zasady resocializacii' umovno zasudzhennyh pidlitkiv / Natalija Maksymova // Psihologija. Pedagogika. Social'na robota. – № 3/2012. – S. 67–71.
7. Shjeffer D. Deti i podrostki: psihologija razvitija / D.Shjeffer. – 6-e izd. (Serija «Mastera psihologii») – SPb. : Izd-vo Piter-Jug, 2004. – 976 s.
8. Gurljeva T.S. Znachennja, znachymist' ta dijevist' smyslu zhyttja: psihologichna dopomoga u jogo stanovlenni / T.S. Gurljeva // Ukrai'ns'ka naukova shkola psihologii' ta pedagogiky zhyttjetvorchosti: dosjagnennja, problemy i perspektyvy rozvytku : Juvilejnyj naukovо-metodychnyj zbirnyk / [Za red. L.V.Sohan', I.G.Jermakova ta in. – Zaporizhzhja : Vydavnyctvo komunal'nogo zakladu (Hortyc'kyj nacional'nyj navchal'no-reabilitacijnyj bagatoprofil'nyj centr) Zaporiz'koi' obl. rady, 2013. – S. 152–161.
9. Gurljeva T.S. Vidpovidal'nist', sovist', vysoki zhyttjevi smysly u rozvytku osobystosti po vyshidnij / T.S. Gurljeva // Praktychna psihologija ta social'na robota. – 6 (171), 2013. – S. 67–73.
10. Moskalenko V.V. Social'ni idealy jak vyjavlennja tvorchoi' sutnosti svidomosti osobystosti / V. V. Moskalenko // Psihologija i osobystist'. – № 1 (5), 2014. – S. 31–44.
11. Dzubko L.V. Osoblyvosti stanovlennja samodeterminacii' osobystosti pidlitka / L. V. Dzubko // Materialy Naukovо-praktychnogo seminaru «Aktual'ni pytannja psihologichnogo zabezpechennja navchal'no – vyhovnogo procesu u vyshhych navchal'nyh zakladah», (Kyj'v, 28 lystopada 2013 roku). – K., 2013 – S. 29–32.

**T.S. Hurlieva. Psychological and pedagogical conditions of responsibility development in adolescence.** The necessity to raise the responsibility level of adolescent students in modern socio-cultural conditions are analyzed and proved in the article. There have been defined the psychological and pedagogical conditions of integral responsibility formation as a personal ability to be led by one's conscience, internal moral law and to act according to them.

Based on the results of studying the peculiarities of teenager's responsibility, the types of prosocial and asocial responsibility, its realization in well-behaved and ill-behaved students were marked and characterized in the article. The connection between responsibility and such concepts as conscience, sublime meanings of life and their impact on the subject's development is provided.

Some diagnostic techniques of such quality as responsibility of modern teenagers are defined in the article. The article exemplifies results of the questionnaire, the proprietary survey «*What Shall I do?*», the proprietary projective methodology «*Responsibility. Or What I Mean by It*», and the technique of the Semantic Differential are summarized.

The peculiarities of application and an expectant result of pedagogical methods of requirement and joint action within the system «teacher-student-classroom community» are defined. The role of pedagogical conversation is viewed in the article as a condition of formation and self-cultivation of teenage personal responsibility. Psychological and pedagogical conditions of formation of such integral quality as positive responsibility of teenagers, namely: in the process of a teacher's making pedagogical demands to a student; in the joint action of a teacher, a student and a classroom community; in the course of self-cultivation of responsibility.

**Key words:** responsibility, conscience, sublime meanings, types of responsibility, ill-behaved and well-behaved teenagers, method of requirement, method of joint action, method of conversation.

*Received January 09, 2015*

*Revised January 18, 2015*

*Accepted February 11, 2015*

*Т.В. Дуткевич*  
[tetvik77@mail.ru](mailto:tetvik77@mail.ru)  
*Т.А. Панчишина*  
[tetiana64@mail.ru](mailto:tetiana64@mail.ru)

## **Психолінгвістичні особливості висловлення ірреального бажання в німецькій мові**

---

Dutkevych T.V. The psycholinguistic peculiarities of the irreal wish expression in German language / T.V. Dutkevych, T.A. Panchyshyna // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 130–141.

---

**Т.В. Дуткевич, Т.А. Панчишина. Психолінгвістичні особливості висловлення ірреального бажання в німецькій мові.** У статті проаналізовано поняття ірреального бажання, його категоризацію в системі психологічних явищ, розкрито співвідношення психологічних характеристик ірреального бажання із граматичними засобами його вербалізації мовцем. Дослідження проведено за допомогою методу психолінгвістичного аналізу 956 синтаксичних конструкцій, відібраних методом суцільної вибірки за ознакою наявності форм кон'юнктива II та семантики ірреального бажання з творів німецької художньої літератури ХХ століття (прозові та драматичні) загальним обсягом у 18 490 сторінок.

Показано, що речення «ірреального бажання» варто розглядати як синтаксичну конструкцію, яка належить до поля мовних засобів оцінки ймовірності здійснення події. Специфічне місце речення «ірреального бажання» у цьому полі визначене характером його модального плану як засобу передачі оцінки низької ймовірності здійснення бажаної події.

Авторами обґрунтовано, що конструкції речення «ірреального бажання» у німецькій мові дозволяють особистості точно і лаконічно висловити у мовленні такі ознаки свого бажання, як усвідомлення об'єкта задоволення потреби (того, що може задовольнити бажання); позитивне емоційне забарвлення; стимулюючий характер; поєднання спрямованості на певний об'єкт із відсутністю чіткого уявлення про шляхи задоволення.

Розкрито, що конструкція речення «ірреального бажання» дозволяє однозначно диференціювати бажання з такими мотивами особистос-

T.V. Dutkevych – the scientific contribution of the co-author is 50%,  
T.A. Panchyshyna. – the scientific contribution of the co-author is 50%.

ті, як прагнення, потяг, мрія. Речення «ірреального бажання» виступає як спеціальний засіб німецької мови, призначений для точного і лаконічного висловлення особистістю комплексу ознак такого явища своєї мотиваційної сфери, як «ірреальне бажання».

**Ключові слова:** ірреальне бажання, речення «ірреального бажання», мотив, особистість, німецька мова, мовлення, висловлення.

**Т.В. Дуткевич, Т.А. Панчишина. Психолінгвистические особенности выражения ирреального желания в немецком языке.** В статье проанализировано понятие ирреального желания, его категоризацию в системе психологических явлений, раскрыто соотношение психологических характеристик ирреального желания с грамматическими средствами его вербализации в речи. Исследование проведено с помощью метода психолінгвистического анализа 956 синтаксических конструкций, отобранных путём сплошной выборки по признаку присутствия форм конъюнктива II и семантики ирреального желания из произведений немецкой художественной литературы XX столетия общим объёмом в 18 490 страниц.

Показано, что предложение «ирреального желания» следует рассматривать как синтаксическую конструкцию, которая принадлежит к полю языковых средств оценки вероятности совершения события. Специфическое место предложения «ирреального желания» в этом поле определено характером его модального плана как средства передачи оценки низкой вероятности совершения желаемого события.

Авторами обосновано, что конструкции предложения «ирреального желания» в немецком языке позволяют личности точно и вместе с тем лаконично выразить в речи такие характеристики своего желания, как осознание объекта удовлетворения потребности (того, что может удовлетворить желание); положительная эмоциональная окраска; стимулирующий характер; соединение направленности на определённый предмет с отсутствием чёткого представления о путях удовлетворения.

Раскрыто, что конструкция предложения «ирреального желания» позволяет однозначно дифференцировать желание с такими мотивами личности, как стремление, влечение, мечта. Обосновано, что предложение «ирреального желания» выступает специальным средством немецкого языка, предназначенным для точного и лаконичного выражения личностью комплекса характеристик такого явления своей мотивационной сферой, как ирреальное желание.

**Ключевые слова:** ирреальное, желание, предложение «ирреального желания», мотив, личность, немецкий язык, речь, выражение.

**Постановка проблеми.** Актуальною проблемою психолінгвістики є дослідження мовлення особистості, з одного боку, як експлікації її психічних процесів, станів і властивостей, а з другого – як вияву її світобачення у формі мовної картини дійсності. З'ясування психолінгвістичних особливостей висловлення



ірреального бажання складає конкретне завдання в контексті розв'язання цієї проблеми.

**Аналіз останніх досліджень.** У дослідженні психолінгвістичних особливостей висловлення ірреального бажання в німецькій мові ми спирались на праці в галузі психолінгвістики, що висвітлюють проблему мовної особистості (І.О. Зімня [2], Л.О. Калмикова [8], О.О. Леонтьєв [6], В.В. Наумов [7], Н.В. Чепелева [10], Н.А. Фоміна [12] та ін.), а також дослідження в галузі германістики, що розкривають граматичні, семантико-прагматичні особливості ірреального бажального речення в німецькій мові (В.В. Козловський [3], О.А. Крашеннікова [5], С. Dürscheid [13], U.Scholz [14], H.Truckenbrodt [15] та ін.). Координація філософських, психологічних і лінгвістичних інтерпретацій ірреального бажання підводить до висновку, що речення «ірреального бажання» варто розглядати як синтаксичну конструкцію, що належить до поля мовних засобів оцінки ймовірності здійснення події. Специфічне місце речення «ірреального бажання» у цьому полі визначене характером його модального плану як засобу передачі оцінки низької ймовірності здійснення бажаної події. Водночас, психолінгвістичні особливості висловлення ірреального бажання в німецькій мові не було розкрито.

**Метою статті** є розкриття поняття ірреального бажання, його категоризації у системі психологічних явищ, співвіднесення психологічних характеристик ірреального бажання із граматичними засобами його вербалізації мовцем. Дослідження проведено за допомогою методу психолінгвістичного аналізу 956 синтаксичних конструкцій, відібраних методом суцільної вибірки за ознакою наявності форм кон'юнктива II та семантики ірреального бажання з творів німецької художньої літератури XX століття (прозові та драматичні) загальним обсягом у 18 490 сторінок.

**Основні результати.** Процес дослідження світобачення мовця через його мовлення розгортається у двох напрямках: від аналізу мовних засобів до системи понять, позначуваних ними; від окремого явища (поняття) дійсності – до системи мовних структур, що використовує мовець для його вираження. Результатом дослідження у першому випадку є понятійна парадигма як система денотатів, об'єднаних однією мовною формою, у другому – структурна парадигма як система мовних форм, узагальнених єдиним понятійно-категоріальним змістом.

Поняття «ірреальний» має приблизно десять варіантів свого тлумачення. *Ірреальне* (від лат. *irrealis* – неречовинний, не-

реальний) – 1) неіснуюче; 2) те, що існує в мисленні; 3) спосіб буття значень, абстрактних предметів, на відміну від реального буття чуттєво даних предметів (у неокантіанстві, феноменології як філософських течіях); 4) неможливе; 5) фантастичне; 6) існуюче в думці як уявне, фантастичне; 7) не існуюче в об'єктивній дійсності; 8) ідеальне, на противагу матеріальному, реальному [4, 246; 11, 212].

Смисловим ядром значень терміна «ірреальний», на наш погляд, є зовнішньо, чуттєво не існуюче, те, що належить до внутрішнього, суб'єктивного світу (мислиме, фантастичне, ідеальне, уявне). Мовлення об'єктивує й унаочнює ці внутрішні явища.

Проаналізуємо зміст поняття «бажання» у словосполученні «ірреальне бажання». Це дозволить з'ясувати, чому саме «бажання», а не «намір», «прагнення» чи інший мотив стало компонентом назви речення «ірреального бажання».

Термін «бажання» у назві «речення «ірреального бажання» пов'язаний із психологічним явищем бажання, яке традиційно відносять до мотиваційної (спонукальної) сфери особистості. Залежно від ступеня усвідомлення спонукання диференціюються на бажання, хотіння, прагнення, переконання.

Потяги – це мотиви поведінки, що є недиференційованою, малоусвідомлюваною, безпредметною потребою. Допоки людина знаходиться під владою потягів, її воля не проявляється. І лише, коли виникає усвідомлений зв'язок між потягом і предметом, що здатний задовольнити потребу, потяг «упредметнюється» і переходить у бажання. Таке «упредметнення» і є передумовою вольового акту – предмети стають об'єктами бажань.

Бажання – це мотиви поведінки, що характеризуються достатнім усвідомленням потреб. Виникає бажаність предмета, складна взаємозалежність між предметом і бажанням. З цього моменту починається усвідомлення потреб, процес саморегуляції поведінки [1, 302–303]. Зародження в особистості бажань означає початок формування її цілей. Наявність мети, тобто образу майбутнього результату діяльності, є атрибутом усвідомленої форми людської поведінки.

Процес діяльності представлений трансформаціями внутрішніх психічних утворень за ланцюжком: потреба → мотив (бажання, інтерес, прагнення) → мета → реалізація. Однак бажання, хоча й передбачає усвідомлення мети, проте не містить міркувань щодо засобів її досягнення. До того ж бажання бувають різної інтенсивності. Якщо особистість стримує бажання, то вони переходять у побажання. Поява взаємовиключних бажань

зумовлює необхідність вибору між ними. Бажання зумовлює ініціювання особистістю своєї діяльності за умови, що до усвідомлення мети долучається установка на її реалізацію, спрямованість на оволодіння певними засобами досягнення, тобто коли з'являється хотіння – усвідомлений мотив, цілеспрямоване прагнення діяти певним чином. Хотіння належить до емоційних утворень, але, разом з тим, воно містить ідею чи уявлення, так званій, інтелектуальний конструкт [1, 303]. Отже, бажання – це такий рівень усвідомлення людиною потреб, коли вона встановила об'єкт потреби, але ще не визначила шляхів її задоволення.

Скорочено покажемо основні диференційні особливості зазначених мотивів за допомогою табл. 1.

Таблиця 1

## Порівняльна характеристика мотивів особистості

Мотив	Ознаки мотиву		
	наявність усвідомлення	емоційна модальність	функція в організації діяльності
потяг	–	+ / –	зародження мотивів
бажання	+	+	постановка мети
переконавання	+	+	здійснення вибору
прагнення / намір / хотіння	+	+	установка на виконання
мрія	+	+	віддалене виконання в майбутньому

Отже, психологічними особливостями, які вирізняють бажання серед інших мотивів поведінки особистості, є наступні: 1) усвідомлення об'єкта задоволення потреби (того, що може задовольнити бажання); 2) позитивне емоційне забарвлення; 3) стимулюючий характер; 4) включення у початкові етапи організації діяльності, коли особистість має спрямованість на певний об'єкт, але в неї відсутнє чітке уявлення про шляхи реалізації задуму.

Підкреслимо, що *ірреальне бажання* відрізняється від *нездійсненого бажання*. Ми не можемо погодитися з поширеним у граматиці німецької мови тлумаченням ірреального способу як категоріальної форми, що вказує не лише на те, що цієї дії (стану, процесу) немає в дійсності, але й на те, що вона і не може відбутися. Адже бажання, реалізація якого неможлива ніколи і за жодних обставин, не має сенсу для особистості. Наприклад, дивними виглядають фрази на зразок: «*Ja, wenn die Welt viel*

*leicht quadratisch wär!» / «Так, якби світ був хоч трохи квадратним!» (Kästner, Leben in dieser Zeit). Такі конструкції не сприймаються слухачем як висловлення бажання, хоча формально є ними.*

Бажання особистості співвідноситься з часовою референцією «майбутній», являє собою певну можливість (ірреальність) і зумовлене баченням кращої для себе перспективи. Ця перспектива викликає в особистості позитивні емоційні реакції, що виконують функцію антиципації (передбачення) і водночас спонукають її до активності. У деяких випадках людина обмежується приємними переживаннями, не переходячи до діяльності. Як мотив, бажання передбачає здійснення, проте не гарантує його. Звідси такі словосполучення як утопічне, марне, ірреальне, далеке, нездійсненне бажання, що, однак, не заперечує сподівання людини на його реалізацію.

Як зауважує С.Л.Рубінштейн, «бажати можна й того, у досягненні чого не впевнений, хоча тверде знання абсолютної не досяжності предмета бажання, без сумніву, паралізує, якщо не вбиває бажання» [9, 595]. Нездійсненне бажання – це своєрідний психологічний оксиморон, поєднання несумісних понять. Адже розуміння цілковитої нездійсненності бажання нівелює його спонукальну силу та емоційно позитивну модальність, перетворює бажання на інші психологічні явища (жаль, сум, скорботу тощо).

Отже, поняття «ірреального бажання» являє собою двоєдине психологічне утворення. Ірреальне як образ уявного стану речей складає внутрішній бік діяльності, сутністю якої є постановка мети – того, чого треба досягти. Бажання особистості надає її діяльності імпульсу, енергетики і становить мотиваційно-спонукальну сторону.

Ірреальне бажання як мотив особистості вербалізується в мовленні, а мовні засоби його висловлення стають складовими мовної картини дійсності – тієї її частини, що належить до ірреального – внутрішнього, суб'єктивного світу (мислимого, фантастичного, ідеального, уявного). Зокрема, природні мови містять засоби на позначення ірреального бажання:

- Якби зараз було літо! Було б зараз літо ... (українська мова).
- Если бы все это изменилось! Изменилось бы все это... (російська мова).
- If I were you! Were I you... (англійська мова).
- S'il faisait beau... Si j'étais... (французька мова).

У німецькій мові склалась спеціальна синтаксична конструкція – так зване *речення «ірреального бажання»* або ірреальне бажальне речення: Wenn du das getan hättest! Hättest du das getan... / Коли б ти це вже зробив! Зробив би вже!).

Простежимо виявлення вищезрозглянутих ознак ірреального бажання особистості як мотиву її діяльності у процесі мовленнєвого функціонування речення «ірреального бажання». Насамперед, у ньому варто відзначити наявність усвідомленого об'єкта бажання. Усвідомленим ми вважаємо об'єкт виражений:

а) конкретною словесною вказівкою, що співвідноситься з відповідними явищами дійсності: «Ich wollte, du wärest schon fort.» / «Я б хотіла, щоб ти вже пішов.» (Danella, Familiengeschichten);

б) вказівним займенником, зміст якого зрозумілий з контексту: «Wenn ich das doch wäre! Endlich frei von meiner verdammten Vergangenheit!» / «Якби ж я вже була! Нарешті вільна від свого клятого минулого!» (Fischer, Das Geheimnis der Greta K.);

в) опосередкованою вказівкою: «Wenn du wüßtest, Rapunzel...» / «Якби ти знала, Рапунцель...» (Fischer, Das Geheimnis der Greta K.).

Для більшості речень «ірреального бажання» характерною також є наступна ознака психологічного явища ірреального бажання – усвідомлення об'єкта бажання. Приклади висловлень, де була б відсутня вказівка на зміст бажання або на об'єкт його задоволення, у художніх текстах німецькою мовою фіксуються вкрай рідко: «Hätte er doch!» / «Якби ж він мав!» (Fischer, Da wir uns lieben); «Ich hätte gern...» / «Хотів би я мати...» (Tucholsky, Schloss Gripsholm).

Конструкції, де відсутні вказівки на зміст бажання або на об'єкт його задоволення, притаманні здебільшого усному мовленню, вони відзначаються високим ступенем емоційності, їх зміст безпосередньо пов'язаний із ситуативним контекстом, з якого і стає зрозумілим зміст бажання. Отже, ознака усвідомлення об'єкта бажання властива більшості речень «ірреального бажання».

Мовець передає за допомогою речення «ірреального бажання» своє позитивне ставлення до здійснення бажаного. Можливість здійснення бажання викликає приємні емоції мовця. Низька ймовірність здійснення бажання, навпаки, засмучує мовця. Значну роль у передачі емоційного навантаження речення відіграє своєрідна інтонація, яка сприймається слухачем як жаль з приводу низької ймовірності реалізації: «Wenn das so leicht wäre», seufzte sein Nachbar, ein kurzsichtiger Jungling.» / «Якби

це було так легко, – зітхнув його сусід, короткозорий юнак.» (Kästner, Zu treuen Händen); «Ich möchte Ihnen gerne nahe sein, mein Kläuschen», seufzte Oskar Hähnlein, «ganz nahe!» / «Я б так хотів бути близьким Вам, мій Клаусику, – зітхнув Оскар Генляйн, – дуже близьким!» (Fischer, Mit einem Fuß im Himmel).

Емоційність передають також лексеми (модальні частки *nur, doch, bloß, wenigstens*, вигуки *ach, och, o, ja*): «Ach, Liselotte! seufzte Hein Grotius.» «Wenn es *doch* wahr wäre!» / «Ох, Лізелотте!», – зітхнув Гайн Гротіус, – «Якби ж це було правдою!» (Fischer, Mit einem Fuß im Himmel); «Ach», – seufzte die Lehrersfrau, – «wenn es der Unsere wäre!» / «Ох, – зітхнула дружина вчителя, – якби ж він був наш!» (Brëzan, Mannesjahre).

На письмі фіксуються знак оклику або три крапки. Отже, принцип «бажання – приємне», властиве для мотиву ірреального бажання, також реалізується у реченні ірреального бажання».

Водночас, речення «ірреального бажання» сигналізує про неможливість негайного виконання бажаного, що й викликає у мовця негативні емоції. Однак, якщо реалізація не відбулась у минулому, ймовірність її в майбутньому не виключається. Спонукальний характер бажання поєднується з деякою пасивністю мовця, який хотів би здійснити бажання завдяки сприятливим обставинам, сторонній допомозі, а не власним зусиллям. Так, за допомогою речення «ірреального бажання» мовець спонукає слухача посприяти виконанню бажання або навіть виконати його. Коли передбачуваним виконавцем є мовець, позначений особовим займенником *ich*, нюанс спонукування слухача все ж залишається: «Wenn *du* mir nur zuhören wolltest.» / «Якби ж ти лише хотів мене слухати.» (Fischer, Da wir uns lieben); «Wenn ich nur bald einen Termin bekäme!» / «Якби ж я незабаром отримав дозвіл!» (Fischer, Da wir uns lieben).

За допомогою вищенаведеної мовної формули звертаються до людини, яка безпосередньо не впливає на хід подій, але може так чи інакше відреагувати на висловлення. Мовець, у свою чергу, передбачає можливі варіанти емоційної реакції з боку слухача – його *співчуття, пораду, допомогу* тощо.

Отже, реченню «ірреального бажання» притаманний спонукальний характер, спрямований як на мовця, так і на слухача, що відповідає ознакам ірреального бажання як психологічного явища.

У реченні «ірреального бажання» відсутня вербалізована умова виконання бажання, яку співрозмовники могли б контролювати. Умови здійснення бажання зрозумілі з контексту і ма-

ють надособистісний, тобто непідвладний співрозмовникам характер. У змісті речення можливий натяк на обставини, вплив на які перебуває поза волею людини. Ці обставини самі собою можуть скластися вдало або ні: «Hätt ich den Blödsinn nicht erlaubt.» / «Якби ж я не дозволив цієї дурниці!» (Zuckmayer, Der Hauptmann von Köpenik); «Schade. Ich hätte Hendrik gern wiedergesehen.» / «Шкода. Я б охоче знову побачив Гендріка.» (Konsalik, Das Doppelspiel). Останнє речення можна продовжити за схемою: «однак, якісь перешкоди цьому завадили». Невизначеність умов реалізації бажання в реченні «ірреального бажання» очевидна.

**Висновки і перспективи.** Отже, співвіднесення психологічної сутності ірреального бажання, притаманного особистості, із прикладами речення «ірреального бажання», дозволяє зробити певні висновки. У конструкції речення «ірреального бажання» компонент «бажання», як психологічне явище, представлений не в широкому розумінні, коли поняття «бажання», «прагнення», «потяг», «мрія» можна ототожнити, маючи на увазі мотив особистості. У цьому випадку синонімічні заміни виявляються неможливими, оскільки вони спотворили б точність відображуваного явища саме як ірреального бажання. Наприклад, заміна терміна «бажання» компонентом «потяг» означала б нерозуміння мовцем об'єкта бажання, а у реченні переважали б неозначені займенники та інші засоби передачі невизначеності.

Назва речення «ірреального бажання» психологічно точно позначає бажане для мовця розгортання подій саме як «бажання», розмежовуючи його з «прагненням», «потягом», «мрією», що мають інші психологічні ознаки (табл. 1).

Аналіз характеристик бажання, вербалізованого за допомогою речення «ірреального бажання», засвідчує, що вони (характеристики) відповідають ознакам «бажання» як специфічного різновиду мотивів особистості. Речення «ірреального бажання» виступає як спеціальний засіб німецької мови, призначений для точного і водночас лаконічного висловлення особистістю комплексу ознак такого явища своєї мотиваційної сфери, як «ірреальне бажання».

#### Список використаних джерел

1. Загальна психологія : навч. посібник / О.В. Скрипченко [та ін.]. – К. : Просвіта, 2005. – 464 с.
2. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 432 с.



3. Козловский В.В. Предложения с конъюнктивом (структура, семантика, прагматика) : монография / В.В. Козловский. – Черновцы : Рута, 1997. – 281 с.
4. Кондаков Н.И. Логический словарь–справочник / Н.И. Кондаков. – М. : Наука, 1976. – 720 с.
5. Крашенникова Е.А. Ирреальная модальность в немецком языке / Е.А. Крашенникова // Вопр. языкознания. – № 3. – 1960. – С. 86–90.
6. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порожденные речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М. : УРСС, 2003. – 306 с.
7. Наумов В.В. Лингвистическая идентификация личности / В.В. Наумов. – М. : КомКнига, 2006. – 240 с.
8. Психологія мовлення і психолінгвістика : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів] / Л.О. Калмикова, Г.О. Калмиков, І.М. Лапшина, Н.В. Харченко; За заг. ред. Л.О. Калмикової, Переяслав–Хмельницький педагогічний інститут. – К. : «Фенікс», 2008. – 235 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : ЗАО «Изд–во Питер», 1999. – 720 с.
10. Чепелева Н.В. Соціально–психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду: монографія / Н.В.Чепелева, Т.М.Титаренко, М.Л.Смульсон та ін. / Н.В.Чепелева (ред.). – К. : Педагогічна думка, 2008. – 255 с.
11. Філософський словник / за ред. В.Ш.Шинкарука – К. : УРЕ, 1986. – 800 с.
12. Фомина Н.А. Свойства личности и особенности речевой деятельности / Н.А. Фомина. – Рязань : Узорочье, 2002. – 412 с.
13. Dürscheid C. Syntax: Grundlagen und Theorien / Christa Dürscheid. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht., 2010.– 256 s.
14. Scholz U. Wunschsätze im Deutschen: formale und funktionale Beschreibung; Satztypen mit Verberst– und Verbletzststellung / Ulrike Scholz – Tübingen : Niemeyer, 1991. – 316 s.
15. Truckenbrodt H. Selbständige Verb–Letzt–Sätze / Hubert Truckenbrodt // Satztypen des Deutschen / Jörg Meibauer, Markus Steinbach & Hans Altmann (eds.). – Berlin und New York : Walter de Gruyter, 2013. – S. 232–246.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Zagal'na psihologija : navch. posibnyk / O.V. Skrypchenko [ta in.]. – К. : Prosvita, 2005. – 464 s.

2. Zimnjaja I. A. Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti / I.A. Zimnjaja. – M. : Mosk. psihologo–social'nyj in–t; Voronezh : MODJeK, 2001. – 432 s.
3. Kozlovskij V.V. Predlozhenija s kon#junktivom (struktura, semantika, pragmatika): Monografija. – Chernovcy : Ruta, 1997. – 281 s.
4. Kondakov N.I. Logicheskij slovar'–spravochnik. – M.: Nauka, 1976. – 720 s.
5. Krashennikova E.A. Irreal'naja modal'nost' v nemeckom jazyke / E.A.Krashennikova // Vopr. jazykoznanija. – № 3. – 1960. – S. 86–90.
6. Leont'ev A.A. Psiholingvisticheskie edinicy i porozhdenie rechevogo vyskazyvanija / A.A. Leont'ev. – M. : URSS, 2003. – 306 s.
7. Naumov V.V. Lingvisticheskaja identifikacija lichnosti/ V.V. Naumov. – M. : KomKniga, 2006. – 240 s.
8. Psihologija movlennja i psiholingvistyka : [navch. posib. dlja stud. vyshh. navch. zakladiv] / L.O. Kalmykova, G.O. Kalmykov, I.M. Lapshyna, N.V. Harchenko; Za zag. red. L.O. Kalmykovoï', Perejaslav–Hmel'nyc'kyj pedagogichnyj instytut – K. : «Feniks», 2008. – 235 s.
9. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii. – SPb. : ZAO «Izdvo Piter», 1999. – 720 s.
10. Chepeljeva N.V. Social'no–psihologichni chynnyky rozuminnja ta interpretacii' osobystogo dosvidu: monografija / N.V.Chepeljeva, T.M.Tytarenko, M.L.Smul'son ta in. / N.V.Chepeljeva (red.). – K. : Pedagogichna dumka, 2008. – 255 s.
11. Filosofov'kyj slovnyk / za red. V.Sh.Shytkaruka – K. : URE, 1986. – 800 s.
12. Fomina N.A. Svojtva lichnosti i osobennosti rechevoj dejatel'nosti / N.A.Fomina. – Rjazan' : Uzoroch'e, 2002. – 412 s.
13. Dürscheid C. Syntax: Grundlagen und Theorien / Christa Dürscheid–Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht., 2010. – 256 s.
14. Scholz U. Wunschsätze im Deutschen: formale und funktionale Beschreibung; Satztypen mit Verberst– und Verbletztstellung / Ulrike Scholz – Tübingen : Niemeyer, 1991. – 316 s.
15. Truckenbrodt H. Selbständige Verb–Letzt–Sätze / Hubert Truckenbrodt // Satztypen des Deutschen / Jörg Meibauer, Markus Steinbach & Hans Altmann (eds.). – Berlin und New York : Walter de Gruyter, 2013. – S. 232–246.

**T.V. Dutkevych, T.A. Panchyshyna. The psycholinguistic peculiarities of the irreal wish expression in German language.** The article considers the concept of irreal wish, its categorization in the system of psychological phenomena. It was revealed the coordination between psychological characteristics of irreal wish and grammatical means of their verbalization in the speech of personality. The study was conducted by using of psycholinguistic analysis of 956 syntactic constructions, which were selected from the German fiction of XX century a total of 18 490 pages.

It was shown that the sentence of «irreal wish» is worth to consider as a syntactic construction which belongs to the field of language means aimed to estimate probability of event realization. The special localization of the sentence of «irreal wish» on this field is determined by the character of its modal plan as a tool aimed to estimate low probability of realization of desired event.

It was showed that wish is one of the important personality's motives. The differential peculiarities of wish as psychological phenomena were analyzed. These peculiarities must be taking in account to differ the wish from other personality's motives first of all from aspiration, desire, dream.

The authors have founded that syntactic constructions of the sentence of «irreal wish» in contemporary German language give the personality a possibility to express in speech such characteristics of the personality's wish as realizing of the thing which could satisfy the need; positive emotional colouration; stimulating nature; the joining of orientation to the aim and absence of exact imagination about ways to achieve the aim.

It was revealed that constructions of the sentence of «irreal wish» give the personality an opportunity to exact differentiation between wish and others human motives such as aspiration, desire, dream. It was made the conclusion that the sentence of «irreal wish» in contemporary German language is a special mean intended for the exact and laconic expression of personality's irreal wish which consists of many semantic components. There are three semantic blocks i.e. the subject of wish, the content of wish, the performer of wish and grammar measures to express them in speech interaction. The article contains many examples to verify the psycholinguistic peculiarities of the structure of the sentence of «irreal wish» in contemporary German language.

**Key words:** irreal, wish, the sentence of «irreal wish», the motive, personality, German language, speech, expression.

*Received January 11, 2015*

*Revised January 19, 2015*

*Accepted February 10, 2015*

## **САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ КАК ДИСКУРСИВНАЯ КОНСТРУКЦИЯ: ОБОСНОВАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

---

Zimovin O.I. The self-development of personality in the youth age as a discursive construction: research basics and results / O.I. Zimovin // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 142–160.

---

**О.І. Зімовін. Саморозвиток особистості в юнацькому віці як дискурсивна конструкція: обґрунтування та результати дослідження.** Саморозвиток особистості в юнацькому віці розглядається автором як дискурсивна конструкція, що створюється у спілкуванні людей в культурно-історичних умовах їхнього існування. На підставі теоретичного аналізу розробляється уявлення про одиницю психологічного аналізу саморозвитку особистості, яка повинна дозволити зрозуміти його в єдності структурних і динамічних аспектів. В якості такої одиниці виступає дія вибору між суперечливими позиціями, самостями, ідентичностями. Зроблено висновок, що саморозвиток – це вибір самого себе в умовах загостреної суперечності всередині однієї самості або між самостями, які мають відношення до різних дискурсів, що призводить до агентивного, рефлексивного позиціонування. За допомогою дискурс-аналізу розповідей осіб юнацького віку про себе та своє життя визначено вузлові точки дискурсивної конструкції саморозвитку: «навчання», «самовиховання», «самовдосконалення», «самобудування», «спорт», «подорожі», «робота», «хобі», «життя», «відраза до людей». Показано, що усвідомлена значущість саморозвитку представлена студентами в конструкціях: «самовиховання», яке пов'язане зі зміною своїх особистісних особливостей, «самовдосконалення» – з розвитком інтелектуальної складової та «самобудування» – з визначенням свого майбутнього. До суб'єктних позицій, які співвідносяться з усвідомленням значущості саморозвитку, відносяться: «успішна людина», «перфекціоніст» і рідше «студент». Виявлені в конкретних розповідях осіб юнацького віку суперечливі самості, сам факт артикуляції необхідності здійснення вибору в цих умовах ілюструють продуктивність розгляду в якості одиниці психологічного аналізу саморозвитку особистості дії вибору.

**Ключові слова:** саморозвиток особистості, вибір, юнацький вік, дискурс, дискурсивна психологія, культурно-історична психологія, самість, аналіз за одиницями.

**А.И. Зимовин. Саморазвитие личности в юношеском возрасте как дискурсивная конструкция: обоснование и результаты исследования.** Саморазвитие личности в юношеском возрасте рассматривается автором как дискурсивная конструкция, создаваемая в общении людей в культурно-исторических условиях их существования. На основании теоретического анализа, разрабатывается представление о единице психологического анализа саморазвития личности, которая должна позволить понять его в единстве структурных и динамических аспектов. В качестве такой единицы выступает действие выбора между противоречивыми позициями, самостями, идентичностями. Делается вывод, что саморазвитие – это выбор самого себя в условиях обострившегося противоречия внутри одной самости или между самостями, имеющими отношение к разным дискурсам, что приводит к агентивному, рефлексивному позиционированию. С помощью дискурс-анализа рассказов лиц юношеского возраста о себе и своей жизни определены узловые точки дискурсивной конструкции саморазвития: «учёба», «самовоспитание», «самосовершенствование», «самостроительство», «спорт», «путешествия», «работа», «хобби», «жизнь», «отращение к людям». Показано, что осознанная значимость саморазвития представлена студентами в конструкциях: «самовоспитание», которое связано с изменением своих личностных особенностей, «самосовершенствование» – с развитием интеллектуальной составляющей и «самостроительство» – с определением своего будущего. К субъектным позициям, которые соотносятся с осознанием значимости саморазвития, относятся: «успешный человек», «перфекционист» и реже «студент». Выявленные в конкретных рассказах лиц юношеского возраста противоречивые самости, сам факт артикуляции необходимости совершения выбора в этих условиях иллюстрируют продуктивность рассмотрения в качестве единицы психологического анализа саморазвития личности действия выбора.

**Ключевые слова:** саморазвитие личности, выбор, юношеский возраст, дискурс, дискурсивная психология, культурно-историческая психология, самость, анализ по единицам.

**Постановка проблемы.** Хронический кризис психологической науки, выраженный в ряде феноменов, рассматриваемых методологами – «схизис» между практической и академической психологией [1], отсутствие единой парадигмы, конкуренция со стороны паранауки [12] и т. д. – побуждает психологов осуществлять ревизию собственной дисциплины и искать интегральные модели, объясняющие психическое. На эту роль в свое время претендовали системный подход, интегральная психология К. Уилбера, банальная эклектика и др. В то же вре-

мя переход от неклассического типа научной рациональности к постнеклассическому (по В. С. Стёпину) [9, с. 147], что означает соотнесенность полученных знаний уже не только со средствами их получения, но и с ценностями и целями познающего субъекта, требует от психологии понимания того, каким образом конструируется научное знание в её пределах и как оно соотносится с культурно-историческими условиями существования человека. Переосмысление положений классической и неклассической психологии ведётся со стороны дискурсивной психологии (Дж. Поттер, М. Уэзерелл, Р. Харре и др.), возникшей в результате так называемого «дискурсивного переворота» в социальных науках, который обозначил переход от механистической онтологии Ньютона к дискурсивной онтологии Выготского (в терминах Р. Харре и Г. Жиллет [15]). Дискурсивная онтология рассматривает весь мир как мир человека, социально-психологический, культурно-исторический мир в противовес старой механистической онтологии, которая считала непреложными физические законы, причинно-следственные связи и пыталась втиснуть бытие человека в «прокрустово ложе» собственных принципов. Опираясь на положения социального конструкционизма, дискурсивная психология переосмысливает психические процессы и категории как конструируемые в социальной, дискурсивной практике, в общении людей, а не как «внутренние» сущности.

Ключевым для современной психологии становится понятие саморазвития личности, которое по своей сути является скорее приобретением постнеклассики, хотя оно, конечно же, разрабатывалось и ранее. Указывая на значимость его для всех отраслей теоретической и практической психологии, Г. А. Цукерман отмечает, что оно ворвалось в психологию словно выпущенный из бутылки джин [10, с. 13]. Возможность человека управлять ходом своего развития, овладевать жизненным путём, оказывается центральной в условиях социальной нестабильности, что находит отражение в целой гамме подходов, которые пытаются выстроить теорию саморазвития. Так, саморазвитие личности рассматривается с позиций субъектно-деятельностного подхода через понятие «самодетерминации» (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская), в культурно-исторической психологии через понятие «овладение средствами развития» (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев), как фундаментальное свойство личности (В. И. Слободчиков, Е. А. Исаев, С. Д. Максименко), через определение педагогических условий перехода к саморазвитию в теории развивающего обучения

(В. В. Давыдов, В. В. Репкин, А. К. Дусавицкий), как реализация потенциала в экзистенциально-гуманистическом подходе (А. Маслоу, К. Роджерс, И. Ялом, Ф. Перлз) и т. д. В то же время, такое многообразие подходов, а также отсутствие разработанной теории саморазвития, не только указывают на сложность этого феномена, но и на его дискурсивную, то есть социально (культурно и исторически) конструируемую сущность. Попытка понять саморазвитие личности как некую грубую материальную или ментальную субстанцию, по-видимому, обречена на провал.

Таким образом, важнейшей проблемой становится понимание саморазвития личности как конкретного (в смысле конкретной психологии человека Л.С. Выготского [2, с. 1020–1034]), культурно-исторического образования, а это, в свою очередь, требует рассмотрения его как дискурсивной конструкции.

**Цель этой статьи** – обоснование рассмотрения саморазвития личности в юношеском возрасте как дискурсивной конструкции, а также обсуждение результатов дискурс-анализа рассказов лиц юношеского возраста о себе и своей жизни.

**Анализ публикаций.** Все подходы к определению понятия «саморазвитие личности» могут быть условно сведены к двум основным, в зависимости от расстановки акцентов: структурному и динамическому. В структурном подходе саморазвитие рассматривается как определённая характеристика личности, которая может включать в себя другие диспозиции: способность к саморегуляции, волевому контролю, целеполаганию и т. п. Примером такого понимания служит определение, которое предложили В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев. Они рассматривают саморазвитие личности как фундаментальную способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [8, с. 147]. Конечно же, и здесь заметны процессуальные аспекты: «становиться и быть», «делать предметом практического преобразования». Но, в то же время, акцент сделан на родовом понятии способности, которая становится структурным элементом человеческой личности.

Для динамического подхода характерна постановка в определение саморазвития как родового понятия «процесс». Здесь акцентируются динамика протекания саморазвития, активность этого процесса, его этапы, движущие силы и т. д. Т. В. Сергеева определяет саморазвитие как «непрерывный процесс развития когнитивно-смысловых и деятельностных ресурсов личности, который происходит в ходе эко-антропного взаимодействия и



обусловливается синергизмом внутренней и внешней деятельности» [7, с. 8]. Согласно определению С.Б. Кузиковой, саморазвитие – это «сознательная, целенаправленная и самоуправляемая активность личности, цель которой заключается в самоизменении в позитивном направлении, что и обеспечивает личностный рост, самоусовершенствование» [6, с. 175].

В обоих подходах заметна тенденция сводить саморазвитие к другим реалиям без учета его культурно-исторического конструирования, что не способствует построению его адекватной современной концепции. При этом акцентирование то структурного, то динамического аспекта в саморазвитии указывает на то, что для эффективной его концептуализации необходимо учесть оба. Достичь этой цели можно только в том случае, если будет определена единица психологического анализа саморазвития, в смысле единиц анализа Л. С. Выготского [2, с. 673]. Итак, для того, чтобы определить саморазвитие личности необходимо понять его как культурно и исторически конструируемое в общении людей, схватить его в единстве динамики и структуры [3], определить единицу психологического анализа саморазвития личности.

Г.А. Цукерман вводит герменевтическую метафору саморазвития как сочинения поведенческого текста, подлежащего прочтению и истолкованию, то есть выявлению позиции автора [10, с. 24]. Различая самость и «Я» как текст, который создается неосознанно и неумышленно, толкуемый другими, и текст, отрефлексированный, освоенный, превративший человека в субъекта развития, она дает следующее определение: саморазвитие – «это сознательное изменение и (или) столь же сознательное стремление сохранить в неизменности мою Я-самость. Цели, направления, средства этих изменений определяю я сам» [10, с. 25].

Выстраивая процессуальную модель саморазвития в статье с оригинальным заголовком «Самости, создающие истории, создающие самости», К. С. Маклин, М. Пасупати и Дж. Л. Палс в её основу кладут рассказывание ситуативных историй: «... единственный способ сохранить или изменить Я-концепцию заключается в том, чтобы рассказать историю о себе» [17, с. 264].

Вводит метафору «человек и мир как текст» и В. П. Зинченко [4, с. 282], указывая на то, что человек постоянно нуждается в «прочтении» самого себя и мира, осуществляя которое он создает, конструирует смыслы. Для иллюстрации этой метафоры он приводит слова Г. Г. Шпета: «Слово – не обман, не символ только,

слово – действительность, вся без остатка действительность есть слово, к нам обращенное, нами уже слышимое...» [11, с. 369].

Можно ли рассматривать в качестве единицы анализа саморазвития личности текст, историю или слово? Вряд ли, ведь в них не отражается специфика саморазвития – текст может быть единицей анализа множества явлений действительности. Тем не менее, понимание саморазвития как дискурсивной конструкции, текста, творимого и интерпретируемого в конкретно-исторических условиях в общении людей, на наш взгляд, оказывается продуктивным, хотя бы потому, что понятие «дискурс» приближает нас к дуалистическому единству динамического и структурного толкования саморазвития. Исходя из представлений Н. Фейрклоу [14], который рассматривает дискурсивную практику как производство и потребление текстов, текст становится кристаллизованным дискурсом – это условная «фотография», «слепок» коммуникации, который определяет дальнейшее ее развертывание. Невозможно отрицать того факта, что текст имеет структурное измерение, но он представлен и в динамическом – созданием текста, с одной стороны, и пониманием, интерпретацией с другой.

Дискурс – неоднозначный термин. Л. Филлипс и М. В. Йоргенсен определяют его как «особый способ общения и понимания окружающего мира (или какого-то аспекта мира)» [5, с. 18].

В рамках дискурсивной психологии Дж. Поттера и Д. Эвардса дискурс – разговоры и тексты, изучаемые как социальные практики [19, с. 104]. Авторы делают акцент на том, что дискурс одновременно конструируемый и конструирующий. Конструируемый в том смысле, что он состоит из историй, слов, риторических средств, оценок и т. д. и создаётся в коммуникации. Конструирующий – поскольку, именно в нём создаются версии реальности, «внутреннего» мира, обстоятельств, истории, социальных групп и т. д. Дискурсивная психология возникла как критика когнитивной. Дж. Поттер и Д. Эвардс [19, с. 106] отмечают, что для когнитивной психологии была характерна опора на два понятия: «реальность», представленная во внешних стимулах, и «познание», призванное отражать эту реальность. Активность человека оказывалась чем-то вторичным, а сам он выводился за скобки. Дискурсивные психологи переворачивают эту модель и рассматривают и реальность, и познание как конструкции, создаваемые в деятельности человека. Дискурсивная психология сосредоточена на том, что делают люди и как они это делают в ходе дискурсивных практик, конструируя версии мира и психического.

Близкой для культурно-исторического подхода в психологии оказывается теория дискурса, предложенная Э. Лакло и Ш. Муфф, поскольку она оперирует концептом «значение». Кроме того, для теории дискурса как и для концепции Л. С. Выготского отправной точкой стал марксизм. Э. Лакло и Ш. Муфф определяют дискурс через понятие артикуляции: «Мы назовем артикуляцией любую практику установления отношений между элементами, в результате которой изменяется идентичность элементов. Все структурное единство, возникающее в результате артикуляционной практики, мы назовем дискурсом [16, с. 105]». Учитывая, что элементы – это знаки с ещё не зафиксированными значениями, то есть имеющие многочисленные возможные значения, а также, что артикуляция заключается в фиксации значений [16, с. 113], дискурс может трактоваться как совокупность фиксированных значений в пределах специфической области [5, с. 56]. Но фиксация значений не может быть окончательной, в дискурс вторгаются элементы и он вновь становится неопределённым и изменённым.

Особенно важным для нашего изложения оказывается тот факт, что субъекты, самости и идентичности создаются в дискурсе. Так, Дж. Поттер и М. Уэзерелл [18, с. 95], пересматривая существующие теории личности, приходят к выводу, что любое представление о личности, сам концепт «личность» зависит от языковых практик, которые используются в повседневной жизни для того, чтобы придать значение своим собственным действиям и действиям других людей. Человек может описывать себя в терминах теории черт или теории ролей, как автономного или зависимого, как самореализующегося или как реализующего сексуальные влечения. Любое из этих представлений конструируется дискурсивно. Э. Лакло и Ш. Муфф [16, с. 114] отвергают концепцию автономного, целостного субъекта. Субъекты трактуются ими как субъектные позиции, которые определяются дискурсивно, то есть дискурсы предписывают человеку позиции, которые он должен занять: психолога или клиента, артиста или зрителя, мужа, жены, ребёнка и т. д. Э. Лакло и Ш. Муфф говорят также о сверхдетерминированности субъекта, в том смысле, что он может оказаться в центре борьбы конфликтующих дискурсов. Например, как быть законопослушной женщине, сын которой совершил преступление? Отвечая предписаниям правового дискурса, она должна подчиниться законам ради справедливости, но как мать она стремится заботиться о своем ребенке и

защитить его любой ценой. В этой ситуации ей придётся определить значение своей идентичности.

Похожую точку зрения высказывает и Р. Харре в своей концепции позиционирования: «Позиционирование ... – это дискурсивный процесс, при котором самости локализуются в разговорах как наблюдаемые и субъективно связанные участники совместного производства историй» [13, с. 48]. Р. Харре указывает, что позиционирование может быть интерактивным и рефлексивным. В первом случае, один человек оговаривает позицию другого, а во втором он сам позиционирует себя. При этом культурные стереотипы, такие как медсестра/пациент, мать/сын, дирижер/оркестр и т. д. рассматриваются как ресурсы для позиционирования.

Также как и теория дискурса Э. Лакло и Ш. Муфф, концепция позиционирования указывает, что люди не приобретают представлений о себе, которые образуют единое целое. Они переходят от одной позиции к другой и каждая из возможных самостей может быть внутренне противоречивой или противоречить самостям, локализованным в других историях. Р. Харре подчёркивает, что, так как может быть создано великое множество историй даже об одном и том же событии, мы можем получить множество возможных самостей. Когда противоречия осознаются, они должны быть разрешены или проигнорированы. Женщина, из нашего примера, сын которой совершил преступление, может выбрать либо быть матерью, либо законопослушной, или же она может проигнорировать противоречие – сын отправится в тюрьму, но она будет продолжать о нём заботиться. Р. Харре пишет: «Возможность выбора в ситуации, в которой существуют противоречивые требования, позволяет людям действовать агентивно» [13, С. 58–59]. Другими словами, выбирая позицию в дискурсах, мы создаём самих себя.

Итак, мы подошли к наиболее важному моменту в исследовании саморазвития как дискурсивной конструкции. В качестве единицы психологического анализа саморазвития может быть рассмотрено действие выбора между противоречивыми позициями, самостями, идентичностями. Интересно, что к подобному выводу, хоть и не с позиций дискурсивного подхода пришла Г. А. Цукерман, ведь в своём определении саморазвития она также делает акцент на выборе: сохранять или изменять Я-самость, а если менять, то всё равно нужно выбрать, как менять: «Цели, направления, средства ... определяю я сам» [10, с. 25]. Действие выбора может быть одновременно рассмотрено

и в структурных аспектах (между какими самостями выбирает человек) и в процессуальных (как он выбирает), что указывает на эффективность использования этой единицы в психологическом анализе саморазвития личности.

Таким образом, саморазвитие может быть понято как выбор самого себя в условиях обострившегося противоречия внутри одной самости или между самостями, имеющими отношение к разным дискурсам, что приводит к агентивному, рефлексивному позиционированию. За счет такого выбора происходит временное фиксирование значения своей идентичности.

**Изложение основного материала.** Реализуя в эмпирическом исследовании дискурс-аналитическую стратегию, мы опираемся на три рассмотренных выше подхода: дискурсивная психология, теория дискурса Э. Лакло и Ш. Муфф, теория позиционирования Р. Харре. Основными единицами анализа дискурсивной психологии служат интерпретативные репертуары, которые определяются как «системы терминов, используемые для характеристики и оценки действий, событий и других феноменов» [18, с. 149]. Для теории Р. Харре ключевым становится анализ позиций, которые занимают люди в дискурсе. Поскольку, на наш взгляд, теория дискурса Э. Лакло и Ш. Муфф является наиболее теоретически разработанной и включает в себя систему инструментов, которая содержит понятия аналогичные представленным в двух других подходах, в целом мы будем опираться именно на неё.

Анализ будет включать в себя:

- определение основных знаков в структуре дискурса: узловых точек, ключевых знаков и мифов;
- рассмотрение цепочек эквивалентностей, которые обеспечивают формирование значений основных знаков;
- анализ субъектных позиций (самостей, идентичностей), которые локализуются в дискурсе в юношеском возрасте;
- выявление противоречивых субъектных позиций и анализ действия выбора, которое совершает субъект в этих условиях.

Необходимо дать определения основным знакам. Исходя из того, что дискурс стремится хотя бы временно зафиксировать значения знаков, Э. Лакло и Ш. Муфф определяют узловые точки как привилегированные точки этой частичной фиксации [16, с. 135]. Л. Филлипс и М. В. Ёргенсен, рассматривая теорию дискурса, так описывают основные аналитические понятия: «узловые точки организуют дискурсы (например, «либеральная демократия»), ключевые знаки организуют идентичность (например, «человек») и мифы организуют социальное про-

странство (например, «Запад» или «общество») [5, с. 95]. Так как все основные знаки, по сути, пустые знаки, то их значения определяются через соотношение с другими знаками в цепочках эквивалентности.

Корпус анализируемых текстов составили 52 рассказа о себе и своей жизни, написанных студентами Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина.

В таблице 1 представлены узловые точки в структуре дискурсивной конструкции саморазвития личности в юношеском возрасте, которые были артикулированы студентами в их рассказах, и соответствующие им цепочки эквивалентностей.

Так, во всех рассказах артикулируется узловая точка «учеба». При этом делается это достаточно формально: студенты называют университет, в котором учатся, факультет, специальность. В цепочку эквивалентностей был также включен знак «экзамены», имеющий очевидную личностную значимость. Важно, что «учёба» увязывается студентами с другими узловыми точками: «самосовершенствование» и «жизнь». С узловой точкой «учёба» связана субъектная позиция, выраженная ключевым знаком «студент», который позиционируется как тот, кто учится, получает практику и кем быть интересно (см. табл. 2).

**Таблица 1**

**Узловые точки дискурсивной конструкции саморазвития личности в юношеском возрасте**

<b>Узловые точки</b>	<b>Цепочки эквивалентностей</b>
Учёба	«Учусь на факультете иностранных языков и на факультете психологии», «получаю образование по специальности», «экзамены»
Самовоспитание	«Воспитать себя», «изменить свои привычки и характер»
Самосовершенствование	«Никогда не поздно самосовершенствоваться», «люблю учить что-то новое», «люблю учиться», «каждый день работаю над собой»,
Самостроительство	«Человек сам строит свою судьбу», «мое будущее в моих руках»
Спорт	«Лыжи», «сноуборд»
Путешествия	«Ездить по разным странам», «походы», «туры», «знакомства», «посмотреть мир», «кругосветное путешествие»
Работа	«Хочу работать по профессии», «интересная и приносящая удовольствие работа»

Хобби	«Слушать музыку», «читать», «смотреть фильмы», «театр», «танцевать», «фотографировать»
Жизнь	«Выучиться и построить карьеру», «полоса препятствий, которые нужно преодолевать»
Отвращение к людям	«Кажутся мерзкими и примитивными», «отупели и обмельчали окончательно», «неграмотно пишут», «вокруг один Билан и шансон», «вокруг меня деграданты»

Акцент на саморазвитии делается студентами в конструировании узловых точек «самовоспитание», «самосовершенствование» и «самостроительство». Артикуляция этих точек означает, что студенты осознают значимость саморазвития в существовании современной личности. В то же время важно отметить разнонаправленность этих знаков. Так, «самовоспитание» студенты связывают с изменением характера, своих личностных особенностей, «самосовершенствование» – с развитием интеллектуальной составляющей, а «самостроительство» – с судьбой, определением своего будущего.

Знак «работа» артикулирован не четко. Это может объясняться тем, что студенты еще недостаточно погружены в профессиональный дискурс и не могут включить в цепочку эквивалентностей знаки, характерные для взрослых людей, такие, например, как: «зарплата», «продолжительность отпуска», «обязанности» и т. д.

«Жизнь» определяется студентами как строительство карьеры и преодоление препятствий. Следует отметить прагматичность такой конструкции, что в целом характерно для современного общества с его ориентацией на прибыль и достижения. Как элемент прагматической конструкции может быть рассмотрена и узловая точка «отвращение к людям», ведь там, где происходит гонка за прибылью и результатом, человек перестает ценить других людей, он способен лишь судить их. «Отвращение к людям» артикулируется через осуждение других людей, их способностей, действий и интересов за счёт возвышения себя над ними.

Если говорить о субъектных позициях (см. табл. 2), то помимо ключевого знака «студент», в юношеском возрасте наиболее часто употребляются: «обычный мальчик» – лицами мужского пола и «обычная девушка» – женского. Характерное подчеркивание слова «обычный» может указывать на значимость идентификации с социальной группой: «Я не выделяюсь».



Таблица 2

**Субъектные позиции в дискурсивной конструкции саморазвития личности в юношеском возрасте**

Ключевые знаки	Цепочки эквивалентностей
Студент	«Учёба», «интерес», «получать практику»
Обычный мальчик	«Друзья», «петь», «гулять», «танцевать», «что-то вытворять»
Обычная девушка	-
Патриот	«Люблю свою страну»
Успешный человек	«Красивый», «веселый», «активный»
Общительный человек	«Обожаю заводить новые знакомства», «проводить время с друзьями»
Перфекционист	«Довести дело до конца», «сделать качественно», «боюсь неудач», «злюсь, когда у меня что-то не получается», «быть пунктуальной»
Неуверенный в себе	«Сомневаюсь, что стану специалистом»

Несмотря на постоянное употребление ключевого знака «обычная девушка», он никак не артикулируется, остается подразумеваемым, словно предполагается, что этот знак и так всем понятен. В то же время именно из такой неопределённости субъектной позиции и подразумевания её значения рождаются конфликты, поскольку из разных дискурсов люди будут определять этот знак по-разному.

Конструкция «обычный мальчик» и в своём знаке «мальчик», и в цепочке эквивалентностей содержит определённую инфантильность. Интересно, почему студенты ни разу не используют более общего ключевого знака «мужчина», но ещё интереснее, почему не употреблены адекватные их возрастной группе, но несколько более зрелые обозначения: «парень», «юноша», «молодой человек». Вероятно, этот факт проистекает из социального феномена продления периода детства, для которого цепочка эквивалентности «друзья, петь, гулять, танцевать» абсолютно приемлема.

Цепочка эквивалентностей для ключевого знака «успешный человек» должна быть рассмотрена, прежде всего, со стороны тех значений, которые были из неё исключены. Так, в этой дискурсивной конструкции, «успешный человек» не может испытывать отрицательных эмоций, быть созерцательным, пассивным и т. п. Другими словами в «успешности» подчёркивается только «внешняя», наблюдаемая сторона «успешного человека», его имидж, но не те внутренние способы, с помощью которых он добился успеха.

Если касаться соотносённости ключевых знаков с узловыми точками, то для точек «самовоспитание», «самостроительство» и «самосовершенствование», которые мы рассматриваем как акцентирующие саморазвитие, характерно позиционирование таких ключевых знаков: «успешный человек», «перфекционист» и реже «студент».

Мифы, в которых артикулируется социальное пространство, представлены в табл. 3. Так миф «семья» артикулируется как «самое важное» в жизни, при этом речь пока идёт о родительской семье, то есть студенты могут задумываться о создании собственной, новой семьи, но дискурсы в которых они позиционированы в данный момент не позволяют им создавать соответствующие идентичности.

*Таблица 3*

**Мифы в дискурсивной конструкции саморазвития личности в юношеском возрасте**

<b>Мифы</b>	<b>Цепочки эквивалентностей</b>
Семья	«Большая и дружная», «самое важное», упоминание всех членов семьи, «родители приучили меня к труду», «люблю свою маму»
Друзья	«Друзьями дорожу», «приятно видеть улыбку на лице друга», «они советуются со мной и делятся своими проблемами», «очень мало искренних»
Факультет	«Профессия», «экзамены», название факультета

В мифах «друзья» и «факультет» студенты имеют соответственно субъектные позиции, обозначенные ключевыми знаками «обычный мальчик» / «обычная девушка» и «студент». Подчеркнем еще раз роль социального пространства для конструирования дискурса саморазвития в юношеском возрасте, особенно если говорить о референтной группе друзей.

Рассмотрев основные знаки, образующие дискурсивную конструкцию саморазвития личности и субъектные позиции в этой структуре, мы можем перейти к анализу действия выбора между противоречивыми позициями. В рассказах двух студентов были артикулированы противоречивые самости. Обратимся к выдержке №1.

Выдержка № 1 – Из рассказа студентки, 21 год

– Сейчас 4 курс факультета иностранных языков, но переводчиком я работать не собираюсь. За 4 года поняла, что не мое. Хочу стать флористом или же стилистом. Самый прекрасный вариант – визажист. Всегда хотела поучаствовать в конкурсе красоты, но никогда не пробовала. Может, этим и обоснован

выбор моей новой профессии. Выучусь и попробую себя в разных жанрах. Может быть, это выглядит как какой-то бред, но, это наконец те желания, которые я осознала и поняла, чего я хочу на самом деле. Может поздно, но жизнь не стоит на месте и, говорят, что нужно меняться.

Прежде всего, стоит отметить, что после предложения студентки о том, что она мечтала поучаствовать в конкурсе красоты, повествование становится достаточно сбивчивым. Основная его цель, по видимому, убедить саму себя и подразумеваемого адресата сообщения, к примеру, маму, в возможности своего свободного выбора, то есть девушка его легализует в дискурсе. Дастся ей это нелегко: «Может быть, это выглядит как какой-то бред...»; «Может поздно...». Здесь «те желания, которые ... осознала и поняла» угрожают привычной самости «студент факультета иностранных языков, который станет переводчиком» и это выталкивает студентку в наблюдающую позицию, внешнюю по отношению к ее истории «Может быть, это выглядит», то есть она пытается посмотреть со стороны на своё решение «Выучусь и попробую себя в разных жанрах».

В целом, в выдержке № 1 представлена артикуляция в дискурсе противоречивых самостей. Обозначим их условно: «переводчик», «стилист», «флорист», «визажист». Но, на самом деле основной выбор, который производит девушка, заключается между двумя позициями: стабильной и известной, но навязанной и пока неопределённой, нестабильной, но самостоятельно выбираемой профессиональной самостью. Вспомним ещё раз Г. А. Цукерман: «...сознательное изменение и (или) столь же сознательное стремление сохранить в неизменности...» [10, с. 25]. Студентка склоняется к полюсу изменения, аргументируя его, уговаривая себя и легализуя его в глазах других, апеллируя к своим мечтам, осознанным желаниям и наконец к словам других людей: «говорят, что нужно меняться». Она принимает решение: «Выучусь и попробую себя в новых жанрах». Конечно, фактическое изменение откладывается и тому может быть множество причин. Первая из них, на наш взгляд, недостаточная осознанность своего выбора и если говорить о гипотетической психолого-консультативной работе с этой студенткой, то, прежде всего, следует прояснить выгоды и недостатки каждой позиции для нее лично, как на все это смотрят ее близкие и прежде всего, в чьих глазах ее стремление изменить самость выглядит как «бред».

В выдержке № 2 представлено противоречие между условно обозначенной позицией «путешественника» и самостями,

позиціонированными в мифах «семья» и «друзья». Если конфликт первой девушки может быть рассмотрен как противоречие внутри одной идентичности – профессиональной, и вторая не может выбрать между своей собственной реализацией и включенностью в значимые группы «семья» и «друзья», но ядром конфликта обеих становится необходимость выбора между индивидуальными и социальными интересами.

#### Выдержка № 2 – Из рассказа студентки, 19 лет

– Моя мечта – посмотреть мир, путешествовать, возможно, жить за границей и выучить несколько языков. Но я еще не решила, каким образом «взять с собой» мою семью и лучших друзей.

С одной стороны девушка хочет «путешествовать», а значит, ей придется изменить социальное пространство, и она это понимает, но с другой она пока к этому не готова. Как много берёт на себя это завышенное «взять с собой»: взять с собой всех не получится, это возможно только символически, как бы, в кавычках. Артикулировав обе позиции, девушка принимает решение временно воздержаться от выбора, но важно понимать, что это также выбор.

Таким образом, противоречащие самости в обеих выдержках требуют от человека совершить действие выбора, а значит определить, кем он будет, то есть произвести акт саморазвития. Ядром конфликта становится противоречие между индивидуальными и социальными интересами.

#### **Выводы и перспективы исследования**

1) В качестве единицы психологического анализа саморазвития как дискурсивной конструкции выступает действие выбора между противоречивыми позициями, самостями, идентичностями. Тогда, саморазвитие – это выбор самого себя в условиях обострившегося противоречия внутри одной самости или между самостями, имеющими отношение к разным дискурсам, что приводит к агентивному, рефлексивному позиционированию. За счет такого выбора происходит временное фиксирование значения своей идентичности.

2) Дискурсивная конструкция саморазвития личности в юношеском возрасте включает в себя узловые точки: «учеба», «самовоспитание», «самосовершенствование», «самостроительство», «спорт», «путешествия», «работа», «хобби», «жизнь», «отращение к людям». Осознанная значимость саморазвития представлена студентами в конструкциях: «самовоспитание», которое связано с изменением своих личностных особенностей, «самосовершенствование» – с развитием интеллектуальной составляющей и «самостроительство» – с определением своего

будущего. Прагматичность современного общества, ориентированного на карьеру и прибыль, нашла отражение в узловых точках: «жизнь», которая понимается как строительство карьеры и преодоление препятствий, и «отвращение к людям». Субъектная позиция «обычный мальчик», создаваемая студентами мужского пола за счет рефлексивного позиционирования, возникает вследствие социального феномена продления периода детства. К субъектным позициям, которые соотносятся с осознанием значимости саморазвития, относятся: «успешный человек», «перфекционист» и реже «студент».

3) Выявленные в конкретных рассказах лиц юношеского возраста противоречивые самости, сам факт артикуляции необходимости принятия решения, совершения выбора в этих условиях, позволили проиллюстрировать продуктивность рассмотрения в качестве единицы психологического анализа саморазвития личности действия выбора. Ядро конфликта – противоречие между индивидуальными и социальными интересами.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в анализе саморазвития личности как дискурсивной конструкции в зрелом и пожилом возрасте.

#### Список использованных источников

1. Василюк Ф. Е. Методологический смысл психологического схизиса / Федор Ефимович Василюк // Вопросы психологии. – 1996 – № 6. – С. 25–40.
2. Выготский Л. С. Психология развития человека / Лев Семёнович Выготский. – М. : Смысл, Эксмо, 2004. – 1136 с.
3. Зімовін О. І. Принцип єдності структури та функції у дослідженнях психічних явищ / Олексій Іванович Зімовін // «Вектори психології – 2012» : матеріали Міжнародної молодіжної наукової конференції. – Х. : «Оперативна поліграфія». – 2012. – С. 39–42.
4. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт / Владимир Петрович Зинченко. – М. : Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
5. Ёргенсен М. В. Дискурс-анализ. Теория и метод / М. В. Ёргенсен, Л. З. Филлипс. – Х. : «Гуманитарный центр», 2008. – 352 с.
6. Кузікова С. Б. Феноменологія саморозвитку особистості: значення поняття / Світлана Борисівна Кузікова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. Вип. 10. – 2013. – С.171–176.

7. Сергеева Т. В. Эко-гуманистическое саморазвитие / Татьяна Викторовна Сергеева. – Х. : Блок, 2009. – 548 с.
8. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
9. Стёпин В. С. Философия науки и техники: Учебное пособие / В. С. Стёпин, В. Г. Горохов, М. А. Розов. – М. : Гардарики, 1999. – 400 с.
10. Цукерман Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М. : Интерпакс, 1995. – 286 с.
11. Шпет Г. Г. Сочинения / Густав Густавович Шпет. – М. : Правда, 1989. – 608 с.
12. Юревич А. В. Системный кризис психологии / Андрей Владиславович Юревич // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 3–11.
13. Davies B. Positioning: The Discursive Production of Selves / B. Davies, R. Harré // Journal for the Theory of Social Behavior. – 1990. – Volume 20, Issue 1. – P. 43–63.
14. Fairclough N. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities / Norman Fairclough // Discourse & Society. – 1993. – №4. – P. 133–168
15. Harré R. The Discursive Mind / R. Harré, G. Gillett. – London: Sage, 1994. – 196 p.
16. Laclau E. Hegemony and Socialist Strategy : Towards a Radical Democratic Politics / E. Laclau, Ch. Mouffe. – London, New Yourk : Verso, 2001. – 217 p.
17. McLean K.C. Selves creating stories creating selves: a process model of self-development / K. C. McLean, M. Pasupathi, J. L. Pals // Personality and Social Psychology Revue. – 2007. – Vol. 11, №3. – P. 262–278.
18. Potter J. Discourse and social psychology : beyond attitudes and behavior / J. Potter, M. Wetherell. – London : Sage, 1987. – 216 p.
19. Potter J. Discursive Social Psychology / J. Potter, D. Edwards // The New Hanbook of Language and Social Psychology / Edited by W. P. Robinson and H. Giles. – Hoboken : Wiley, 2001. – 688 p.

#### **Spisok ispol'zovannyh istochnikov**

1. Vasilyuk F. E. Metodologicheskii smysl psikhologicheskogo skhizisa / Fedor Efimovich Vasilyuk // Voprosy psikhologii. – 1996 – № 6. – S. 25–40.

2. Vygotskiy L. S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* / Lev Semenovich Vygotskiy. – M. : Smysl, Eksmo, 2004. – 1136 s.
3. Zimovin O. I. Printsip jdnosti strukturi ta funktsii u doslidzhennyakh psikhichnikh yavishch / Oleksiy Ivanovich Zimovin // «Vektori psikhologii – 2012» : materiali Mizhnarodnoi molodizhnoi naukovoї konferentsii. – Kh. : «Operativna poligrafiya». – 2012. – S. 39–42.
4. Zinchenko V. P. *Soznanie i tvorcheskij akt* / Vladimir Petrovich Zinchenko. – M. : Jazyki slavjanskih kul'tur, 2010. – 592 s.
5. Yorgensen M. V. *Diskurs-analiz. Teoriya i metod* / M. V. Yorgensen, L. Z. Phillips. – Kh. : «Gumanitarnyy tsentr», 2008. – 352 s.
6. Kuzikova S. B. *Fenomenologiya samorozvitku osobistosti: viznachennya ponyattya* / Svitlana Borisivna Kuzikova // Naukoviy visnik Mikolaiivs'kogo derzhavnogo universitetu imeni V. O Sukhomlins'kogo. Seriya: Psikhologichni nauki. Vip. 10. – 2013. – S.171–176.
7. Sergeeva T. V. *Eko-gumanisticheskoe samorozvitie* / Tat'yana Viktorovna Sergeeva. – Kh. : Blok, 2009. – 548 s.
8. Slobodchikov V. I. *Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub»ektivnoy real'nosti v ontogeneze : Uchebnoe posobie dlya vuzov* / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. – M. : Shkol'naya Pressa, 2000. – 416 s.
9. Stepin V. S. *Filosofiya nauki i tekhniki: Uchebnoe posobie* / V. S. Stepin, V. G. Gorokhov, M. A Rozov. – M. : Gardariki, 1999. – 400 s.
10. Tsukerman G. A. *Psikhologiya samorozvitiya* / G. A. Tsukerman, B. M. Masterov. – M. : Interpaks, 1995. – 286 s.
11. Shpet G. G. *Sochineniya* / Gustav Gustavovich Shpet. – M. : Pravda, 1989. – 608 s.
12. Yurevich A. V. *Sistemnyy krizis psikhologii* / Andrey Vladislavovich Yurevich // Voprosy psikhologii. – 1999/ – № 2. – S. 3–11.
13. Davies B. *Positioning: The Discursive Production of Selves* / B. Davies, R. Harré // Journal for the Theory of Social Behavior. – 1990/ – Volume 20, Issue 1. – P. 43–63.
14. Fairclough N. *Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities* / Norman Fairclough // Discourse & Society. – 1993/ – №4. – P. 133–168
15. Harré R. *The Discursive Mind* / R. Harré, G. Gillett. – London : Sage, 1994. – 196 p.
16. Laclau E. *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics* / E. Laclau, Ch. Mouffe. – London, New Yourk : Verso, 2001. – 217 p.



17. McLean K.C. Selves creating stories creating selves: a process model of self-development / K. C. McLean, M. Pasupathi, J. L. Pals // *Personality and Social Psychology Review*. – 2007 – Vol. 11, №3. – P. 262–278.
18. Potter J. Discourse and social psychology: beyond attitudes and behavior / J. Potter, M. Wetherell. – London : Sage, 1987. – 216 p.
19. Potter J. Discursive Social Psychology / J. Potter, D. Edwards // *The New Handbook of Language and Social Psychology* / Edited by W. P. Robinson and H. Giles. – Hoboken : Wiley, 2001. – 688 p.

**O.I. Zimovin. The self-development of personality in the youth age as a discursive construction: research basics and results.** The self-development of personality in the youth age is considered by the author as a discursive construction created in the communication of people, in the cultural and historical conditions of their existence. Based on the theoretical analysis the representation of the unit of psychological analysis of the personal self-development, that should allow its understanding in the unity of structural and dynamic aspects, is developed. This unit is the choice action between conflicting positions, selves, identities. It is concluded that the self-development is the choice oneself in the conditions of contradictions within one self or between selves related to different discourses. It leads to the agentive, reflexive positioning. The nodal points of the discursive construction of the self-development are determined using the discourse analysis of the stories of youthful persons about themselves and their lives. They are «education», «self-cultivation», «self-improvement», «self-construction», «sport», «traveling», «work», «hobbies», «life», «aversion to people». It is shown that the realized importance of the self-development is represented by students in the constructions «self-cultivation», «self-improvement», «self-construction». «Self-cultivation» is associated with changes in their personality traits, «self-improvement» with development of the intelligence and «self-construction» with determination of their future. The subjective positions that correspond to the importance of the self-development are «successful person», «perfectionist» and «student». The contradictory selves and the articulation of choice necessity identified in the stories of youthful persons illustrate the efficiency of the consideration of the choice action as the unit of the psychological analysis of the personal self-development.

**Key words:** self-development of personality, choice, youth age, discourse, discursive psychology, cultural and historical psychology, self, analysis of units.

*Received January 14, 2015*

*Revised January 23, 2015*

*Accepted February 09, 2015*

## КРЕАТИВНОСТЬ: LOGOS ЖИЗНИ И ВЕКТОР ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО ДВИЖЕНИЯ

---

Ivanchenko A.O. Creativity: logos of the life and vector of purposeful movement / A.O. Ivanchenko // 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 28. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 161–170.

---

**А.А. Иванченко. Креативность: logos жизни и вектор нелепаправленного движения.** Обосновано положение о креативности как создающей динамической ориентации человека в жизни, которая предоставляет реальную возможность повысить жизненный тонус, усилить собственную психорезистентность, улучшить соматологическое состояние организма и позитивировать качество жизни. Установлено различие феноменов «творчества» и «креативности» в категориально-понятийном аспекте, присутствующее в русскоязычной научной литературе. Обоснован ввод адекватного англоязычного термина «*creative life-orientation*», полноценно соответствующего психологической сущности, заложенной в русском термине «креативность». Даны разъяснения относительно рациональности его использования, что позволяет избегать перекрещивания с понятием «творчество», не допускать синонимичной тавтологии и полностью соответствовать авторской концепции исследования креативности.

Определены базовые компоненты, входящие в структуру креативности как жизнеорганизующей направленности личности. Разработана структура креативности. Выявлены внутренние и внешние факторы, от которых зависит креативное самопроявление. Показано, что уровень духовного развития катализирует креативное раскрытие, в процессе чего включаются природные психо-биоэнергетические ресурсы человека и стабилизируется психосома.

На материале раскрытия студенческой креативности в лингвобучении экспериментально доказана целесообразность раннего ввода культурологических экскурсов (которые проводятся на изучаемом языке) и схематизации с целью снятия лингво-блока, усиления познавательной мотивации, стимулирования лингво-самореализации, что в совокупности приводит к жизненному оптимизму, психо-сомонормализации и улучшению показателей здоровья.

**Ключевые слова:** жизнесозидающая креативность, духовность, динамическая направленность, ценностные ориентиры, психосоматическая стабильность, стрессопротектика.

**А.О. Іванченко. Креативність: logos життя та вектор цілеспрямованого руху.** Обґрунтовано положення про креативність як динамічну життєтворчу орієнтацію людини в житті, яка надає реальну можливість підвищити життєвий тонус, підсилити власну психорезистентність, поліпшити соматологічний стан організму та надати позитивності життю. Установлено різницю між феноменами «творчості» та «креативності» в категоріально-понятійному аспекті, яка присутня в російськомовній науковій літературі. Обґрунтовано введення англійського терміна «*creative life-orientation*», який повністю відповідає психологічній сутності, що закладена у російсько-українськомовному терміні «креативність». Подано роз'яснення відносно раціональності його використання, що дозволяє уникнути перехреснування з «творчістю», не допускати синонімічної тавтології та повноцінно відповідати авторській концепції дослідження креативності.

Визначено базові компоненти, що входять у структуру креативності як життєорганізуючої спрямованості особистості. Розроблено структуру креативності. Виявлено внутрішні та зовнішні фактори, від яких залежить креативний самопрояв. Показано, що рівень духовного розвитку каталізує креативне розкриття, у процесі чого включаються природні психобіоенергетичні ресурси людини та стабілізується психосома.

На матеріалі розкриття студентської креативності у лінгвонавчанні, експериментально доведено доцільність раннього введення культурологічних екскурсів (які проводяться на мові, що вивчається) та схематизації з метою зняття лінгво-блока, посилення пізнавальної мотивації, стимулювання лінгво-самореалізації, що в сукупності приводить до життєвого оптимізму, психо-сомонормалізації й поліпшення показників здоров'я.

**Ключові слова:** життєтворча креативність, духовність, динамічна спрямованість, ціннісні орієнтири, психосоматична стабільність, стрессопротекція.

**Постановка проблеми.** Трансформационные процессы последних десятилетий выдвинули на первое место вопросы адаптации личности, снижения уровня раскогласованности между личностью и окружением, профилактики социально-психологической дестабильности. В связи с этим становится всё более *актуальным* исследование позитивных проявлений личности. Одним из них является креативность как жизненная данность любого человека, однако эффективность ее раскрытия зависит от комплекса базовых условий.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Креативность понимается нами как динамическая интегральная ориентация человека, включенная в общую структуру его жизненной направленности и стабилизирующаяся по мере креативного личностного саморазвития. Она также представляет собой про-

екцию конкретного образа жизни, который отражается на психосоматическом самочувствии. На основе анализа теоретических положений отечественных и зарубежных исследователей (Г.А. Балл, Д.Б. Богдавленская, Л.А. Венгер, В.Н. Дружинин, Л.Б. Ермолаева-Томина, С.Д. Максименко, А. Маслоу, В.А. Моляко, Р. Мэй, К. Негус, Г. Оллпорт, А.И. Савенков, Б.М. Теплов, Б.Д. Эльконин, В.С. Юркевич, М. Csikszentmihalyi, Т.И. Lubart, С.Р. Rogers, F. Zenasni и других) нами был принят системно-гуманистический подход к исследованию креативности как жизнеспособной направленности. Выбор данной теоретико-методологической базы продиктован необходимостью изучения креативности с точки зрения её целостности, комплексности и структурированности.

**Цель** данной работы: проанализировать составляющие компоненты креативности как динамической жизнеорганизующей направленности, создать её целостную структуру и обосновать, что раскрытие креативности характеризуется позитивацией стратегической жизненной линии человека и усилением здоровье-сохраняющего эффекта. В рамках поставленной цели были определены следующие **задачи**:

- осуществить теоретико-исторический и психологический анализ опыта научного осмысления природы креативности, разработать собственный концептуальный подход к её изучению;
- выявить внешние и внутренние факторы, способствующие раскрытию креативной жизнеорганизующей направленности человека;
- исследовать креативность как способ жизненной позитивации, в процессе которой креативная направленность принимает перманентный характер и улучшаются параметры психосоматического здоровья;
- определить основные проявления раскрытия креативности в лингвообразовании и показать эффективность авторского Синергетического Культурологично-Экзистенциального Системного (СКЭС) подхода.

**Изложение основного материала исследования.** На сегодняшний день в русско-/украинскоязычной научной литературе термин-транслитерат «креативность» (возникший как факт лингвопереноса из английского языка) отражает многие субстанции, поскольку в науке феномен креативности так и не определен. Сущность креативности приравнивается, главным образом, к понятию «творчество», а также к таким понятиям,

как «созидание, нововведение, инновация, технологическая новизна», к неологизму «творчество» и другим. К изучению феномена креативности применялись разные подходы, были даны разноречивые характеристики, а при описании этого явления допускались терминологические несоответствия. Поэтому термины *креативность* и *творчество* продолжают использоваться как синонимы в тавтологическом контексте, с легкостью взаимозаменяются, хотя оба явления лежат в плоскости анализа лишь феномена «творчества» (Д.Б. Богоявленская, Н.Ф. Вишнякова, В.Н. Дружинин, О.О. Жигайло, Я.А. Пономарев, Н.В. Пушкин, Н.Ю. Хряцева, В.Я. Яковлев и другие).

В научной литературе давно существует общепринятая переведенная семантическая пара «*creativity* (англ.)=творчество (рус.)», в то время как для русскоязычного термина-неологизма «креативность» (если точнее, то просто транслитерата) соответствующего альтернативного англоязычного перевода до сих пор не существовало. Поэтому нами была введена другая лингвопара «*creative life-orientation* (англ.)=креативность (рус.)»: она адекватно отображает психологическое содержание, заложенное в понятии креативности как жизнесоздающей ориентации, и равнозначно выражает данную субстанцию в обоих языках. Целесообразность такого переводческого размежевания вытекает из психологической сущности понятий, выражаемых терминами «творчество» и «креативность» (которые не могут и не должны быть равнозначными), из анализа генезиса проблематики этих феноменов в разных исследованиях, а также из положений нашей концепции креативности, в которой последняя представляет собой *logos* жизни и вектор целеустремленного продвижения личности. Термин «*creative life-orientation*» четко отражает психическое явление, содержащееся в понятии «креативность», передаёт её сущность, не пересекается с понятием «творчество», не допускает синонимичной тавтологии и полностью соответствует авторской концепции [2, с. 41-43].

Если творчество (как и одаренность) носит узконаправленный характер и зависит от типологических особенностей личности, то для креативности свойственно распространяться на всю жизненную организацию. Но эти феномены, будучи глубоко схожими и позитивно нацелены, различаются всё же по своим структурно-функциональным компонентам и операционно-процессуальному психологическому механизму. В этом плане очень метко сказано, что талант культивирует природу, гений действует как сама природа, а творец создает другую природу – природу духовную, живя и действуя в жизни как зрячий среди

слепых [3, с. 34]. Если продолжить данную аллегорию, то креатив выражает не только персонифицированный свободный дух природы в его бесконечных проявлениях, но и мощный потенциал человеческой интуиции.

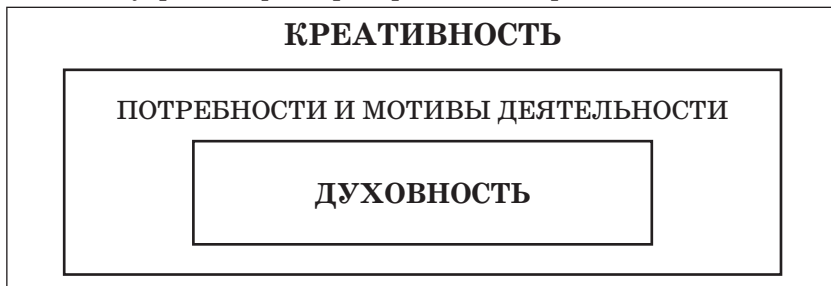
Креативность предоставляет человеку реальную возможность усилить собственную психорезистентность и существенно повысить жизненный тонус, что непременно усиливает яркость мировосприятия и приносит улучшение соматофизиологических показателей здоровья. Реально испытав на себе благодатность такого позитивогенного состояния, человек инстинктивно стремится продлить его воздействие и придать этим самоощущениям характер перманентности. Появляется специфическое энергетизирующее состояние, своеобразная «креативомания» (или психофизиологическая позитивогенная креативозависимость) со стойким длительным оздоравливающим эффектом, который обеспечивает эмоциоприподнятость, энергичность, вовлеченность в деятельность, энтузиазм, работоспособность и по природе своей похож на древневосточные техники немедикаментозного самовосстановления [1]. Более углубленное изучение креативности как антистрессора и фактора самостабилизации организма составит *перспективу* наших исследований, поскольку данная тематика по-прежнему актуальна.

В креативном акте самоактуализации а priori присутствует здоровьесохраняющий эффект. Однако зачастую о собственной креативности человек либо просто ничего не знает, либо имеет минимальное представление о своих креативно-творческих возможностях [4, с. 259; 5, с. 116]. Если принять креативность как выход на благодатный уровень собственной жизнеорганизации, то такое рассмотрение подсказывает пути для подключения природного потенциала человека и оптимизации его стрессопротекции, поскольку в состоянии креативности спонтанно возникает способность к эмоционально-эвристической самостимуляции и рациональной саморегуляции, которые в совокупности обеспечивают эффект релаксации. Потребностно-мотивационное пространство личности отражает её внутренние интенции и формирует движущую силу – психическое ядро, которое структурирует для человека его собственный окружающий мир. При этом ценностные ориентиры и жизненные приоритеты входят в структуру подсознания, напрямую формируя мотивы поведения и определяя стратегию жизни. Креативность базируется на духовных, генетических и психических ресурсах, вытекает из личностных потребностей человека, прочно встроена в струк-

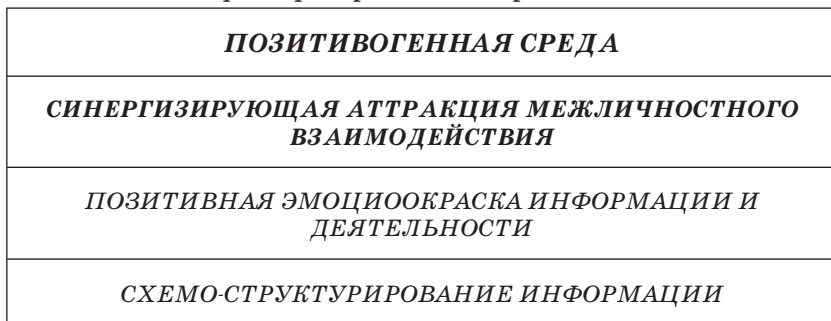
туру жизненной самоорганизации и по мере своего раскрытия отражает всю гамму его психофизиологических характеристик, духовно-типологических особенностей и биоэнергетического потенциала [7].

Креативность представляет собой перманентное, мощное, ёмкое, энергостимулирующее образование. Для эффективного раскрытия креативности необходимы внутренние и внешние предпосылки (Рис. 1):

**А. Внутренние факторы проявления креативности:**



**Б. Внешние факторы проявления креативности:**



**Рис. 1. Структура креативности как динамической жизнеорганизующей направленности личности**

Совокупность этих факторов формирует базовый фундамент в структуре креативности. Их совместное воздействие усиливает проявления этого феномена как интегрального свойства личности, и для такой личности креативная жизнь – это жизненная позиция и жизненная стратегия, это *logos* самой жизни и траектория самопродвижения.

Когда духовность не развита, а пребывание в гармонии не является естественным состоянием человека, тогда духовный вакуум так или иначе выплеснется наружу, сначала отражаясь на



имиджево-поведенческом и биоэнергетическом уровнях его жизненной активности, а впоследствии – на состоянии здоровья, проявляясь в форме ненормативных соматических синдромов. Нормализация психофизиологического состояния и проникновение креативности в другие области жизненной активности человека становятся возможными благодаря развитию духовности и осознанию жизненной цели, поскольку это приводит к внутренней интеграции и самоорганизации личности [1, с. 33, 63-66; 6, с. 280].

Природная креативность, обычно скрытая за стереотипизированными образованиями, пробуждается и выходит из глубин подсознания только на духовном фундаменте. Начав раскрываться, креативность приобретает динамику в прогрессии, постепенно набирает силу, разветвляется и переносится на другие сферы жизнедеятельности, а будучи наполненной исключительно позитивной субстанцией, она обуславливает также позитивогенный образ и качество жизни личности. Кстати, по сравнению со школьниками у студентов значительно явственнее проявляется установка на творческое самовыражение. Несомненно, что у первокурсников ещё превалирует детско-юношеская интуиция, отвергающая стандартизацию, ригидность и стереотипизированность. Во взаимоотношениях со всеми людьми они отчётливо стремятся чувствовать себя равноправными, равноуважаемыми и равноценными, интуитивно осознавая, что яркость жизни во многом произрастает из невинной чистоты интенций ребёнка и глубины созревающей мудрости юношества. Студенчество – наиболее благодатная пора для креативного роста, именно поэтому данный контингент был избран нами для проверки способов раскрытия динамической креативности.

Многолетнее применение разработанного нами Синергетического Культурологично-Экзистенциального Системного (СКЭС) подхода в лингвообучении с очевидной достоверностью подтвердило вышеизложенные положения. Заложенные в СКЭС подходе принципы позволяют препятствовать изначальной внутренней напряжённости и эмоциональному спаду, максимально стимулировать коммуникативную любознательность и познавательную мотивацию, одновременно синергизируя усилия диады «преподаватель-студент» в достижении общей цели. В серии трёхлетних формирующих экспериментов, проводимых в период с 1994 по 2013 годы, участвовало 216 студентов и 19 преподавателей. Результаты свидетельствуют об эффективной лингво-самореализации на изучаемом (итальянском) языке, о быстром исчезновении блокирующего «страха говорить, чтобы не совершить

ошибку» (согласно высказываниям студентов), о стойком лингвостереотипе (так, на занятиях по английскому языку «в голову сразу же почему-то приходило итальянское слово»), о заметном стремлении к расширению кругозора и пополнению познаний (как следствие культурологических экскурсов, прослушанных на итальянском языке, касательно Италии и других стран). Было зафиксировано повышение психоэмоционального тонуса и соматологической резистентности, снижение заболеваемости, здоровьесохраняющее поведение, эффективная саморегуляция в неблагоприятных ситуациях, конструктивное планирование жизни и поиск новых перспектив, что в совокупности и обеспечивает стойкий психо-эмоциональный стабилизирующий эффект, приводящий к нормализации соматических параметров. Кстати, такие показатели были характерными как для студентов, так и для самих преподавателей – молодых специалистов, прошедших ранее обучение по данной системе.

Методом наблюдения и анкетирования было установлено, что 89% студентов, участвовавших в формирующем эксперименте, проявляли ярко выраженную познавательную заинтересованность и общую учебную успешность. Показательно, что более трети участвовавших в эксперименте студентов решили посвятить себя преподаванию, причем именно в области италянистики (как преподаватели или переводчики). Креативность, раскрытая у студентов в ходе формирующего эксперимента, позволила им изобретать собственные преподавательские «изюминки», создавать креативные взаимоотношения с учащимися и коллегами, стремиться к пополнению знаний посредством кратковременной стажировки за рубежом или в форме полноценной учебы в итальянских университетах.

**Выводы.** Креативность выступает исходной движущей силой, указывая вектор дальнейшего целенаправленного продвижения по жизни. Раскрываясь в одной отдельной сфере активности, она может полноценно проявляться в других областях жизнедеятельности человека. Креативность благотворно влияет на психосоматическое состояние личности и выступает как условие, так и результатом формирования стратегической позитивной жизненной направленности.

#### Список использованных источников

1. Иванченко А. Жизнесозидающая креативность личности : монография / Андреяна Иванченко, Массимо Мэдоро (Глава 3); под ред. А. Иванченко. – Х. : «Форт», 2014. – 354 с.

2. Иванченко А.А. Креативность и экзистенция : Монография / Андреянна Алексеевна Иванченко. – Харьков : «Форт», 2013. – 422 с.
3. Клименко В. Тонус людини і готовність до творчості (закінчення) / В. Клименко // Соціальна психологія. – 2010. – № 1 (39). – С. 33–50.
4. Левченко О.А. Творчество и креатотерапия / О.А. Левченко, К.В. Деревянко, А.Е. Левченко. – Луганск : Изд-во Восточноукраинского государственного университета, 1998. – 307 с.
5. Моляко В.О. Психологічна проблема творчого потенціалу людини / В.О. Моляко // Наука і освіта. – 2007. – № 4–5. – С. 115–118.
6. Семенова Р.О. Життєвий шлях і його вплив на становлення обдарованої особистості / Р.О. Семенова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Житомир, 2010. – Т. 12. – Вип. 10. – Ч. I. – С. 279–288.
7. Ivanchenko A. Creative Life-Orientation in a Paradigm of Personality's Health and Positive Existence / Andreyanna Ivanchenko // *Formazione & Insegnamento : European Journal of Research on Education and Teaching*. – Anno XI. – Numero 3. – 2013. – P. 43–58.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Ivanchenko A. Zhiznesozidayushchaya kreativnost' lichnosti : Monografiya / Andreyanna Ivanchenko, Massimo Medoro (Glava 3); pod red. A. Ivanchenko. – Kharkov : «Fort», 2014. – 354 s.
2. Ivanchenko A.A. Kreativnost' i ekzistentsia: Monografiya / Andreyanna Alekseevna Ivanchenko. – Kharkov : «Fort», 2013. – 422 s.
3. Klivenko V. Tonus lyudyny i gotovnist' do tvorchosti (zakinchennya) / V. Klivenko // *Sotsial'na psihologiya*. – 2010. – № 1 (39). – S. 33–50.
4. Levchenko O.A. Tvochestvo i kreatoterapiya / O.A. Levchenko, K.V. Derevyanko, A.E. Levchenko. – Lugansk : Yzd-vo Vostochnoukrainskogo gosugarstvennogo universiteta, 1998. – 307 s.
5. Molyako V.O. Psihologichna problema tvorchogo potentsialu lyudyny / V.O. Molyako // *Nauka i osvita*. – 2007. – № 4–5. – S. 115–118.
6. Semenova R.O. Zhitteviy shlyah i yogo vplyv na stanovlennya obdarovanoi osobystosti / R.O. Semenova // *Aktual'ni*

- problemy psychologii : sb. nauk. prats' Institutu psychologii im. G.S. Kostyuka APN Ukrainy. – Zhytomir, 2010. – Т. 12. – Вип. 10. – Ч. I. – С. 279–288.
7. Ivanchenko A. Creative Life-Orientation in a Paradigm of Personality's Health and Positive Existence / Andreyanna Ivanchenko // *Formazione & Insegnamento : European Journal of Research on Education and Teaching*. – Anno XI. – Numero 3. – 2013. – P. 43–58.

**A.O. Ivanchenko. Creativity: logos of the life and vector of purposeful movement.** This article proves the position of «creativity» as a dynamic creative orientation in the person's life, which provides a real opportunity to increase a vitality, to strengthen an individual psychoresistance, to improve the somatic-physiologic organism state as well as to provide the life with positivity. The mixture of phenomena «творчество» and «креативность» in the categoric-conceptual aspect, presented in the Russian scientific literature, has been distinguished. It is justified an introduction of the adequate English-language term «creative life-orientation», fully corresponding to the psychological essence, placed in the Russian-language term «креативность». There are given the definite explanations concerning the rationality of its use. It allows one to avoid an intersection with the concept of «творчество», to escape a synonymous tautology and fully comply with the author's conception of research work as for the «creative life-orientation».

The basic components, being included in the structure of the «creative life-orientation» as a life-organizing person's direction, have been defined. The creativity structure is elaborated. The internal/external factors, affecting the creative self-manifestation are identified. It is shown that a spiritual development catalyzes the creative disclosure, during which the natural psycho-bio-energetic human's resources are being joined and the person's psychosoma is being stabilized.

On the base of student's creative disclosure in the linguistic training, the expediency of early introduction of the cultural excursions (held in the target language) and the schematization are experimentally proved, which aim to remove the linguistic blocking, to increase a cognitive motivation, to promote the linguistic self-realization. All of that in totality leads to the life optimism, the psycho-somatic normalization and improving of health parameters.

**Key words:** creative life-orientation, spirituality, dynamic orientation, values, psychosomatic stability, stress-preventive measures.

*Received January 08, 2015*

*Revised January 24, 2015*

*Accepted February 11, 2015*

## **СИНТЕЗ ХАРАКТЕРИСТИК ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА ЛИЦА, ПРИНИМАЮЩЕГО РЕШЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСОКОГО РИСКА**

---

Kazak A.V. The synthesis of characteristics of psychophysiological portrait of a decision maker in a high-risk condition / A.V. Kazak // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 171–181.

---

**А.В. Казак. Синтез характеристик психофізіологічного портрета особи, яка приймає рішення в умовах високого ризику.** У статті обґрунтовано необхідність враховувати особистісні якості управлінців підприємств, що пов'язані з підвищеною небезпекою на виробництві. Виходячи з цього, розроблено структуру індивідуальності особи, що приймає рішення в умовах високого ризику.

За результатами вивчення та узагальнення чинників, що впливають на індивідуальність особи, отриманих дослідниками провідних наукових закладів світу, автором визначено основні компоненти психофізіологічного портрета управлінця. Виявлено, що невизначеність, яка супроводжує процес прийняття рішень, може бути обумовлена не тільки ситуацією, яка виникає раптово, у тому числі й інформаційною, а й особистісними рисами фахівця, що приймає рішення. Автором запропоновано та обґрунтовано новий метод обліку індивідуальних особливостей фахівця, який приймає рішення в умовах високого ризику. У статті системно представлено аналіз чинників, що впливають на розвиток індивідуальності.

На базі вивчення механізму формування базових і програмованих властивостей синтезовано характеристики психофізіологічного портрета особи, яка приймає рішення в умовах високого ризику. Зроблено висновок, що запропонований метод обліку та врахування особливостей формування структури психофізіологічних якостей управлінського фахівця дозволяє організувати якісний конкурентний відбір претендентів на посади, що, в свою чергу, дає можливість суттєво знизити ризик прийняття неправильних і негативних рішень, зокрема – їх наслідків.

**Ключові слова:** психофізіологія, особи, які приймають рішення, ризик, нейрон, нейрон місця, grid-нейрон решітки.

**А.В. Казак. Синтез характеристик психофизиологического портрета лица, принимающего решения в условиях высокого риска.** В статье обоснована необходимость учёта личностных качеств управленческих специалистов предприятий, связанных с повышенным риском на производстве. Исходя из этого, разработана структура индивидуальности лица, принимающего решение в условиях высокого риска.

По результатам изучения и обобщения факторов, влияющих на индивидуальность личности, полученных исследователями ведущих научных учреждений мира, автором определены основные компоненты психофизиологического портрета управленческого специалиста. Выявлено, что неопределенность, которая сопровождает процесс принятия решений, может быть обусловлена не только внезапно появившейся ситуацией, в том числе информационной, а и личностными чертами специалиста, принимающего решение. Автором предложен и обоснован новый метод учета индивидуальных особенностей специалиста, принимающего решение в условиях высокого риска. В статье системно представлен анализ факторов, которые влияют на развитие индивидуальности.

На базе изучения механизма формирования базовых и программных свойств синтезированы характеристики психофизиологического портрета лица, принимающего решение в условиях высокого риска. Сделан вывод, что предложенный метод учёта и выявление особенностей формирования структуры психологических качеств управленческого специалиста, позволяет организовать качественный конкурентный отбор претендентов на должность, что в свою очередь даёт возможность существенно снизить риск принятия неправильных и негативных решений, а именно – их последствий.

**Ключевые слова:** психофизиология, лица, принимающие решения, риск, нейрон, нейрон места, grid-нейрон решётки.

**Постановка проблемы.** В нормальных условиях деятельности человек выполняет стандартные процедуры по управлению тем или иным процессом (политическим, экономическим, социальным, технологическим и т.п.), придерживаясь чётко регламентированных нормативных документов. Особенность деятельности лица, принимающего решение (ЛПР), заключается в том, что принятие им решения, даже в идеальных условиях, подвержено риску третьего рода. Дело в том, что ЛПР принимает решение на основании информации, которой он обладает (доступной) на момент принятия решения. Если же информация не является абсолютно достоверной, то и решение, принятое ЛПР, не может быть единственным и абсолютно правильным, то есть появляется риск его реализации. Понятие «риск» в данном случае подразумевается не только как опасность, но и в смысле уровня определенности, с которой можно прогнозировать результаты принятого решения [2, с. 539].

Неопределённость, сопровождающая процесс принятия решения, может быть обусловлена не только ситуацией, в том числе информационной, но и личностью ЛПР. Дело в том, что объективно ситуация принятия решения может быть вполне определённой и информационно обеспеченной, но субъективно она может выглядеть как неопределённая [2, с. 158]. Это объясняется тем, что люди неоднозначно воспринимают одну и ту же ситуацию, не всегда владеют достаточными знаниями и опытом, мыслят не последовательно, не чётко оценивают последствия альтернативных вариантов решения и т.д. В связи с этим говорят о личностной неопределённости, под которой понимают неопределённость психических процессов, состояний и свойств личности. В нашем случае можно вести речь о следующих проявлениях личностной неопределённости ЛПР: неопределённость восприятия, неопределённость суждений, неопределённость памяти, неопределённость воображения, неопределённость эмоционального состояния и др. Кроме того, существенное влияние на принятие решения оказывает неопределённость психических свойств ЛПР, которая обычно проявляется как неопределённость преимуществ и неопределённость требований (притязаний) ЛПР.

Таким образом, неопределённость, вносимую человеком через его личностные особенности, можно назвать человеческим фактором. Анализ статистических данных за последние десятилетия происшествий на транспорте, да и в других областях деятельности человека, выявляет доминирующую роль влияния человеческого фактора на общую численность происшествий, что составляет 78-80% [1, с. 62; 4 с. 53]. Поэтому исследование причин, анализ, оценка, прогнозирование и снижение влияния человеческого фактора остаются актуальными.

**Анализ последних достижений и публикаций.** Исследования, проведённые Ragini Verma (Университет Пенсильвания, США) выявили существенное различие между мужчинами и женщинами в их поведении, типе мышления, характере действий в условиях экстремальных ситуаций. Объясняют они это различием между полушариями головного мозга. Это направление исследований продолжили Espen Walderhaug с группой ученых (Университет Осло, Норвегия) влиянием уровня кортизола на стрессовое состояние различных работающих людей на протяжении дня. Также вопросы развития стресса исследовались Arlie Hochschild, Sarah Damaske и группой их коллег (Калифорнийский университет, США). Для некоторых профессий



определяющим фактором является способность человека ориентироваться на местности и, особенно, в пространстве. Группа учёных John O'Keefe (США), May-Britt Moser, Edvard Ingjald Moser (Норвегия) обнаружили в энторинальной коре головного мозга группу нервных клеток, названную GPS-системой мозга.

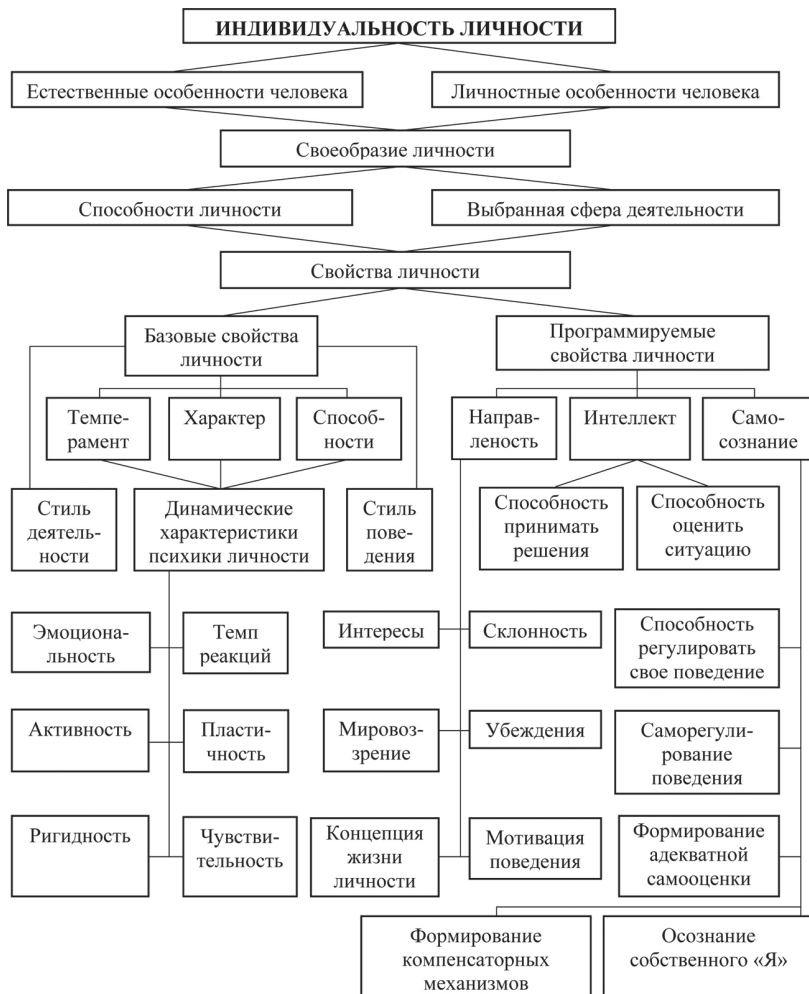
Автор определил ключевые позиции, которые позволяют учитывать факторы, формирующие индивидуальность личности, что даёт возможность снизить риски при принятии решений.

Исходя из изложенного выше, *целью статьи* является установление связей названных факторов с личностными особенностями лиц, принимающих решения, с целью организации и формирования принципов отбора кандидатов на управленческие должности отраслей повышенной опасности.

**Изложение основного материала исследования.** Работа человека, как правило, сопряжена с необходимостью принятия им решения из числа множества альтернатив. При этом, в процессе принятия решений, необходимо учитывать взаимодействие человека не только с техническими, социальными, экономическими, экологическими и т.п. системами, но и между собой, то есть межличностные взаимоотношения. В связи с этим, очень важно учитывать индивидуальные особенности человека, так как наряду с регламентированной, нормированной профессиональной деятельностью его индивидуальные качества влияют на конечный результат принятого им решения [3, с. 560–580]. В процессе развития индивидуальности приобретаются специфические свойства, которые отображают индивидуальное своеобразие человека, опосредуя проявление всех его когнитивных, регуляторных и коммуникативных процессов, все аспекты его поведения [3, с. 560–570]. В индивидуальности личности выделяют базовые и программируемые её свойства. Зная базовые свойства личности – темперамент, характер, способности – можно прогнозировать стиль поведения и характер деятельности при принятии решения ЛПР. Для лица, принимающего решения в условиях высокого риска, чрезвычайно важную роль приобретает его базовые свойства, которые раскрываются через динамические характеристики психики личности: эмоциональность, темп реакции, активность, пластичность, ригидность, чувствительность. Именно эти свойства формируют определённый стиль поведения и деятельности ЛПР.

Базовые свойства личности ЛПР – это сочетание его врождённых и приобретённых в процессе обучения, воспитания и социализации способностей.

В то же время, при синтезе основополагающих психофизиологических качеств ЛПП очень важно учитывать программируемые свойства его личности – главную движущую силу развития индивидуальности: направленность, интеллект, самоосмысленность.



**Рис. 1. Структура индивидуальности личности**

По результатам проведённых исследований разработана структура индивидуальности личности лица, принимающего решение (Рис. 1).

Оценим глубже некоторые составляющие структуры индивидуальности ЛПР. Первым, что потребовалось при синтезе психофизиологических качеств ЛПР, это учёт гендерных особенностей. На основании результатов исследований, проведённых учеными университета Пенсильвании (США), установлены особенности личностных характеристик мужчин и женщин:

- мужчины – легко воспринимают и обрабатывают пространственную информацию, демонстрируют прекрасную креативность мнения в конкретно возникшей ситуации, возможность выполнять согласованные действия в одном направлении, обладают лучшей сенсорно-моторной скоростью;
- женщины – легко справляются с тестами на внимание, выше развиты социальные навыки, лучше память на слова и лица, легко справляются с несколькими заданиями одновременно.

Такие различия, по утверждению Раджини Верма – члена указанной исследовательской группы, объясняется тем, что левое полушарие головного мозга отвечает за логическое мышление, а правое – за интуитивное. Это полностью согласуется с тем, что мозговые цепи у мужчин направлены от передней части мозга к задней, образуя прямую связь. При этом у мужчин левое и правое полушария фактически не связаны между собой, единственной областью, в которой присутствует много связей между полушариями, это мозжечок, он и отвечает за управление движением. При этом у женщин все устроено наоборот. У них имеются перекрёстные связи между левым и правым полушариями. В то же время, это не означает, что представители разных полов не в состоянии выполнять одинаковую по характеру работу. Это только подчёркивает, что у каждого человека индивидуальный тип мышления, поэтому при конкурсном отборе претендентов на должность, связанную с принятием решений, в том числе в экстремальных ситуациях, необходимо учитывать эти особенности.

Эспен Волдерхог с группой учёных из университета Осло (Норвегия) обнаружил, что снижение уровня серотонина в мозгу на представителей разных полов влияет по-разному. Ими установлено, что мозг мужчин и женщин использует серотонин по-разному. При работе в условиях повышенной активности вероятность принятия неверного решения или неправильных действий существенно повышается. Мужчины в этих ситуациях, как правило, молчат о своих промахах, держат все в себе, реже

обращаются за помощью, боясь потерять престиж, работу, быть отстраненными от выполнения сложных заданий и т.п. То есть появляется повышенное чувство страха. Учёные из Калифорнийского университета (США) установили, что особая комбинация генов позволяет человеку справиться с ощущением опасности настолько, что он в состоянии оказать помощь другим в подавлении чувства страха. Учёные обнаружили, что комбинация генов, отвечающих за работу гормонов окситоцина и вазопрессина, вместе с восприятием окружающего пространства как опасной среды, в которой требуется принимать решения в крайне ограниченное время, оказывает влияние на программируемые свойства личности и особенно на самосознание (Рис. 1). Также огромное значение для ЛПП, принимающего решения в критических условиях, имеет способность мгновенно оценивать ситуацию, регулировать своё поведение и поведение окружающих лиц с целью недопущения перехода в стрессовое состояние. Вопросы возникновения и развития стресса исследовались Арли Хохшильдом, Сарой Дамаск и их группой коллег. Они тщательно измеряли уровень гормона стресса (кортизола) у разных работающих людей на протяжении дня. В результате установлено, что у напряженно работающих людей наблюдается более крепкое психическое и физическое здоровье по сравнению с неработающими или работающими без желания людьми. Также они доказали, что лучший способ понизить уровень стресса – это совмещение напряженной работы и заботы об окружающих близких. Достичь этого можно сформировав трудовую политику, нацеленную на конечный результат (Results-Only-Work Environments, ROWE), в которой сотрудники оцениваются по эффективности их работы, а не по тому, где, когда и сколько часов они отработали (Journal of Science and Medicine). Это ведет к тому, что они полностью концентрируются на одном задании (деле). Эти факторы особенно важно учитывать при подборе специалистов для работы в неопределённых условиях, то есть в условиях непривычных стереотипов.

Существуют профессии, для которых определяющим фактором является способность человека ориентироваться на местности и, особенно, в пространстве. Этот процесс настолько важен и сложен, что в головном мозгу этим занимаются сразу две группы нервных клеток. Одни расположены в гиппокампе, формируя центр пространственной ориентации (центр навигации), другие – в энторинальной коре и тесно связаны с гиппокампом. Несмотря на то, что обе группы нейронов служат для того, чтобы

індивидуум понимал, где он находится и куда движется, их функции во многом отличаются друг от друга. В конце 60-х годов прошлого столетия Джон О'Кифи (США) обнаружил, что при движении в замкнутом объеме для коррекции (ориентации) этого движения в мозгу включаются особые нейроны. Эти клетки активизируются в ответ на совокупные особенности окружающего ландшафта (пространства). Дальнейшие исследования показали, что в гиппокампе хранится множество карт местности (пространства), каждая из которых кодируется особой комбинацией специальных клеток – нейронов места. Нейробиологи Мэй-Бритт и Эдвард Мозеры (Норвегия) обнаружили в энторинальной коре другую группу нервных клеток, названную GPS-системой мозга. Возбуждаясь по очереди, эти нейроны фиксируют участки пространства. Особенностью этих клеток является то, что включаются такие клетки по особой схеме, разбивая пространство на шестиугольные фрагменты, превращая его в огромную решётку. Отсюда и их название – grid-нейроны решётки. Отличаются они от нейронов места тем, что grid-нейроны просто задают систему координат, в которой мозг описывает собственное пространственное перемещение относительно конкретного ландшафта. Эти факторы особенно важны для профессий, связанных с высокоскоростным перемещением в пространстве и риском потери ориентации в нём.

Для профессий, связанных с риском перехода события, при неправильно выбранной альтернативе ЛПП, в летальную фазу важным является раннее выявление эффекта буллинга у лиц, принимающих решения [4, с. 54]. Доктор Рю Такизава и профессор Луи Арсено из института психиатрии Королевского колледжа (Лондон) установили, что жертвы детского буллинга имеют проблемы с физическим и психическим здоровьем во взрослом возрасте. Ими также отмечено, что негативные эффекты буллинга видны спустя десятилетия, у них возрастает риск депрессии, тревожного состояния, суицидальных мыслей, страдают социальные связи. Эффект буллинга негативно влияет на IQ, эмоциональные и поведенческие проблемы, социальный и экономический статус. У таких людей повышенный уровень неудовлетворённости жизнью. Учёные этого колледжа установили, что 28% детей время от времени (периодически) подвергались в школе нападкам, а 15% – часто. Все это существенно повышает вероятность неправильных действий при принятии ответственных решений. Следовательно, при отборе кандидатов на должности, связанные с принятием решений в условиях

повышенного риска, необходимо учитывать и этот фактор [2, с. 374].

Существует еще одна категория лиц, психофизиологический портрет которых определённым образом отличается от рассмотренного выше. Для подтверждения сказанного построим психологический портрет взрослого ребёнка алкоголиков (Naked Science). Такой человек обладает такими особенностями:

- он способен отличать нормального человека от нездорового, но только в том случае, если нарушения не явно выражены, в противном случае он пребывает в постоянных сомнениях. Он не может быть уверен в чём-то на 100% ;
- такие люди не испытывают жалости к себе, считая, что везде должны быть безупречными, они просто не имеют права совершать ошибки. Они очень серьёзны по отношению к себе;
- они всегда испытывают неловкость в обществе с противоположным полом. Им очень непросто пустить другого человека в свой мир, не способны делиться с кем-то своими чувствами, так как не всегда понимают, что с ними происходит;
- такие люди всегда ищут одобрения, для них это очень важно;
- они очень боятся любых перемен, если же происходит нечто, что они не в состоянии контролировать, они теряются и им становится плохо по-настоящему. Они не способны ждать и очень склонны к завистливости, эгоизму;
- они склонны к зависимости, их склонность может проявляться в том, что они будут искать зависимых отношений, зависимого партнера или человека, у которого есть навязчивые формы поведения.

Как видим из приведённого анализа, нельзя не учитывать эти особенности портрета личности при формировании рабочих коллективов, межличностных отношений в них и, особенно, при отборе ЛПП.

Последних два фактора, кроме приведённых выше особенностей личности, связаны с плохими воспоминаниями. Учёные из Массачусетского технологического института (США) обнаружили, что единичное негативное воспоминание может вызвать у человека ощущение страха или возбуждения, в зависимости от зоны головного мозга, которая задействуется. Далее они исследовали, какие именно нейроны активизируются в области гиппокампа и миндалина, областей, связанных с формировани-

ем эмоций. Ими установлено, что любые, хорошие или плохие, воспоминания можно корректировать, стереть или восстановить, путём определённым образом сформированного облучения светом. На последнем этапе им с помощью изменения длины световых волн удалось активизировать нейроны в различных областях мозга, что позволило активно подавлять эмоциональное воздействие воспоминаний.

**Выводы.** Предлагаемый метод синтеза характеристик психофизиологического портрета лица, принимающего решения в условиях высокого риска, даёт возможность формализовать процесс оценки и подбора кандидатов на основе учёта факторов, формирующих индивидуальность личности, что позволяет снизить риски при принятии решений, а также их последствий.

Статья не исчерпывает всех аспектов проблемы исследования. В дальнейшем предполагается исследование и разработка, с учётом выявленных закономерностей и особенностей, новой структуры индивидуальности личности управленческих кадров, учёт которой позволил бы снизить риски принятия неправильных решений, а также их последствий.

#### **Список использованных источников**

1. Балашов Ю. К. Американские специалисты о роли человеческого фактора в современном производстве / Ю.К. Балашов // Труд за рубежом. – 1991. – № 1(9). – С. 59–66.
2. Пегат А. Нечеткое моделирование и управление / А. Пегат; [пер. с английского]. – М. : БИНОМ, 2009. – 798 с.
3. Щекин Г. В. Организация и психология управления персоналом : учеб.-методич. пособие / Г. В. Щелкин. – К. : МАУП, 2002. – 332 с.
4. Kazak V.M. System's methods reversion controllability of the aircraft abnormal cases during flight / V.M. Kazak, A.V. Kazak, O.M. Tachinina, D.O. Shevchuk //– București: AGIR, România, 2013. – P. 53–57.

#### **Spisok ispol'zovannyh istochnikov**

1. Balashov Ju. K. Amerikanskiye specialisty o roli chelovecheskogo faktora v sovremennom proizvodstve / Ju.K. Balashov // Trud za rubezhom. – 1991. – № 1(9). – S. 59-66.
2. Pegat A. Nchetkoe modelirovanie i upravlenie / A. Pegat; [per. s anglijskogo]. – M. : BINOM, 2009. – 798 s.
3. Shhekin G. V. Organizacija i psihologija upravljenja personalom : ucheb.-metodich. posobie / G. V. Shhelkin. – K. : MAUP, 2002. – 332 s.



4. Kazak V.M. System's methods reversion controllability of the aircraft abnormal cases during flight / V.M. Kazak, A.V. Kazak, O.M. Tachinina, D.O. Shevchuk //– București: AGIR, România, 2013. – P. 53–57.

**A.V. Kazak. The synthesis of characteristics of psychophysiological portrait of a decision maker in a high-risk condition.** The paper emphasizes the need to consider the personal qualities of managerial specialists of companies associated with increased risk in the workplace. Therefore, the structure of the individuality of the person who decides at high risk is developed.

As a result of research and summarizing the factors that affect the identity of the person, obtained by researchers of leading scientific institutions of the world, the author defined the main components of psychophysiological portrait of a professional manager. It is revealed that the uncertainty that accompanies the decision-making process may be conditioned by not only the situation that arises, including information, but also personality traits of decision making expert. The author proposed and proved the new method of accounting for individual characteristics of expert who makes decision at high risk. This article presents a systematic analysis of the factors influencing the development of personality.

On the basis of studying the mechanism of formation of basic and programmable features the characteristics of the psychophysiological portrait of the person, who makes decisions at high risk, are synthesized. It is concluded that the proposed method of accounting and consideration of features of forming the structure of psychophysiological traits of management specialist allows to organize the high-quality competitive selection of candidates for the positions, which in turn allows to reduce significantly the risk of making wrong and negative decisions, namely their effects.

**Key words:** psychophysiology, decision makers, risk, neuron, the neuron places, grid-neuron lattice.

*Received January 12, 2015*

*Revised January 27, 2015*

*Accepted February 10, 2015*

## **Апробація програми корекції залежності від азартних онлайн-ігор і покупок через інтернет**

---

Kaminska O.V. Testing of the program in correction of dependence on online gambling and online purchases / O.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.Onufrieva. – Issue 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 182–191.

---

**О.В. Камінська. Апробація програми корекції залежності від азартних онлайн-ігор і покупок через інтернет.** У статті обґрунтовано необхідність розробки методів і шляхів корекції інтернет-залежності. Підкреслено, що інтернет-адикція охоплює все більшу кількість молодих людей, що зумовлено науково-технічним прогресом та відсутністю дієвих психопрофілактичних програм. Окреслено основні аспекти інтернет-залежності в цілому. Визначено, що залежність від азартних онлайн-ігор та покупок через інтернет є одним із небезпечних видів інтернет-адикції, оскільки передбачає не лише деструктивні зміни особистості, але й значні фінансові втрати, що впливає на рівень життя адикта.

Описано особливості розробки програми корекції одного з видів інтернет-залежності, проаналізовано основні її етапи. Підкреслено необхідність використання ресурсного підходу при роботі з адиктами, що дозволяє актуалізувати прихований потенціал особистості та сприяє гармонізації її індивідуальних особливостей. Звертається увага на необхідність виявлення фрустрованих потреб, які індивід переносить у площину віртуальної реальності, що призводить до збіднення його соціального життя та створює труднощі в процесі подальшої соціалізації. Подано структуру корекційної програми, окреслено її мету та завдання, визначено основні напрямки роботи психолога з адиктами.

Представлено результати, що підтверджують ефективність авторської програми корекції залежності від азартних онлайн-ігор і покупок через інтернет. Здійснено детальний аналіз даних, отриманих у процесі апробації програми. Підтверджено ефективність корекційної програми, що може використовуватись для подолання зазначеного виду інтернет-залежності.

**Ключові слова:** інтернет-залежність, адикт, адикція від азартних онлайн-ігор та покупок через інтернет, психокорекція, соціально-психологічний тренінг, корекційна програма.

**О.В. Каминская. Апробация программы коррекции зависимости от азартных онлайн-игр и покупок через интернет.** В статье обоснована необходимость разработки методов и путей коррекции интернет-зависимости. Подчёркнуто, что интернет-аддикция охватывает все большее количество молодых людей, что обусловлено научно-техническим прогрессом и отсутствием действенных психопрофилактических программ. Определены основные аспекты интернет-зависимости в целом. Подчёркнуто, что зависимость от азартных онлайн-игр и покупок через интернет является одним из опасных видов интернет-аддикции, поскольку предполагает не только деструктивные изменения личности, но и значительные финансовые потери, влияет на уровень жизни аддикта.

Описаны особенности разработки программы коррекции одного из видов интернет-зависимости, проанализированы основные её этапы. Подчеркнута необходимость использования ресурсного подхода при работе с аддиктами, что позволяет актуализировать скрытый потенциал личности и способствует гармонизации её индивидуальных особенностей. Обращается внимание на необходимость выявления фрустрированных потребностей, которые индивид переносит в плоскость виртуальной реальности, что приводит к обеднению его социальной жизни и создаёт трудности в процессе дальнейшей социализации. Подано структуру коррекционной программы, определены её цели и задачи, основные направления работы психолога с аддиктами.

Представлены результаты, подтверждающие эффективность авторской программы коррекции зависимости от азартных онлайн-игр и покупок через интернет. Осуществлён подробный анализ данных, полученных в процессе апробации программы. Подтверждена эффективность коррекционной программы, которая может использоваться для преодоления указанного вида интернет-зависимости.

**Ключевые слова:** интернет-зависимость, аддикт, аддикция от азартных онлайн-игр и покупок через интернет, психокоррекция, социально-психологический тренинг, коррекционная программа.

**Постановка проблеми.** У сучасному соціумі спостерігається швидке поширення інтернет-залежності загалом та адикції від азартних онлайн-ігор і покупок через інтернет, зокрема, що вимагає здійснення нових розробок щодо подолання залежності. Враховуючи це, була розроблено та апробовано програму корекції відповідного виду інтернет-адикції.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній науці існують різні підходи щодо корекції залежності від азартних онлайн-ігор та покупок через інтернет. Так, клінічні та динамічні аспекти патологічної схильності до азартних ігор вивчались Є.А. Кузнєцовою-Моревою [3], яка виявила, що патологічна схильність до азартних ігор характеризується складною психопатологічною структурою, що включає облігатні та додаткові

компоненти. Особистісні аномалії адиктивних виражаються в акцентуаціях, аномальних реакціях, зміні системи цінностей, ієрархії потреб, стійкими характерологічними змінами.

Л.А. Ільницька [1] запропонувала декілька шляхів здійснення психологічного супроводу юнаків, в яких спостерігаються ознаки залежності від інтернету. Основними напрямками психологічного супроводу інтернет-залежних юнаків є врахування таких механізмів соціалізації, як інституційний, традиційний, стилізований та міжособистісний; комплексна превентивна робота із залученням родин, педагогів, близького оточення; оптимальна організація дозвілля та життєдіяльності; залучення молоді до здорового способу життя; розширення сфери інтересів особистості, метою якого є знецінення адиктивної поведінки.

Психологічні детермінанти і механізми корекції девіантної поведінки, в тому числі й інтернет-залежності, були визначені С.М. Дубініним [2]. Він розробив концепцію соціально-психологічної і педагогічної діяльності з молоддю з ознаками девіантної поведінки, в основі якої лежить сукупність науково-обумовлених поглядів на природу девіантної поведінки особистості та психологічні механізми її корекції.

Однак, незважаючи на наявні дані, проблема залежності від азартних ігор та покупок через інтернет залишається недостатньо вивченою, зокрема, особливої уваги потребує розробка програм профілактики та корекції цього виду дикції.

Відповідно, **метою статті** є представлення результатів апробації програми корекції залежності від азартних онлайн-ігор та покупок через інтернет.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** При проведенні дослідження здійснювалась перевірка ефективності програми, спрямованої на корекцію залежності від азартних онлайн-ігор та покупок через інтернет. Програма передбачала проведення психокорекційних бесід, процес індивідуальної консультативної роботи та застосування соціально-психологічного тренінгу.

Розроблена програма була апробована на групі з 18 осіб, що була розділена на дві підгрупи, до яких увійшли як чоловіки, так і жінки раннього дорослого віку, оскільки цей вид адикції є найбільш розповсюдженим саме серед них, однак розроблена програма може використовуватися для роботи з молоддю, що має ознаки цього виду залежності загалом. Також було створено контрольну групу, яка також складалась з 18 осіб з метою визначення того, наскільки зміни, які відбулися в процесі корекційної роботи, були зумовлені саме впливом програми, а не інших фак-

торів. Про ідентичність контрольної та експериментальної груп свідчить критерій  $\chi^2$  – Пірсона, коефіцієнт якого склав  $\chi^2_1=0,90$ ;  $\chi^2_2=3,00$  при  $\chi_{кр}=5,99$ .

Для перевірки ефективності розробленої програми були використані такі методики: методика дослідження видів інтернет-залежності, проєктивна методика «Я в інтернеті», шкала інтернет-залежності (Чен). При цьому в авторських методиках була використана шкала «Залежність від азартних ігор та покупок в інтернеті», тоді як за шкалою інтернет-залежності (Чен) використовувались такі шкали: «Компульсивні симптоми», «Симптоми відміни» і «Внутрішньоособистісні проблеми та проблеми зі здоров'ям».

Результати, отримані за авторськими методиками, наведено в таблиці 1.

**Таблиця 1**

**Вираженість залежності від азартних онлайн-ігор та покупок в інтернеті до і після корекції за методикою дослідження видів інтернет-залежності та тестом «Я в інтернеті» (%)**

Група	Етапи	Показники					
		Види інтернет-залежності			«Я в інтернеті»		
		з	п	в	з	п	в
Контрольна (n = 18)	до експерименту	66	28,5	5,5	66	28,5	5,5
	після експерименту	60,5	34	5,5	66	28,5	5,5
Експериментальна (n = 18)	до експерименту	60,5	34	5,5	60,5	28,5	11
	після експерименту	27,5	39,5	33	33	28,5	38,5

*Примітка:* з – залежність; п – граничні показники; в – відсутність залежності.

За методикою дослідження видів інтернет-залежності було помічено статистично значущі відмінності між показниками, отриманими до та після корекції, що підтверджує критерій  $\chi^2$  – Пірсона, коефіцієнт якого склав  $\chi^2=156,39$  при  $\chi_{кр}=5,99$ .

Ознаки залежності було притаманно 60,5% осіб до корекції та 27,5% – після неї ( $\phi^*=2,04$  при  $\phi^*_{кр}=1,64$ ). У процесі роботи відбулося зменшення деструктивного потягу до адиктивних агентів, зокрема, до віртуальних казино та інтернет-магазинів, оскільки особистість усвідомила неефективність процесу заміщення, за допомогою якого вона намагалась задовольнити фрустровані потреби та отримати яскраві емоції, яких їй не вистачало в реальному

житті. Отже, перенесення в сферу свідомості глибинних причин, що штовхають особистість до адиктивної поведінки, сприяло переоцінці життєвих цінностей і стилю існування, притаманного їй. У процесі роботи відбувалось осмислення наслідків залежності, виявлення першооснов, що спонукали особистість до адиктивної поведінки. Все це сприяло формуванню мотивації до глибинних змін, що передбачала зміну установок щодо віртуальних казино та інтернет-магазинів, цілей свого життя, які раніше зводились до занурення у віртуальну реальність, стилю поведінки щодо оточуючих, переосмислення власного «Я-образу». На кожному етапі такої роботи особистість отримувала психологічну підтримку від ведучого та інших членів групи, що надавало їй сили рухатись далі в напрямку до подолання залежності.

За методикою «Я в інтернеті» також було отримано дані, що свідчать про наявність статистично значущих відмінностей між показниками, отриманими до та після проведення корекційної роботи.

Ознаки залежності притаманні 60,5% осіб до здійснення корекції та 33% – після неї ( $\varphi^* = 1,68$  при  $\varphi^*_{кр} = 1,64$ ). Показник значно зменшився, що вказує на значущість змін, які відбулися під час роботи. Так формувалась мотивація до позбавлення від ознак залежності через усвідомлення її згубного впливу як на саму особистість, так і на її близьких людей. У разі поширення цього виду інтернет-залежності її наслідки можуть бути вражаючими, оскільки призводять до банкрутства особистості в зв'язку з неконтрольованими азартними іграми та покупками, накопиченням боргів, а в окремих випадках – втрати житла та роботи. Наведення таких прикладів використовувалось також для впливу на осіб, в яких адикція перебуває на етапі формування та ще не отримала свого поширення на всі сфери життя, що спонукало до розвитку якостей і навичок, необхідних для її подолання. Учасники групи в процесі проведеної роботи змогли розвинути свій особистісний потенціал, усвідомити та опрацювати глибинні проблеми, що лягли в основу виникнення адикції, виробити навички конструктивного виходу зі стресових ситуацій, не вдаючись до азартних ігор чи покупок в інтернеті. Респонденти розвинули здатність до об'єктивної оцінки тих ситуацій, які викликають у них потяг до занурення у віртуальну реальність, та виробили нову стратегію реагування на них. Також проводилась робота, спрямована на оптимізацію самоставлення особистості за рахунок розвитку здатності до самопізнання та адекватної самооцінки, виявлення своїх сильних сторін і недоліків та здійснення

на основі цього корекції тих рис, які змушують особистість почуватися дисгармонійно. Також в учасників розвинувся комунікативний потенціал, оскільки часто саме відчуття ізоляваності та самотності штовхає індивіда до звернення до адиктивних агентів з метою зміни психічного стану, отримання позитивних емоцій та задоволення фрустрованих потреб.

При порівнянні показників за обома методиками в контрольній групі не було виявлено значущих відмінностей.

За результатами шкали інтернет-залежності (Чен) була побудована таблиця 2.

**Таблиця 2**

**Вираженість залежності від азартних онлайн-ігор та покупок в інтернеті до і після корекції за шкалою інтернет-залежності (Чен) (%)**

Група	Етапи	Показники								
		Компульсивні симптоми			Симптоми відміни			Внутрішні проблеми та проблеми зі здоров'ям		
		в	с	н	в	с	н	в	с	н
Контрольна (n = 18)	до експер.	55	39,5	5,5	60,5	34	5,5	49,5	45	5,5
	після експер.	60,5	34	5,5	66	28,5	5,5	55	39,5	5,5
Експериментальна (n = 18)	до експер.	60,5	28,5	11	66	28,5	5,5	49,5	45	5,5
	після експер.	27,5	39,5	33	33	39,5	27,5	38,5	28,5	33

*Примітка:* в – високий рівень, с – середній рівень, н – низький рівень.

Аналіз показників за шкалою «Компульсивні симптоми» до та після проведення корекції вказує на наявність статистично значущих відмінностей. Високий рівень за цією шкалою спостерігається в 60,5% осіб до корекції та в 27,5% – після неї ( $\phi^* = 2,04$  при  $\phi^*_{кр} = 1,64$ ). Зменшення показника свідчить про ефективність використаних процедур щодо зниження нав'язливого впливу думок та відчуттів, пов'язаних з грою в онлайн-казино та покупками в інтернет-магазинах. Отже, в процесі роботи учасники змогли позбутися певних компульсивних симптомів, або ж знизити їх вираженість, що лягло в основу подальшої роботи над подоланням адикції, дозволило особистості комфортніше почуватися поза віртуальною реальністю та краще контролювати свої потяги й імпульсивну поведінку.

За шкалою «Симптоми відміни» також було виявлено статистично значущі відмінності між показниками, отриманими



до та після проведення корекційної роботи. Високий рівень демонструють 66% осіб до проходження корекції та 33% – після неї ( $\varphi^*=2,02$  при  $\varphi_{кр}^*=1,64$ ). Учасники, які раніше проявляли яскраву негативну реакцію на нездатність зіграти при бажанні в азартну гру чи зробити покупку в онлайн-магазині, тепер демонструють більш стриману реакцію, що зумовлено зменшенням значущості для них цього виду діяльності в інтернеті та розвитком здібностей до саморегуляції та самоконтролю, які дозволяють не лише контролювати емоційні реакції за відсутності можливості зануритись у віртуальну реальність, але й регулювати свою поведінку в процесі гри чи покупок, контролювати суми, що витрачаються.

Середній рівень властивий 28,5% осіб до участі в тренінгу та 39,5% – після неї. В процесі здійснення корекції відбувалось усвідомлення учасниками тих факторів, які роблять гру чи покупку особливо значущою для особистості з метою визначення механізмів, які лежать в основі залежності. Це сприяло переосмисленню індивідом стилю свого життя, розкриттю перед ним нових можливостей задоволення фрустрованих потреб без звернення до адиктивних агентів, дозволяло змінити ставлення до об'єкта адикції.

Низький рівень спостерігається в 5,5% осіб до проведення корекції та в 27,5% – після неї ( $\varphi^*=1,89$  при  $\varphi_{кр}^*=1,64$ ), що свідчить про ефективність проведеної роботи. У респондентів, які раніше демонстрували неадекватність поведінки в разі виникнення перешкод на шляху до задоволення потреби в зануренні у віртуальну реальність, після участі в тренінгу проявляється схильність до спокійнішого сприйняття такої ситуації, що пов'язано з перенесенням акцентів з віртуального світу на світ реальний.

За шкалою «Внутрішньоособистісні проблеми та проблеми зі здоров'ям» також були виявлені значущі відмінності при порівнянні показників, отриманих до та після проведення роботи.

Високий рівень проявляється в 49,5% осіб до здійснення корекції та в 38,5% – після неї, що вказує на те, що підібрані процедури здатні створити умови для подолання не лише проявів адикції, але й її наслідків. Залежність від азартних онлайн-ігор та покупок в інтернеті зумовлює особливо помітні наслідки, оскільки пов'язана зі значними фінансовими витратами, що може призвести до повного банкрутства людини, втрати фінансової стабільності тощо. Розвиток адикції викликає також порушення стосунків у сім'ї, оскільки від імпульсивної поведінки адикта страждає її добробут. Крім того, людина, що знаходиться

під впливом адикції, стає особливо дратівливою, може проявляти агресивність щодо оточуючих, демонструє неадекватні моделі поведінки. Отже, особистість, що страждає від цього виду залежності, є оточеною різноманітними проблемами, з яких не здатна самостійно знайти вихід. При цьому саме тренінг стає тією формою роботи, де індивід може отримати підтримку як з боку психолога, так і від інших членів групи, що знаходяться на різних етапах формування адикції та можуть поділитися перевіреними на власному досвіді способами її подолання. Під час тренінгу особистість має можливість розвинути необхідні вміння та навички, що сприяють ефективному подоланню адиктивних проявів, відбувається розкриття її потенціалу та прихованих можливостей в боротьбі з залежністю.

Середній рівень притаманний 45% осіб до та 28,5% після тренінгової роботи. В процесі здійснення корекції спостерігалося зміна ставлення учасників до себе, що зумовлювалось його неадекватністю та нездатністю розкрити власні ресурси та оцінити можливості.

Низький рівень наявний в 5,5% осіб до корекції та в 33% – після неї ( $\varphi^* = 2,25$  при  $\varphi_{кр}^* = 1,64$ ), що свідчить про високий потенціал розроблених процедур щодо корекції адиктивних проявів. Учасники групи під час роботи змогли виробити продуктивну стратегію щодо подолання як самих адиктивних проявів, так і їх наслідків за рахунок вирішення проблем, що виникли в житті особистості, гармонізації стосунків з близькими людьми, опрацювання внутрішніх конфліктів, що породжували невротичні переживання, викликали дискомфорт і тривогу.

Порівняння показників, отриманих за цією методикою в контрольній групі, свідчить про відсутність статистично значущих відмінностей.

**Висновки.** Отже, в процесі перевірки ефективності розробленої програми було встановлено, що соціально-психологічний тренінг, спрямований на корекцію залежності від азартних онлайн-ігор і покупок через інтернет може використовуватись для зниження рівня адиктивних проявів та подолання цього виду залежності.

**Перспективним напрямом дослідження** є розробка програми профілактики інтернет-залежності.

#### Список використаних джерел

1. Ільницька Л. А. Шляхи здійснення психологічного супроводу осіб, залежних від інтернету, в юнацькому віці / Л.А. Іль-

- ницька // Наука і освіта : наук.-практ. журн. півд. наук. центру НАПН України. – 2011. – № 11(Психологія). – С. 57–61.
2. Дубинин С. Н. Психологические детерминанты и механизмы коррекции девиантного поведения личности : дис ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / С. Н. Дубинин ; Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. – Нижний Новгород, 2011. – 378 с.
  3. Кузнецова-Морева Е.А. Клинико-психопатологические особенности патологической склонности к азартным играм (клинические и динамические аспекты) : дис. ... канд. мед. наук : 14.00.18 / Е. А. Кузнецова-Морева ; Московский научно-исследовательский институт психиатрии. – Москва, 2010. – 206 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. П'нyc'ка Л. А. Shljahy zdijsnennja psihologichnogo suprovodu osib, zaleznyh vid internetu, v junac'komu vici / L.A. П'нyc'ка // Nauka i osvita : nauk.-prakt. zhurn. pivd. nauk. centru NAPN Ukrainy. – 2011. – № 11(Psyhologija). – S. 57–61.
2. Dubinin S. N. Psihologicheskie determinanty i mehanizmy korrekcii deviantnogo povedenija lichnosti : dis ... d-ra psihol. nauk : 19.00.07 / S. N. Dubinin ; Nizhegorodskij gosudarstvennyj arhitekturno-stroitel'nyj universitet. – Nizhnij Novgorod, 2011. – 378 s.
3. Kuznecova-Moreva E. A. Kliniko-psihopatologicheskie osobennosti patologicheskoy sklonnosti k azartnym igram (klinicheskie i dinamicheskie aspekty) : dis. ... kand. med. nauk : 14.00.18 / E. A. Kuznecova-Moreva ; Moskovskij nauchno-issledovatel'skij institut psihiatrii. – Moskva, 2010. – 206 s.

**O.V. Kaminska. Testing of the program in correction of dependence on online gambling and online purchases.** The necessity to develop methods and ways of correcting Internet addiction is proved in the article. It is emphasized that Internet addiction encompasses a growing number of young people, due to scientific and technical progress and the lack of effective prophylaxis programs. The main aspects of internet addiction are described in general. It is emphasized that the dependence on online gambling and online purchases is one of the most dangerous types of Internet addiction, as it involves not only destructive personality changes, but significant financial losses, affects the standard of living of the addict.

The features of the development of the program in correction of one of the types of Internet addiction are described, the main stages are ana-

lyzed. The need to use the resource approach when dealing with addicts is stressed. It allows to update the hidden potential of the personality and contributes to the harmonization of its individual characteristics. Attention is drawn to the need to identify the frustrated needs that an individual moves in a plane of virtual reality that depletes his social life and creates further difficulties in socialization. The structure of correctional program is proposed, its goals and objectives are defined, the main lines of work of the psychologist with addicts are distinguished.

The results confirming the effectiveness of the author's program in correction of dependence on online gambling and online purchases are presented. A detailed analysis of the data obtained during the testing program is carried out. The effectiveness of the correctional program, which can be used to overcome the kind of Internet addiction, is confirmed.

**Key words:** Internet addiction, addict, addiction to online gambling and online purchases, psycho-correction, socio-psychological training, correctional program.

*Received January 12, 2015*

*Revised January 25, 2015*

*Accepted February 09, 2015*

УДК 316.454.52-053.9

*О.Г. Коваленко*

[olenagk@ukr.net](mailto:olenagk@ukr.net)

## МОДЕЛЬ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ОСІБ ПОХИЛОГО ВІКУ

---

Kovalenko O.H. The model of interpersonal communication of elderly people / O.H. Kovalenko // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 191–202.

---

**О.Г. Коваленко. Модель міжособистісного спілкування осіб похилого віку.** У статті проаналізовано зміст наукових підходів конкретно-наукового методологічного рівня в дослідженні міжособистісного спілкування осіб похилого віку (системного, концепцій міжособистісного спілкування, екзистенціальної теорії, інтегративного підходу, теорій особистості). Обґрунтовано зміст і принципи особистісно-комунікативного підходу як базового у виробленні концептуальних уявлень про особистість похилого віку та процес її міжособистісного спілкування. Згідно вищесказаного підходу особистість похилого віку розглядається

як суб'єкт суб'єкт-суб'єктного спілкування й свідомої діяльності, що складає динамічну єдність, систему різних взаємопов'язаних психічних процесів і властивостей.

Охарактеризовано модель міжособистісного спілкування осіб похилого віку. До її до складу увійшли підсистеми психічних явищ осіб похилого віку (когнітивна, комунікативна, регулятивна), структура складових міжособистісного спілкування осіб цього віку (емоційна, пізнавальна, поведінкова), механізми такого спілкування (емпатія, симпатія, рефлексія, взаєморозуміння, децентрація, ідентифікація, конструктивні способи взаємодії), його чинники (зовнішні – як природне, антропогенне та соціальне середовища, внутрішні – як біологічні, соціальні, психологічні властивості суб'єктів спілкування), його функції (афективно-комунікативні, в тому числі формування міжособистісних стосунків, інформаційно-комунікативні, в тому числі коректування смислу життя та регуляційно-комунікативні, в тому числі регулювання емоційних станів і переживань), а також закономірності, котрі стосуються руйнівних сил, умов, особливостей удосконалення такого спілкування. Зроблено висновок про необхідність використання цієї моделі на практиці.

**Ключові слова:** міжособистісне спілкування, особа похилого віку, підсистеми психіки, структура складових, чинники, механізми, функції, закономірності.

**Е.Г. Коваленко. Модель межличностного общения пожилых лиц.** В статье проанализировано содержание научных подходов конкретно-научного методологического уровня в исследовании межличностного общения пожилых людей (системного, концепций межличностного общения, экзистенциальной теории, интегративного подхода, теории личности). Обосновано содержание и принципы личностно-коммуникативного подхода как базового в разработке концептуальных представлений о личности пожилого возраста и процесс её межличностного общения. Личность пожилого возраста согласно данного подхода рассматривается как субъект субъект-субъектного общения и сознательной деятельности, что составляет динамическое единство, систему различных взаимосвязанных психических процессов и свойств.

Охарактеризована модель межличностного общения пожилых людей. В ее в состав вошли подсистемы психических явлений пожилых людей (когнитивная, коммуникативная, регулятивная), структура составляющей межличностного общения лиц этого возраста (эмоциональная, познавательная, поведенческая), механизмы такого общения (эмпатия, симпатия, рефлексия, взаимопонимание, децентрация, идентификация, конструктивные способы взаимодействия), его факторы (внешние – как природная, антропогенная и социальная среда, внутренние – как биологические, социальные, психологические свойства субъектов общения), его функции (аффективно-коммуникативные, в том числе формирование межличностных отношений, информационно-коммуникативные, в том числе корректировка смысла жизни и регуляционно-коммуникативные, в том числе регулирование эмоциональных состояний и переживаний), а

также закономерности, касающиеся движущих сил, условий, особенностей совершенствования такого общения. Сделан вывод о необходимости использования этой модели на практике.

**Ключевые слова:** межличностное общение, пожилой человек, подсистемы психики, структура составляющих, факторы, механизмы, функции, закономерности.

**Постановка проблеми.** Важливою частиною життєдіяльності осіб похилого віку, яка впливає на якість їхнього існування від народження до смерті, є міжособистісне спілкування. Його дослідження є важливим у сучасній психологічній науці, проте існуючі наукові джерела з цієї проблематики не мають достатнього методологічного обґрунтування, а також у них недостатньо визначені особливості міжособистісного спілкування осіб похилого віку. Тому актуальним є здійснення методологічного обґрунтування дослідження психологічних особливостей міжособистісного спілкування осіб похилого віку, створити модель такого спілкування, котра би базувалася на теоретичному осмисленні вікових психологічних особливостей цього віку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Важливими підходами конкретно-наукового методологічного рівня в дослідженні міжособистісного спілкування осіб похилого віку є системний, який, зокрема, втілюється в структурно-аналітичному; концепції міжособистісного спілкування, зокрема Б. Г. Ананьєва, Б. Ф. Ломова, Б. Д. Паригіна, О. О. Бодальова, В. М. Мясичева, Г. М. Андреевої, В. М. Куніциної, О. О. Леонтьєва; екзистенціальна теорія К. Ясперса, В. Франкла, Р. Мея, Дж. Бюдженталя та інших; інтегративний підхід; теорії особистості Г. С. Костюка, С. Д. Максименка, В. Ф. Моргуна, І. Д. Бежа та інших.

Уявлення про системну організацію психічних процесів і функцій були сформульовані Б. Г. Ананьєвим [1]. Основою його методологічної стратегії є цілісне вивчення психіки людини в її розвитку. Він досліджував проблеми спілкування та міжособистісного спілкування, пов'язуючи його з формуванням людини як особистості, як суб'єкта діяльності; обґрунтовував його роль у побудові людських взаємин.

Розробником системного підходу в психології як головного інструменту пізнання психіки є Б. Ф. Ломов. Особистість він розглядає як суб'єкт пізнання, діяльності й спілкування, суспільний індивід. Вона характеризується багатоманітними властивостями, спільною об'єктивною основою яких є система суспільних стосунків, тому її можна розглядати як члена суспільства та його продукт. На думку Б. Ф. Ломова спілкування розкриває таку іс-

тотну сторону людського буття, як стосунки «суб'єкт-суб'єкти», а якщо розглядати особливості міжособистісного спілкування, то стосунки «суб'єкт-суб'єкт». Спілкування – самостійна й специфічна форма активності суб'єкта, результатом якої є відносини людини з людиною, з іншими людьми [6].

Важливе значення має міжособистісне спілкування у концепції психології відносин особистості В. М. М'ясищева. Особистість він розглядає як єдине ціле, вище інтегральне поняття, «ансамбль стосунків», відносин до оточуючого світу та до самої себе; вони є одиницею аналізу особистості. Стосунки людини з різною активністю, вибірковістю, позитивним чи негативним характером виражаються в спілкуванні. Вони характеризують цілісну систему індивідуальних, вибіркових, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності [7].

Проблеми міжособистісного спілкування мають важливе значення і в концепції О. О. Бодальова. Він вважає його необхідною умовою буття людей, без якого неможливе повноцінне функціонування особистості. Психологічно повноцінне міжособистісне спілкування є спілкуванням на рівних, коли його учасники зважають на специфіку один одного [3].

В. М. Куніциною запропоновано теоретичну модель міжособистісного неформального довірливого спілкування, етапи переходу від формального до дружнього спілкування. Неформальне міжособистісне спілкування – особливий вид спілкування, котрий пронизує всі інші види спілкування, є їхньою базою, умовою й необхідним компонентом. Його тактичною метою є встановлення психологічного контакту, а стратегічною – формування міжособистісних відносин [5].

Представники екзистенціального підходу в психології (К. Ясперс, В. Франкл, Р. Мей, Дж. Бюдженталь, І. Ялом) наголошують на унікальності кожної людини, особистості, на неможливості аналізувати її з точки зору загальних схем. Для них важливим є пошук шляхів досягнення особистісної автентичності, відповідності існування справжній внутрішній природі. Власне автентичний життєвий шлях передбачає цілісне творче самоздійснення. Одним із найважливіших питань у даному підході є питання смислу життя особистості.

У межах інтегративного підходу людина розглядається психологами як складна багаторівнева система, котра відшуковує в особистісно структурованих формах досвід народження, індивідуальної біографії, а також безмежного поля свідомості, що трансцендує матерію, простір, час і лінійну причинність. Усвідомлення постає



як інтегрувальна відкрита система, котра дозволяє об'єднати різні галузі психічного в цілісні смислові простори (С. Гроф, Е. Гуссерль, Т. Лірі, А. Маслоу, А. Менегетті, Ф. Перлз, К. Роджерс, М. Хайдеггер, К. Уїлбер, В. Франкл, К. Юнг, К. Ясперс).

Особистісний підхід – важливий психологічний принцип, основу якого складає цілісне розуміння особистості. Його розробка є складною теоретичною й практичною проблемою, зумовленою перш за все тим, що особистість одночасно є об'єктом і суб'єктом у цьому процесі, вона є одним із найбільш складних утворень у світі, але, водночас, і суб'єктом перетворення цього світу й самої себе. У нашому дослідженні найбільше спираємося на точку зору І. Д. Беха. Він особистість розглядає як суб'єкта вільного й відповідального морального вчинку та свідомої діяльності. Особистість набуває свого реального смислу і значення через неперервний процес становлення, вдосконалення. Важливим елементом психологічної структури особистості, що формується в спілкуванні та діяльності є Я-концепція. Кожна особистість формулює власну життєву програму на певну цільову перспективу на тривалий час або обмежений, найближчий період життя. Із нею пов'язаний сенс (смисл) життя як важливий в розвиткові особистості конструкт. У розвиткові особистості І.Д. Бех важливого значення надає спілкуванню як провідній детермінанті всієї системи психічних процесів, станів, властивостей людини. Воно, поряд із працею, є основним способом існування людини [2].

У вищезгаданих підходах недостатньо охарактеризована специфіка розвитку особистості в похилому віці та визначена роль міжособистісного спілкування у цьому процесі, що важливо для наукового дослідження. Тому *метою статті* є аналіз змісту міжособистісного спілкування як важливого компонента структури особистості в похилому віці й обґрунтування моделі міжособистісного спілкування осіб цього віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Основним у вивченні психологічних особливостей міжособистісного спілкування осіб похилого віку в нашому дослідженні є *особистісно-комунікативний підхід*. Особистість розглядаємо як суб'єкта суб'єкт-суб'єктного спілкування та свідомої діяльності, що складає динамічну єдність, систему різних взаємопов'язаних психічних процесів і властивостей (когнітивних, комунікативних, регулятивних). Така система залишається водночас динамічною й стійкою, що дозволяє їй саморегулюватися та самовдосконалюватися. Розвиток особистості як системи в похилому віці зумовлюється її минулим, але спрямований у майбутнє.

Важливим чинником, який зумовлює весь процес розвитку особистості в похилому віці є міжособистісне спілкування, в результаті якого формуються емоційні відносини людини з людиною. Реалізація особистісно-комунікативного підходу здійснюється на основі низки філософських, загальнонаукових принципів (об'єктивності, детермінізму, єдності психіки й діяльності, принцип розвитку, активності, гуманізму) та принципів, важливих безпосередньо для нашого дослідження (цілісності й системності, варіативності, свободи волевиявлення особистості в процесі міжособистісного спілкування).

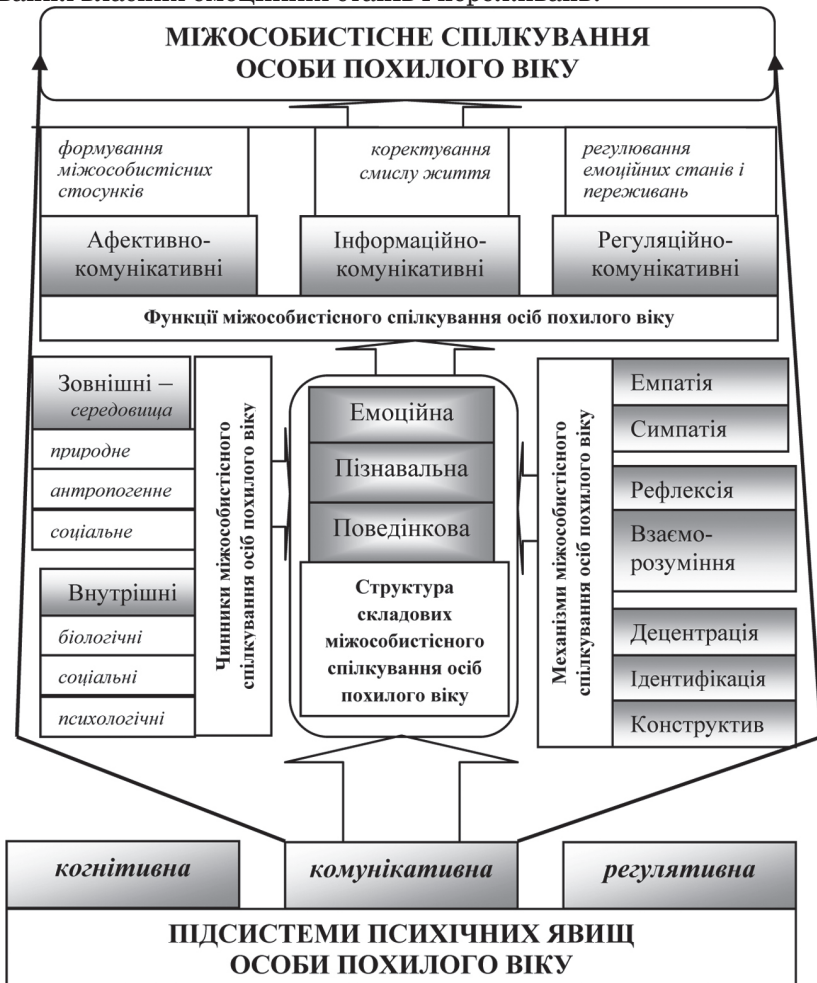
Узагальнення результатів теоретичного дослідження особливостей міжособистісного спілкування осіб похилого віку, опора на концептуальні положення особистісно-комунікативного підходу до дослідження проблеми, дає підстави для розробки моделі міжособистісного спілкування осіб похилого віку.

Особа похилого віку як суб'єкт міжособистісного спілкування з власними когнітивними, регулятивними й комунікативними особливостями включається у взаємний процес формування емоційних взаємовідносин з іншим суб'єктом, який має власні особливості прояву різних рівнів психіки (когнітивного, регулятивного, комунікативного) і вік якого не обмежений.

Міжособистісне спілкування осіб похилого віку розглядаємо як процес формування емоційних взаємовідносин особи похилого віку з окремими суб'єктами, котрі її оточують, що передбачає емоційне ставлення один до одного, взаємне соціальне пізнання, певний спосіб поведінки їх один з одним. Тобто міжособистісне спілкування в похилому віці є суб'єкт-суб'єктним складним процесом, що має емоційну, пізнавальну й поведінкову складові [4].

Основу розробленої моделі складають три нерозривно взаємопов'язані підсистеми психіки (психічних явищ) особи похилого віку, котрі мають різноманітні функціональні якості – когнітивна, регулятивна та комунікативна (див. рис. 1). Перша містить процеси, що забезпечують пізнання зовнішнього середовища, орієнтування у ньому, побудову внутрішньої моделі навколишнього світу. У когнітивній підсистемі осіб похилого віку важливим проявом є коректування смислу життя. Друга складається із процесів, спрямованих на побудову, організацію й регуляцію діяльності та поведінки. У регулятивній підсистемі психіки осіб похилого віку важливим проявом є регулювання емоційних станів і переживань. Третя містить процеси, що забезпечують відносини між людьми у сфері діяльності й міжособистісних відносин. У комунікативній підсистемі осіб похилого віку

важливим проявом є міжособистісне спілкування. Остання підсистема і, відповідно, міжособистісне спілкування в похилому віці є визначальними, адже саме воно зумовлює коректування особою похилого віку смислу життя (його оновлення) та регулювання власних емоційних станів і переживань.



**Рис 1. Модель міжособистісного спілкування осіб похилого віку**

Ефективне функціонування цієї структури складових міжособистісного спілкування осіб похилого віку зумовлюється низкою механізмів і чинників.

*Механізми міжособистісного спілкування осіб похилого віку* аналізуємо з позицій його складових. З точки зору емоційного, провідного компонента міжособистісного спілкування в похилому віці, його механізмами є емпатія (здатність особи похилого віку до відображення світу переживань іншої людини) та симпатія (стійке емоційно позитивне ставлення особи похилого віку до інших людей). З позиції пізнавального компонента, механізмами міжособистісного спілкування осіб похилого віку є рефлексія (усвідомлення літньою особою того, як її сприймає партнер по спілкуванню), взаєморозуміння (здатність особи похилого віку адекватно розшифрувати отримане від іншої людини повідомлення), децентрація (здатність літньої особи сприйняти точку зору іншої людини, відійшовши від власної позиції; є протиположною егоцентризму). З позиції поведінкового компонента, механізмами міжособистісного спілкування в похилому віці є ідентифікація (спосіб розуміння партнера по спілкуванню літньою особою через ототожнення із ним, уподібнення йому) та схильність до конструктивних способів взаємодії до співробітництва, компромісу, згоди). Саме емпатія, симпатія, рефлексія, взаєморозуміння, децентрація, ідентифікація, конструктивні способи взаємодії осіб похилого віку є тими обставинами їхнього внутрішнього світу, котрі сприяють здійсненню міжособистісного спілкування.

*Чинники міжособистісного спілкування осіб похилого віку*, що визначають структуру складових такого спілкування можуть, бути зовнішніми щодо літньої особи як суб'єкта міжособистісного спілкування й внутрішніми, зумовленими її індивідними й індивідуальними ознаками. Зовнішні чинники міжособистісного спілкування осіб похилого віку пов'язані з властивостями, умовами, відношеннями навколишнього середовища, котрі надають їм ті чи інші можливості для реалізації міжособистісного спілкування. Ці чинники виявляються в таких середовищах: природному (природні умови, в яких перебуває літня особа), антропогенному (природне середовище, прямо чи опосередковано, навмисно чи ненавмисно змінене людьми), соціальному (інші; характеризуються різноманітними умовами – соціально-психологічними, культурними, науковими, соціально-економічними, інформаційними, етнічними, духовними тощо). Внутрішні чинники міжособистісного спілкування осіб похилого віку складають суб'єктивні умови їхнього міжособистісного спілкування, що виявляються в атрибутах суб'єктів спілкування, їхніх властивостях: біологічних (расова приналежність людини похилого віку, стать, будова тіла, стан здоров'я, властивості нервової системи, індивідуальні особливості морфологічного характеру тощо), соціаль-

них (соціальний статус літньої людини, її професійна зайнятість, соціальна активність, наявність захоплень й інтересів, умови проживання тощо) та психологічних (прояви когнітивного, регулятивного й комунікативного рівнів психіки особи похилого віку).

Цілісна структура емоційної, пізнавальної і поведінкової складових міжособистісного спілкування осіб похилого віку зумовлює його функціональні призначення. Такими *функціями* є афективно-комунікативні, інформаційно-комунікативні й регуляційно-комунікативні. Перші виявляються в тому, що міжособистісне спілкування є чинником емоційних станів осіб похилого віку. Афективно-комунікативні функції в цьому віці пов'язані з таким важливим призначенням міжособистісного спілкування, як формування й розвиток міжособистісних стосунків. Другі полягають у формулюванні, передачі й прийнятті літньою особою різноманітних повідомлень, думок, замислів, рішень, а також в адекватному сприйнятті й розумінні нею смислу повідомлення. Вони в похилому віці виявляються, зокрема, у коректуванні (оновленні) смислу життя. Треті полягають у змінюванні, регуляції літньою особою власної поведінки та поведінки партнера по спілкуванню. У похилому віці такі функції і виявляються в регулюванні власних емоційних станів і переживань.

Узагальнення змісту моделі міжособистісного спілкування осіб похилого віку дозволяє сформулювати загальні *закономірності* такого спілкування:

Оптимальне здійснення міжособистісного спілкування осіб похилого віку зумовлюється сукупністю рушійних сил, обставин їхнього зовнішнього й внутрішнього світу, серед яких варто відзначити емпатію, симпатію, рефлексію, взаєморозуміння, децентрацію, ідентифікацію, конструктивні способи взаємодії.

Умови оптимального міжособистісного спілкування осіб похилого віку втілюються у характеристиках зовнішнього середовища і внутрішніх чинниках, а саме, в особливостях навколишнього простору, біологічних, соціальних і психологічних властивостях осіб похилого віку.

Оптимальне міжособистісного спілкування осіб похилого віку визначається їхньою здатністю до:

- коректування смислу життя, збалансованості життєвого досвіду (его-досвіду) та перспективних життєвих смислів;
- регулювання власних емоційних станів і переживань, до розради.

Для оптимізації міжособистісного спілкування осіб похилого віку доцільним є вплив на особливості літньої особи, пов'язані як із

їхньою здатністю до міжособистісного спілкування, так і до коректування смислу життя, регулювання емоційних станів і переживань.

Отже, визначена структура складових, механізми, чинники й функції та закономірності визначають зміст, процес і результат міжособистісного спілкування осіб похилого віку як комунікативного компонента в системі їхньої психіки.

**Висновки.** Особистісно-комунікативний підхід є базовим у виробленні концептуальних уявлень про особистість похилого віку та процес її міжособистісного спілкування. Згідно нього особистість похилого віку розглядається як суб'єкт суб'єкт-суб'єктного спілкування й свідомої діяльності, що складає динамічну єдність, систему різних взаємопов'язаних психічних процесів і властивостей. До складу розробленої моделі міжособистісного спілкування осіб похилого віку увійшли підсистеми психічних явищ осіб похилого віку (когнітивна, комунікативна, регулятивна), структура складових міжособистісного спілкування осіб цього віку (емоційна, пізнавальна, поведінкова), механізми такого спілкування (емпатія, симпатія, рефлексія, взаєморозуміння, децентрація, ідентифікація, конструктивні способи взаємодії), його чинники (зовнішні – як природне, антропогенне та соціальне середовища, внутрішні – як біологічні, соціальні, психологічні властивості суб'єктів спілкування), його функції (афективно-комунікативні, в тому числі формування міжособистісних стосунків; інформаційно-комунікативні, в тому числі коректування смислу життя, та регуляційно-комунікативні, в тому числі регулювання емоційних станів і переживань), а також закономірності, котрі стосуються рушійних сил, умов, особливостей удосконалення такого спілкування.

Використання цієї моделі на практиці дозволяє конкретизувати основні показники міжособистісного спілкування осіб похилого віку, здійснювати його діагностику й розробляти програми оптимізації міжособистісного спілкування осіб похилого віку.

#### **Список використаних джерел**

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку / І.Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
3. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
4. Коваленко О.Г. Міжособистісне спілкування як компонент психічної діяльності у похилому віці / О. Г. Коваленко

- ко // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – № 2. – С. 61–64.
5. Куницына В. Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
  6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов; отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М. : Изд-во «НАУКА», 1984. – 444 с.
  7. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев; [под ред. А. А. Бодалева, гл. ред. Д. И. Фельдштейн]. – М. ; Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 312 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya / B.G. Anan'ev. – 3-e izd. – SPb. : Piter, 2001. – 288 s.
2. Beh I.D. Osoby`stist` u prostori duxovnogo rozvy`tku / I.D. Beh. – K. : Akademvy`dav, 2012. – 256 s.
3. Bodalev A. A. Psihologija obshhenija / A. A. Bodalev. – M. : Izd-vo «Institut prakticheskoy psihologii», Voronezh : NPO «MODJeK», 1996. – 256 s.
4. Kovalenko O. G. Mizhosoby`stisne spilkuvannya yak komponent psy`xichnoyi diyal`nosti u poxy`lomu vici / O. G. Kovalenko // Prakty`chna psy`xologiya ta social`na robota. – 2014. – # 2. – S. 61–64.
5. Kunicyna V. N. Mezhlchnostnoe obshhenie: uchebnik dlja vuzov / V. N. Kunicyna, N. V. Kazarinova, V. M. Pogol'sha. – SPb. : Piter, 2001. – 544 s.
6. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii / B. F. Lomov; отв. ред. Ju. M. Zabrodin, E. V. Shorohova. – M. : Izd-vo «NAUKA», 1984. – 444 s.
7. Mjasishhev V. N. Psihologija otnoshenij / V. N. Mjasishhev [pod red. A. A. Bodaleva, gl. red. D. I. Fel'dshtejn]. – M. ; Izd-vo In-t prakt. Psihologii; Voronezh : NPO «MODJeK», 1995. – 312 s.

**O.H. Kovalenko. The model of interpersonal communication of elderly people.** The article analyzes the contents of scientific approaches of specific scientific and methodological level in the study of interpersonal communication of elderly people (system level, level of concepts of interpersonal communication, existential theory, integrative approach, theories of personality). The content and principles of personal and communicative approach as a basic in the development of conceptual ideas about the iden-



tivity of the elderly people and the process of their interpersonal communication have been proved. The identity of the elderly people according to this approach is deemed as a subject of subject-to-subject communication and conscious activity that presents a dynamic unity, a system of different interconnected mental processes and properties.

The model of interpersonal communication of elderly people have been characterized. It includes a subsystem of the mental phenomena of elderly people (cognitive, communicative, regulatory), the structure of components of interpersonal communication of persons of this age (emotional, cognitive, behavioral), mechanisms of such communication (empathy, sympathy, reflection, understanding, decentration, identification, constructive ways of interaction), its factors (external – as natural, anthropogenic and social environment, internal – as biological, social and psychological characteristics of subjects of communication), its functions (affective and communicative, including the formation of interpersonal relationships, informational and communicative, including adjustment of the meaning of life and the regulative and communicative, including the regulation of emotional states and experiences), as well as laws concerning driving forces, conditions, features of improvement of such communication. The conclusion about the need of use of this model in practice has been made.

**Key words:** interpersonal communication, the elderly people, mental subsystems, structure of components, factors, mechanisms, functions and laws.

*Received January 10, 2015*

*Revised January 21, 2015*

*Accepted February 11, 2015*

**УДК 159.972+616-059+616-05+616.85**

*I.А. Коваль*

[irenekoval@bigmir.net](mailto:irenekoval@bigmir.net)

## **Сучасні підходи в поглядах на етіологію депресивних розладів, їх діагностику і лікування**

---

Koval I.A. Modern approaches in the views on the etiology of depressive disorders, diagnosis and treatment of these disorders / 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 202–211.

---

**І.А.Коваль. Сучасні підходи в поглядах на етіологію депресивних розладів, їх діагностику і лікування.** Проаналізовано поширеність депресивних розладів у світі. Констатовано, що впродовж останніх 20 років невизначена і не пролікована депресія визнається вагомою проблемою здоров'я суспільства в багатьох країнах, зокрема в Європі та США.

Встановлено, що майже половина випадків депресивних розладів не впізнана пацієнтом або лікарем, а серед діагностованих випадків значна частка пацієнтів залишаються не пролікованими. На це впливає стигматизація, те, що пацієнти не усвідомлюють вагомості хвороби, можливості її курабельності, а також той факт, що як лікарі, так і пацієнти більше концентрують увагу на соматичних скаргах, а особливо те, що депресія провокує 80% всіх суїцидальних спроб. При цьому відзначено, що депресія добре піддається лікуванню. Своєчасна діагностика депресії та розуміння її етіології позитивним чином відображується на якості і швидкості її лікування.

Досліджено критерії діагностики великого депресивного епізоду; комбінацію факторів, що призводить до задовільних результатів лікування; картину фізикальних обстежень, що опосередковано свідчать про наявність депресії; прості методи для оцінки депресії, доступні для усіх лікарів (наприклад, опитувальник Бека – це опитувальник самозвіту, який є інструментом для скринінгу і контролю прогресу терапії).

Запропоновано адекватну спробу лікування антидепресантами, що представляє собою підтримку терапевтичного рівня препарату впродовж 4-6 тижнів, а психотерапевтичне лікування – не менше 2 годин на тиждень впродовж 20-ти тижнів.

Зроблено висновки, що ефективність лікування залежить від вірно визначеної етіології депресивного розладу та вчасно встановленого діагнозу.

**Ключові слова:** депресивний розлад, великий депресивний епізод, психосоматика, ангедонія, резистентність, ремісія, фактори ризику, скринінг, етіологія депресії.

**И.А. Коваль. Современные подходы во взглядах на этиологию депрессивных расстройств, их диагностику и лечение.** Проанализировано распространённость депрессивных расстройств (ДР) в мире. Констатируется, что на протяжении последних 20-ти лет невыясненная и непролеченная депрессия признаётся существенной проблемой здоровья общества во многих странах, особенно в Европе и США.

Установлено, что почти половина случаев депрессивных расстройств не опознана пациентом или врачом, а среди диагностированных случаев значительная часть пациентов остаются непролеченными. На это влияет стигматизация, то, что пациенты не осознают значимости болезни, возможности ее курабельности, а также тот факт, что как врачи, так и пациенты больше концентрируют внимание на соматических жалобах, а особенно то, что депрессия провоцирует 80% суицидальных случаев. При этом отмечено, что депрессия хорошо поддается лечению. Своевре-

менная диагностика депрессии и понимание её этиологии позитивным образом отображается на качестве и скорости её лечения.

Исследованы критерии диагностики большого депрессивного эпизода; комбинация факторов, которая приводит к удовлетворительным результатам лечения; картина физикальных обследований при депрессии; простые методы для оценки депрессии, которые в наше время доступны всем врачам (например, опросник Бека – это опросник самоотчета, который является инструментом для скрининга и контроля прогресса терапии).

Предложено адекватное лечение антидепрессантами, которое представляет собой поддержание терапевтического уровня препарата на протяжении 4-6 недель, а психотерапевтическое лечение – не менее 2 часов в неделю на протяжении 20-ти недель.

Сделано выводы, что эффективность лечения зависит от правильно определенной этиологии депрессивного расстройства и квалифицированно установленного диагноза.

**Ключевые слова:** депрессивное расстройство, большой депрессивный эпизод, психосоматика, ангедония, резистентность, ремиссия, факторы риска, скрининг, этиология депрессии.

**Актуальність** діагнозу депресивного розладу безперечно. У переліку її ознак першим пунктом стоїть факт про поширеність. Також перераховуються такі критерії: часто буває важкою, викликає значні фінансові витрати, часто рецидивує, добре піддається терапії.

Депресія входить до п'яти найпоширеніших розладів, які трапляються в практиці первинної лікарняної допомоги. Недіагностована депресія визнана вагомою проблемою в багатьох країнах.

У західних індустріальних країнах поширеність даного захворювання складає 2,3–3,2% серед чоловіків і 4,5–9,3% серед жінок [8, 56–68]. Ризик захворіти на депресивний розлад протягом життя складає 7-12% у чоловіків і 20–25% у жінок. У системі первинної медичної допомоги 6–10% хворих страждають від тривалої важкої депресії [10, 113–121]. Дані показники вказують, що велика депресія в практиці медичної допомоги зустрічається так само часто, як інфекції верхніх дихальних шляхів чи гіпертензія.

Майже половина випадків депресивних розладів не впізнана пацієнтом або лікарем, а серед діагностованих випадків – значна частка пацієнтів залишаються не пролікованими. На це впливає стигматизація, те, що пацієнти не усвідомлюють вагомості хвороби, можливості її курабельності, а також той факт, що як лікарі, так і пацієнти більше концентрують увагу на соматичних скаргах.

Депресія провокує 80% всіх суїцидальних спроб [9, 114-117]. При цьому депресія добре піддається лікуванню. Своєчасна діагностика депресії та розуміння її етіології позитивно відображуються на якості й швидкості її лікування.

**Мета дослідження** – аналіз сучасних перевірених досліджень щодо депресивних розладів, що охоплюють аспекти етіології, діагностики і лікування.

Проблема обізнаності лікарів-терапевтів з діагностикою і лікуванням депресії набуває актуальності в Україні. У сучасних умовах, враховуючи значне поширення депресивних розладів, особливо у пацієнтів із соматичною патологією, та появу нових, більш безпечних антидепресантів, діагностику і лікування легких та помірно виражених депресій в більшості країн Європи та Північної Америки здійснюють лікарі первинної ланки, а також терапевти, кардіологи тощо, 80% антидепресантів у країнах Західної Європи, США і Канади призначають не психіатри [2, 3–4]. Всесвітня психіатрична асоціація і Міжнародний комітет з профілактики і терапії депресії запровадили освітню програму з діагностики і лікування депресивних розладів, яку було реалізовано в багатьох регіонах. У 2002 р. матеріали опубліковано в Україні [1, 69]. Упродовж останніх 10 років кількість наукових публікацій з цієї проблеми в Україні збільшується, проте практичне впровадження залишається недостатнім [3, 32; 4, 30; 6, 40; 7, 28]. Відсутня і загальнодержавна програма підготовки лікарів загальної практики. Більшість лікарів-інтерністів відзначають значущість цієї проблеми, проте не вважають себе компетентними в питаннях діагностики і лікування депресій. Тому лікарям усіх спеціальностей вкрай важливо опанувати навички діагностики та лікування депресивних і тривожних розладів.

Згідно з останніми дослідженнями американських психіатрів і клінічних психологів, виділяються симптоми, мінімум п'ять із яких (включаючи ангедонію) при утриманні протягом двох і більше тижнів свідчать про наявність депресії. Причому за умови, що симптоми розвинулись не внаслідок вживання психоактивних речовин, соматичної хвороби чи переживання втрати.

Критерії діагностики великого депресивного епізоду:

- зниження настрою;
- втрата відчуття задоволення і цікавості;
- значна втрата ваги або значне її збільшення;
- безсоння або гіперсомнія;
- ажитація або загальмованість;

- втома, втрата енергії;
- посилення відчуття меншовартості та провини;
- зниження концентрації уваги;
- рекурентні меланхолійні або суїцидальні думки;
- значний дистрес або порушення життєдіяльності.

Рекомендації із застосування даних критеріїв описано в «Структурованому клінічному опитувальнику» DSM-IV (14).

За класифікацією МКХ-10: F32 – депресивний епізод (куди входить і легкий і важкий депресивні епізоди з\без соматичних проявів F32.0-F32.9); поодинокі епізоди депресивної реакції, велика депресія – без психотичних симптомів, психогенна депресія або реактивна депресія (F32.0, F32.1 і F32.2); F33-Рекурентний депресивний розлад (з без соматичних проявів, різних ступенів важкості F33.0-F33.9).

Рекурентний розлад характеризується повторними епізодами депресій. Включає: рекурентні епізоди (F33.0 або F33.1) – депресивні реакції; психогенні та реактивні депресії; сезонні депресивні розлади. Рекурентні епізоди (F33.2 або F33.3) – ендогенна депресія; маніакально-депресивний психоз (депресивний тип); вітальна, велика, психотична депресії; психогенний або реактивний депресивний психоз. Виключені короткотривалі рекурентні депресивні епізоди (F38.1). [5, 64].

Велика депресія настільки ж небезпечна, як діабет і хвороби серця. Депресія значно збільшує смертність внаслідок суїцидів, нещасних випадків та погіршення перебігу соматичного захворювання.

Нещодавно в дослідженнях було встановлено, що лише половина пацієнтів з діагностованою депресією отримує лікування.

До задовільних лікувальних результатів призводить: підготовка лікарів, інформованість пацієнтів, зручні механізми для скринінгу пацієнтів із групи ризику; ефективні антидепресанти; психотерапія, сфокусована на відновленні життєдіяльності і профілактиці рецидиву; зручні методи контролю терапії, можливість отримати консультацію у складних випадках.

Прості методи для оцінки депресії зараз доступні всім лікарям. Так, опитувальник Бека (опитувальник самозвіту), містить 21 запитання; пацієнти вважають його зрозумілим і заповнюють за 5 хв. Підрахунок балів і інтерпретація прості, що забезпечує інструмент для скринінгу і контролю прогресу терапії. Інший опитувальник самозвіту «Опитувальник загального стану здоров'я». Клініцисти застосовують також «Шкалу депресії Гамільтона», що потребує спеціальних навичок для використання.

Але за наявності структурованої інструкції з використання лікаря може засвоїти її самостійно.

Після виникнення підозри щодо депресивних розладів, що виникли за результатами анамнезу, фізикального обстеження, обстеження психічного статусу або відповіді на скринінгові методи, клініцист повинен продовжити ретельне опитування пацієнта для встановлення, які з наявних симптомів зустрічаються при депресивних розладах.

Клініцист запитує про тривалість, стійкість і важкість кожного симптому. Допоміжна інформація, отримана від родичів і з попередніх записів у медичній документації, допоможуть, якщо відповіді пацієнта недостатні, викривлені депресією або містять суперечності. Включаються й особисті спостереження клініциста (при оцінці ажитації, енергетичного рівня, концентрації та почуття безнадії у пацієнта).

Оскільки вегетативні ознаки депресії можуть бути результатом соматичних захворювань або ефектів медичних препаратів, діагноз депресії при соматичних захворюваннях не слід ставити лише на підставі наявності таких симптомів як втома, безсоння і анорексія. Необхідно шукати також когнітивні й афективні критерії депресії, зокрема: порушення концентрації уваги, відчуття безнадії і меншовартості, зниження настрою і анегдонію.

Можуть виникати сумніви, щодо того чи відсутність енергії і загальмованість є наслідком раку і болісних процедур, чи вони розвинулись унаслідок депресії. В такому випадку слід почати лікування ймовірної депресії у соматично хворого пацієнта з метою полегшити страждання від депресії і зменшити її негативний вплив на перебіг соматичного захворювання.

Депресивні розлади роблять важким перебіг соматичної хвороби через: посилення (перебільшення) болю, порушення дотримання рекомендацій, зниження соціальної підтримки і дисрегуляцію гуморальної та імунної систем. У депресивних пацієнтів більше виражена непрацездатність.

Вірогідність повторного великого депресивного епізоду (рецидив) становить понад 50%. Фактори ризику рецидиву: неповна ремісія, попередні рецидиви, чіткий сімейний анамнез щодо рекурентних афективних розладів, наявність в анамнезі «подвійної депресії» (велика депресія на фоні дистимії).

Існують основні підтипи великої депресії:

1. Психотичні риси: потребують лікування антипсихотичними препаратами у поєднанні з антидепресантами. Відображають важчу форму великої депресії.

2. Сезонні коливання: не менше, ніж два епізоди великої депресії в даний сезон у наступні роки.

3. Меланхолія: важкі вегетативні симптоми у вигляді анергії, безсоння й анорексії з добовим погіршенням вранці. Дані ознаки меланхолії часто першими відповідають на терапію антидепресантами, після чого зменшуються когнітивні й афективні симптоми.

4. Атипові риси: переїдання, гіперсомнія, збільшення ваги і надмірна реактивність настрою. Радше відповідають на терапію інгібіторами моноаміноксидази, ніж трициклічними антидепресантами.

5. Післяпологовий напад: розвивається приблизно у 10-15% жінок протягом 6-ти місяців після народження дитини. Попередній епізод депресії або біполярного розладу може слугувати показанням для призначення превентивної терапії при наступних пологах.

Дані підтипи часто описують як уточнення при встановленні формального діагнозу.

Найточнішим діагностичним маркером великої депресії є така електроенцефалографічна картина: зменшений загальний час сну, збільшена латентна фаза сну, зменшена латентна фаза швидкого руху очей, підвищена частота швидкого руху очей і зменшена 4-та фаза сну. Однак ЕЕГ під час сну не є практичним інструментом для діагностики депресії в системі первинної медичної допомоги. Важливим для встановлення діагнозу є ретельний збір історії розвитку депресії та дослідження психічного статусу.

Диференційну діагностику великого депресивного епізоду проводять з: розладом настрою внаслідок соматичного ураження; розладом настрою, викликаним вживанням психоактивних речовин; деменцією; біполярним розладом; розладом дефіциту уваги і гіперактивністю; супутнім розладом зі зниженим настроєм; втратою; тужливим настроєм.

Відношення депресії до соматичного розладу залежить від співпадіння двох розладів за часом, важкості соматичного розладу, відповіді пацієнта на лікування соматичного розладу, що лежить в основі симптоматики. Схожий підхід використовується щодо розладів настрою, пов'язаних із вживанням психоактивних речовин.

При депресії у людей похилого віку можна говорити про псевдодеменцію. Депресія, зазвичай, починається швидше, ніж деменція, і супроводжується більшим когнітивним і афективним дистресом.



Діагноз депресивної фази біполярного розладу ґрунтується на наявності в анамнезі манії або гіпоманії.

Розлад дефіциту уваги з гіперактивністю може бути ускладненим вторинною депресією.

Кожен пацієнт, в якого встановлено діагноз великої депресії, має вивчити принципи лікування. Вони включають антидепресанти, психотерапію, фізіотерапію.

Усталених рекомендацій щодо адекватної психотерапії не існує, але достатньою спробою є 2 години на тиждень протягом 20 тижнів, якщо терапія сфокусована на допомозі при депресії (наприклад, когнітивна, біхевіоральна або клієнт-центрована терапія). Значне полегшення симптомів настає зазвичай через 4-6 тижнів.

Адекватна спроба лікування антидепресантами – підтримка терапевтичного рівня препарату протягом 4-6 тижнів. Антидепресанти, для яких добре вивчено співвідношення рівень\відповідь: імипрамін, дезипрамін, амітриптилін, нортриптилін. З інгібіторів зворотного захоплення серотоніну препарат вибору – флуоксетин (циталопрам, пароксетин).

**Висновок:** ефективність лікування залежить від вірно визначеної етіології депресивного розладу і вчасно встановленого діагнозу, що підвищує вірогідність призначення адекватної психофармакотерапії і психотерапії.

Дослідження, що постійно проводяться для кращого вивчення етіології та лікування депресії, дозволяють покращити розуміння патофізіологічних і психосоматичних механізмів розладу, що сприяє оптимізації діагностичних критеріїв при виявленні депресії, створенню методики для швидкого і якісного скринінгу, застосуванню досвіду колег у своїй практиці.

#### Список використаних джерел

1. Депрессивные расстройства при соматических заболеваниях. Образовательная программа по депрессивным расстройствам ВПА//ПТД. Модуль 2 / под ред. Н.А. Корнетова. – К. : Сфера, 2002. – 69 с.
2. Депресія в практиці гастроентеролога / Здоров'я України. – 2010. – № 11–12 : 3– 4.
3. Коваленко І.В. Психосоматичні розлади: діагностика та лікування / І.В. Коваленко. – Вінниця : Консоль, 2005. – 32 с.
4. Марута Н.А. Депрессии в общеймедицинской практике (справочное пособие для врачей первичной медико-санитар-

- ной сети) / Н.А. Марута, Л.Н. Юрьева, А.И. Мамчур. – К., 2009. – 30 с.
5. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств, Санкт-Петербург, 1994.
  6. Чабан О.С. Діагностика та лікування психосоматичних розладів в загальній медичній практиці (на прикладі метаболічного синдрому X) : метод. рекомендації – К., 2009. – 40 с.
  7. Юзвигина О.В. Клінічні рекомендації для лікарів загальної практики щодо лікування супутніх депресій, тривожних станів і серцево-судинних захворювань: навчально-методичний посібник / О.В. Юзвигина. – Хмельницький, 2007. – 28 с.
  8. Agency for Health Care Policy and Research: Depression in Primary Care. Rockville, Maryland. U.S. Department of Health and Human Services, 1993.
  9. American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual IV. Washington, DC, 1994.
  10. Spitzer RL, Williams JBW, Kroenke K, et al: Until of a new procedure for diagnosing mental disorders in primary care. The PRIME-MD 1000 Study, 1994.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Depressyvnnye rasstrojstva pry somatycheskyh zabolevanyjah. Obrazovatel'naja programma po depressyvnnyh rasstrojstvam VPA//PTD. Modul' 2 / pod red. N.A. Kornetova. – K. : Sfera, 2002. – 69 s.
2. Depresija v praktyci gastroenterologa / Zdorov'ja Ukrai'ny. – 2010. – № 11–12 : 3– 4.
3. Kova lenko I .V. Psyhosomatychni rozlady: diagnostyka ta likuvannja / I.V. Kovalenko. – Vinnycja : Tov. «Konsol'», 2005. – 32 s.
4. Maruta N.A. Depressyy v obshhemedycynskoj praktyce (spravochnoe posobyje dlja vrachej pervychnoj medykosanytarnoj sety) / N.A. Maruta, L.N. Jur'eva, A.Y. Mamchur. – K., 2009. – 30 s.
5. Mezhdunarodnaja klassifikacija boleznej (10-j peresmotr). Klassifikacija psihicheskikh i povedencheskikh rasstrojstv, Sankt-Peterburg, 1994.
6. Chaban O.S. Diagnostyka ta likuvannja psyhosomatychnyh rozladiv v zagal'nij medychnij praktyci (na prykladi metaboličnogo syndromu H) : metod. rekomendacii' – K., 2009. – 40 s.

7. Juzvyshyna O.V. Klinichni rekomendacii' dlja likariv zagal'noi' praktyky shhodo likuvannja suputnih depresij, tryvozhnyh staniv i sercevo-sudynnyh zahvorjuvan'. Navchal'no-metodychnyj posibnyk / O.V. Juzvyshyna. – Hmel'nyckyj, 2007. – 28 s.

**I.A. Koval. Modern approaches in the views on the etiology of depressive disorders, diagnosis and treatment of these disorders.** The movement of the spread of depression disorders (DD) is analyzed. It is stated that over the past 20 years unexplained and not treated depression is recognized as a major problem of public health in many countries, especially in Europe and the USA.

The half of the cases of DD is established not be recognized by a patient or a doctor too. And in a case, which was diagnosed, many patients remain untreated.

On time diagnosis of depression and of its etiology understanding help us faster and qualitative making treatment.

The influencing factors are the stigma, unawareness of importance of treatment of this disorder, and at fact, that the doctors and patients pay more attention to somatic complaints; and we have information that depression includes 80% of the suicide cases.

But it is noted that depression responds well for treatment.

The diagnostic criteria of major depressive episode were investigated:

– a combination of factors which can give us satisfactory results of treatment;

– picture of the physical examination for depression;

– simple methods for assessment of depression, which in our time are available to all doctors (the Beck's scale, for example, is a self-report scale, which is a tool for screening and monitoring the progress of therapy).

Also drugs in therapeutically dose support antidepressant treatment for 4-6 weeks; the psychotherapeutic treatment is very important for 2 hours a week during 20 weeks.

It is concluded that in any case the effectiveness of treatment DD depends on right found etiology of depression and right diagnosis determination; right therapeutically dose of antidepressants; and quality of psychotherapeutic treatment (with psychiatric support).

**Key words:** depressive disorder, big depressive episode, psychosomatics, anhedonia, resistance, distress, remission, factor of risk, screening, etiology of depression.

*Received January 04, 2015*

*Revised January 19, 2015*

*Accepted February 12, 2015*

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСТОКОВ ПРОСОЦИАЛЬНОСТИ**

---

Korchakova N.V. Study of prosociality in early childhood: methodological aspects / N.V. Korchakova // 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 28. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 212–222.

---

**Н.В. Корчакова. Методичні аспекти дослідження витоків просоціальності.** В статті проаналізовано причини інтенсифікації досліджень, спрямованих на вивчення генезису просоціальної поведінки в контексті вікового розвитку. Обговорюються особливості методичного інструментарію, який використовується для вивчення додиспозиційного рівня просоціальної поведінки в дітей-немовлят та раннього віку. Описано особливості експериментів і соціальних ігор, які забезпечують можливість вивчення чутливості дітей до потреб іншої людини, виникнення бажання надавати допомогу, розуміти принцип справедливості, діяти у його відповідності, проявляти первинні форми щедрості і співчуття. Здійснений аналіз показав, що діагностичний інструментарій для вивчення передумов просоціальної поведінки характеризується великою різноманітністю. Встановлено, що основними методами вивчення ранніх форм просоціальної поведінки є природне спостереження та експеримент, який має форму економічних або соціальних ігор; останні моделюють різні форми взаємостосунків, що дозволяє спостерігати появу перших форм просоціальних дій, емоційно-когнітивну включеність дитини в соціальний контекст ситуацій. Встановлено, що багаточисельні моделі експериментів відрізняються за декількома критеріями: об'єктом дослідження (емоційна реакція дитини, проактивна чи реактивна просоціальна дія та інш.), характером позицій дитини в ігровій ситуації (активний учасник – зовнішній спостерігач), особливостями партнерів (дорослі, однолітки, іграшки), технічними характеристиками експерименту (використання технічних засобів для моделювання та демонстрації діагностичних ситуацій а також фіксації реакції дитини), характером та кількістю діагностичного матеріалу а також його приналежністю (дитина, партнер, експериментатор), наявністю крос-культурного порівняння. В цілому можна констатувати, що методичний аспект аналізу просоціального розвитку дітей раннього віку в психологічній науці знаходиться в інтенсивній розробці.

**Ключові слова:** просоціальність, просоціальний розвиток, діагностичний інструментарій, просоціальна поведінка дітей, економічні ігри, експериментальні моделі, соціальні ігри.

**Н.В. Корчакова. Методические аспекты исследования истоков просоциальности.** В статье анализируются причины актуализации исследований, посвященных изучению генезиса просоциального поведения в контексте возрастного развития. Обсуждаются особенности методического инструментария, используемого для изучения преддиспозиционного уровня просоциального поведения у детей младенческого и раннего возраста. Описываются особенности экспериментов и социальных игр, обеспечивающих возможность изучения чувствительности детей к нуждам другого человека, возникновения желания оказывать помощь, понимать принцип справедливости, действовать в его соответствии, проявлять первичные формы щедрости и сочувствия. Проведенный анализ показал, что диагностический инструментарий для изучения предпосылок просоциального поведения детей раннего возраста характеризуется большим разнообразием. Основными методами изучения ранних форм просоциального поведения являются естественное (полевое) наблюдение и эксперимент, который имеет форму экономических или социальных игр. Последние моделируют различные формы взаимоотношений, позволяя наблюдать проявление первых форм просоциального действия, эмоционально-когнитивную включенность ребёнка в социальный контекст ситуаций. Установлено, что многочисленные модели экспериментов отличаются по нескольким критериям: характеру позиции ребёнка в разыгрываемой ситуации (активный участник – внешний наблюдатель), особенностям партнёров (взрослые, сверстники, игрушки), техническим характеристикам эксперимента (использование технических средств для моделирования и демонстрирования диагностических ситуаций и фиксации реакций ребёнка), характеру и количеству диагностического материала, его принадлежностью. В целом можно констатировать, что методический аспект анализа просоциального развития детей раннего возраста в психологической науке находится в интенсивной разработке.

**Ключевые слова:** просоциальность, просоциальное развитие, диагностический инструментарий, просоциальное поведение детей, экономические игры, экспериментальные модели, социальные игры.

**Постановка проблемы.** Исследование просоциальности – сравнительно новая линия анализа социального развития личности. В качестве самостоятельного направления научных изысканий она сформировалась в 80-ых годах прошедшего столетия. Психологи разных стран начали интенсивную разработку проблемы готовности человека действовать на благо других. Исследования сосредотачивались на выявлении механизмов, форм, закономерностей данной формы социального поведения, его

диспозиционных основ и влияния ситуативных факторов. Одним из важнейших направлений научных поисков является изучение генезиса просоциального поведения в контексте возрастного развития. Данный подход мы видим в работах В. В. Абраменковой, И. Р. Алтуниной, Т. П. Гавриловой, Т. А. Гайворонской, В. В. Галаниной, Т. В. Гольцевой, Е. И. Изотовой, И. В. Мангутовой, Е. О. Смирновой, Л. С. Ощепковой, Р. В. Павелкива, Н. Over, M. Van Zomeren, F. Warneken, C. Zahn-Waxler, аналитический обзор которых выполнен нами ранее. [2]

Актуальность направления одновременно обуславливается несколькими причинами. Во-первых, просоциальное развитие – одна из линий онтогенетического становления человека и, соответственно, все особенности данного процесса будут взаимосвязаны с другими линиями развития, влияя и обуславливая общий путь становления индивидуального сознания и социального поведения человека. Во-вторых, прослеживание закономерностей развития просоциальности способствует решению практических задач обучения и воспитания, их оптимизации и усовершенствования. В-третьих, именно онтогенетически ранние формы проявления просоциальности способствуют раскрытию логики возникновения и функционирования зрелых конструктов данного социального феномена.

Таким образом, принадлежа к важнейшим линиям психологического анализа, проблема возрастного становления просоциальных основ личностного поведения постепенно выделяется в самостоятельное направление психологических исследований. В этой связи особое значение приобретает вопрос разработки диагностического инструментария, позволяющего изучать особенности развития просоциальности личности и её социально-ценностного поведения на разных этапах онтогенеза. Разработку методик и их обсуждение мы находим в работах М.И. Лисиной, А.М. Щетининой, Т.В. Чередниковой, Д. Шеффэр, Р. Чалдини, N. Eisenberg, P. Kanngiesser, F. Warneken [1;2;3;6;11].

Цель данной статьи – проанализировать особенности диагностического инструментария, использующегося для изучения преддиспозиционных форм просоциального поведения детей младенческого и раннего возраста.

Учитывая возрастные особенности развития самосознания и личностных структур в дошкольном возрасте, разработка приемов диагностики должна проводиться в соответствии с устоявшимися методологическими принципами. Анализ

критериальных показателей, которые используются при оценке детской просоциальности в младенческом и раннем возрасте дает возможность выделить следующие проявления: внимание ребенка к социальным субъектам и процессам межличностного взаимодействия, эмоциональные проявления при восприятии ситуаций про- или асоциального типа, помогающие действия и действия, направленные на защиту или сочувствие. Относительно младенческого возраста при разработке методик используются два первых критерия.

Обратимся к анализу методик, наиболее часто используемых в исследовании ранней просоциальности. Большинство из них имеют форму наблюдений и экспериментов. Именно опыт создаёт возможность смоделировать определённую социальную ситуацию, относительно контекста которой и производится анализ потенциальных возможностей ребёнка. Одной из классических моделей эксперимента можно назвать игру с нарушениями принципа взаимодействия персонажей [6]. Для восприятия детям предлагаются ситуации с элементом асоциальности в поведении модели. Эксперименты такого типа используются как для исследований агрессивности, так и просоциальности. Сущность таких приемов несколько нарушает этические принципы психологической диагностики. Их использование считается допустимым в силу того, что на ранних этапах онтогенеза невозможно проследить ранние реакции детей на действия просоциального типа. Младенцы проявляют внимательность к иллюстрируемому взаимодействию, но это не позволяет делать выводы о том, что они разграничивают асоциальный и просоциальный контекст. В качестве показателя первичной оценки ребёнком социальной ситуации, с точки зрения человеческих нормативных форм поведения, используется эмоция удивления. Как известно, удивление – фундаментальный способ реагирования человека на внешнее влияние. Имея врождённые корни, эта эмоция участвует в проявлении ранних форм реагирования детей на социальные ситуации. В диагностических целях детям демонстрируется социальная ситуация, в которой модель (взрослый человек) причиняет физический ущерб своему партнёру, нанося удары по голове. Использование данного диагностического приёма позволяет зафиксировать первые эмоциональные реакции детей на проявление агрессии и несправедливости. Такие реакции фактически фиксируются со второй половины первого года жизни и свидетельствуют о возникновении первичных преддиспозиций, относительно социальных угроз и фрустраций. Соотнеся эти наблю-



дения с теорией детских эмоциональных реакций N. Eisenberg [3] можно предположить, что они предшествуют возникновению у ребёнка как установок сочувствия, так и эмоциональной готовности к восприятию новизны и рискованности.

Диагностический инструментарий для изучения предпосылок просоциального поведения детей раннего возраста характеризуется большим разнообразием. С этого периода впервые в работе с детьми начинают использоваться диагностические экономические игры. По своей сущности они напоминают соответствующие опыты с взрослыми людьми и направлены на изучение уровня развития чувства справедливости и щедрости. Экономические игры для исследования просоциального развития детей используются учёными разных стран. В своих работах они анализируют как вопросы генезиса данной формы социального поведения, так и кроскультурные особенности его развития [4]. Центральной идеей экономических игр есть распределение ребёнком полученных от взрослого материальных ресурсов. В качестве таковых могут выступать любые предметы, имеющие определённую ценность для детей. Идея передачи части материальных ресурсов другим в различных моделях преподносится ребёнку по-разному. Варьируют как мотивы передачи, так и особенности участников взаимодействия. В качестве партнёров могут выступать взрослый, ребёнок, игрушка-марионетка. Это может быть один партнер или сразу несколько. Обыгрываются также параметры знакомства, перспективы последующей включенности в совместную деятельность. В качестве оценки уровня просоциального развития ребёнка, его готовности к проявлению щедрости выступает процентное соотношение отданных и оставленных себе материальных ресурсов. Как показано в аналитическом исследовании Пола Ибботсона, в детских выборках количественный показатель колеблется в пределах 20–35 процентов [5].

К диагностическим процедурам экономического типа можно отнести эксперименты, в которых дети встречались с идеей справедливо-несправедливого распределения вознаграждений (P. Kanngiesser, S. Sloan, F. Warneken) [6;10;11]. Если в играх предыдущего типа ребенок изначально владеет определённой совокупностью предметов и делится ими, то здесь материальные блага представляются перед ребёнком в качестве вознаграждения. Ситуации моделируются различным способом. Позиция ребенка может изменяться от роли пассивного наблюдателя до активного участника. В первом случае ребёнку демонстрируют

игровую сценку, персонажи которой получают разное вознаграждение: приз делится поровну или отдаётся лишь одному персонажу. Примером таких экспериментов служат разработки S. Sloane, R. Baillargeon, D. Premack [10]. Детям предлагается просмотр сюжета с танцующими анимационными жирафами, активные действия которых поощряются не всегда справедливо. Модель M. Schmidt, J. Sommerville предполагает просмотр видеосюжетов, персонажами которых являются взрослые люди. В двух вариантах видеоклипов экспериментатор раздаёт двум коллегам дискретный (печенье) или непрерывный (молоко) ресурс, при этом пища разделяется либо поровну, либо с нарушением принципа справедливости [9].

Оценка понимания детьми данной просоциальной идеи осуществляется по количественным показателям детского внимания относительно продемонстрированных сюжетов. Исследования показывают, что несправедливое распределение вознаграждения повышает внимание ребёнка к сложившейся ситуации. Можно предположить, что несправедливость не только фиксируется ребёнком, но и удивляет его. Срабатывают базовые установки относительно равномерного распределения ресурса, с одной стороны, и справедливого вознаграждения в соответствии с приложенными усилиями, с другой.

В предыдущих моделях экспериментов для ребенка закладывается позиция внешнего наблюдателя. Диагностический потенциал методических приёмов можно увеличить путем моделирования ситуации, в которой ребёнок является непосредственным участником игрового сюжета, заканчивающегося справедливым или несправедливым вознаграждением. В этих условиях действие принципа справедливого – несправедливого распределения ребёнок ощущает на себе. Оценка понимания детьми социального контекста производится по характеру эмоциональных реакций. Исследования американских психологов свидетельствуют о переживании детьми эмоционального комфорта в ситуациях торжества справедливости и возникновения эмоции обиды и огорчения при несправедливом распределении вознаграждения [3; 5; 7; 10]. Процедура эксперимента предполагает также анализ вербальных высказываний ребенка. Несмотря на то, что методика предназначена для изучения просоциального развития в раннем возрасте, когда дети еще затрудняются словесно описывать и объяснять своё эмоциональное состояние, этот приём также способствует расширению диагностического потенциала методики. Исследования показывают, что

даже дети раннего возраста делают попытку на примитивном уровне оправдывать несправедливость, при получении данного типа вознаграждения.

Методики, направленные на изучение понимания малышами принципа справедливости, могут предполагать и их реальные практические действия. В этом случае детям предлагают не объяснять ситуацию, а реализовывать нравственный принцип в игровой деятельности. Одну из экспериментальных моделей такого типа апробировали учёные из Гарвардского университета Р. Kanngiesser, F. Warneken [5; 11]. Партнёром ребёнка в игровой ситуации выступала кукла-марионетка. В процессе игры ребёнок со своим игровым партнёром поочередно ловили удочкой контейнеры с монетами. Успех в этом предприятии моделировался приблизительно поочередно. В конце эксперимента партнёры получали вознаграждение, распределение которого поручалось ребёнку. Логика эксперимента фактически предполагает оценку ребёнком вложения каждого из участников игры в общий успех и его учёт при распределении награды. Некоторые модели экспериментов предполагают взаимодействие с равными партнерами.

Самостоятельной группой диагностических процедур, направленных на изучение реальных просоциальных действий детей раннего возраста, являются эксперименты, моделирующие просоциальную ситуацию, в которой партнер нуждается в помощи или сочувствии. В ситуациях первого типа проверяется готовность ребенка не только воспринять и правильно проинтерпретировать для себя сущность ситуации, но и сделать шаг навстречу – оказать реальное содействие. Модели таких экспериментов могут предполагать обращение взрослого к ребёнку за помощью или же ожидать от него проактивного типа просоциального поведения – помощи, основанной на собственной инициативе ребёнка. Проактивное поведение не предполагает внешнего стимулирования и по своему психологическому содержанию принадлежит к социальным действиям более высокого порядка. Оно есть более сложным актом социального поведения, поскольку предполагает умение без наличия коммуникативных обращений о помощи распознавать необходимость вмешательства в ход ситуации. Одной из первых апробированных моделей, направленных на изучение проактивных возможностей детей раннего возраста, была экспериментальная модель F. Warneken и его коллег [11]. Она предполагает практическую демонстрацию взрослым проблемной ситуации с потенциально

возможным разворачиванием просоциального действия. Содержание эксперимента состоит в том, что взрослый «случайно» роняет предмет, не «замечая» этого. При этом используется приём нейтрализации влияния ситуации. В эксперименте не используется положительное оценивание ребёнка за оказанную помощь, поскольку оно может повлиять на его реальное поведение. Организация опыта предусматривает формирование отстранённой позиции относительно невербальных проявлений, которые транслируются взрослым.

Метод социальных игр обладает большой пластичностью, что позволяет легко приспособлять их к задачам исследования. Покажем это на примере модели социальной игры Лисиной М.И. В диагностической процедуре ребенок также встречается с материальным ресурсом, но он принадлежит его партнеру – кукле. Анализ поведения ребенка позволяет наблюдать элементы просоциального поведения, но уже не в форме проявления щедрости, а в логике следования принципу справедливости: ребёнок отдает обнаруженные сладости хозяину, несмотря на депривацию собственных интересов.

**Выводы.** Современная психологическая наука имеет достаточно богатый арсенал методик, позволяющих изучать истоки просоциального поведения в младенческом и раннем возрасте. Диагностический инструментальный интенсивно разрабатывается во многих странах мира. Лидируют в этом отношении психологи США, Великобритании, Германии. Для изучения преддиспозиционного уровня просоциального поведения используются методы натуралистического наблюдения и эксперимент, который имеет форму экономических или социальных игр. Диагностическая модель экономической игры позволяет анализировать понимание детьми принципа справедливого распределения, проявление щедрости. Социальные игры моделируют различные формы взаимоотношений, позволяя наблюдать проявление первых форм просоциального действия, эмоционально-когнитивную включенность ребёнка в социальный контекст ситуаций. Многочисленные модели экспериментов отличаются по нескольким критериям: характеру позиции ребёнка в разыгрываемой ситуации (активный участник – внешний наблюдатель), особенностями партнёров (взрослые, сверстники, игрушки), техническим характеристикам эксперимента (использование технических средств для моделирования и демонстрации диагностических ситуаций и фиксации реакций ребёнка), характером и количеством диагностического матери-

ала, его принадлежностью (кому принадлежит материальный ресурс и его качество – сладости, стикеры, фишки, игрушки). Большинство моделей эксперимента предполагают наличие вводящего сюжета, направленного на активизацию внимания ребёнка к ситуациям просоциального типа. В целом, можно констатировать, что методический аспект анализа просоциального развития детей раннего возраста в психологической науке находится в интенсивной разработке.

#### **Список использованных источников**

1. Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении / М.И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
2. Павелків Р.В. Просоціальний розвиток особистості: монографія / Р.В. Павелків, Н.В. Корчакова. – Рівне : О.Зень, 2013. – 384 с.
3. Eisenberg N. The roots of prosocial behavior in children / N. Eisenberg, P. H. Mussen. – Cambridge University Press, 2003. – 195 p.
4. House B. R. Ontogeny of prosocial behavior across diverse societies / B.R. House // Proceedings of the National Academy of Sciences. – 2013. – Vol. 110. – Issue 36. – PP. 14586–14591.
5. Ibbotson P. Little Dictators: A Developmental Meta-analysis of Prosocial Behavior / P. Ibbotson // Current Anthropology. – 2014. – Vol. 55. – Issue 6. – PP. 814–821.
6. Kanngiesser P. Young Children Consider Merit when Sharing Resources with Others : [Электронный ресурс] / P. Kanngiesser, F. Warneken // PLoS One. – Режим доступа к журн. : <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0043979>.
7. Malti T. Aggressive and prosocial children's emotion attributions and moral reasoning/ T. Malti, L. Gasser, M. Buchmann // Aggressive Behavior. – 2009. – Vol.35. – Issue 1. – PP. 90–102.
8. Sheskin M. Life-history theory explains childhood moral development / M. Sheskin, C.Chevallier, S.Lambert // Trends in cognitive science. – 2014. – Vol. 18. – Issue 12. – PP.613-615.
9. Schmidt M. Fairness Expectations and Altruistic Sharing in 15-Month-Old Human Infants. [Электронный ресурс] / M. Schmidt, J. Sommerville // PLoS ONE. – 2011. – Vol. 6. – Issue 10. – PP. e23223. – Режим доступа к журн. <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0023223>.

10. Sloane S. Do infants have a sense of fairness? / S. Sloane, R. Baillargeon, D. Premack // *Psychology Science*. – 2012. – Vol. 23. – Issue 2. – PP.196–204.
11. Warneken F. Varieties of altruism in children and chimpanzees / F. Warneken, M. Tomasello // *PLoS ONE*. – 2012. – Vol. 7. – Issue 8. – PP.1–5.

#### **Spisok ispol'zovannyih istochnikov**

1. Lysyna M.Y. Formyrovanye lychnosti rebenka v obshhenyy / M.Y. Lysyna. – SPb. : Pyter, 2009. –320 s.
2. Pavelkiv R.V. Prosocialnyj rozvytok osobystosti: monografiya / R.V. Pavelkiv, N.V. Korchakova. – Rivne : O.Zen`, 2013. – 384 s.
3. Eisenberg N. The roots of prosocial behavior in children / N. Eisenberg, P. H. Mussen. – Cambridge University Press, 2003. – 195 p.
4. House B. R. Ontogeny of prosocial behavior across diverse societies / B.R. House // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. – 2013. – Vol. 110. – Issue 36. – PP. 14586–14591.
5. Ibbotson P. Little Dictators: A Developmental Meta-analysis of Prosocial Behavior / P. Ibbotson // *Current Anthropology*. – 2014. – Vol. 55. – Issue 6. – PP. 814–821.
6. Kanngiesser P. Young Children Consider Merit when Sharing Resources with Others : [Elektronnyy resurs] / P. Kanngiesser, F. Warneken // *PLoS One*. – Rezhim dostupa k zhurn. : <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0043979>.
7. Malti T. Aggressive and prosocial children's emotion attributions and moral reasoning/ T. Malti, L. Gasser, M. Buchmann // *Aggressive Behavior*. – 2009. – Vol.35. – Issue 1. – PP. 90–102.
8. Sheskin M. Life-history theory explains childhood moral development / M. Sheskin, C.Chevallier, S.Lambert // *Trends in cognitive science*. –2014. – Vol. 18. –Issue 12. – PP.613-615.
9. Schmidt M. Fairness Expectations and Altruistic Sharing in 15-Month-Old Human Infants : [Elektronnyy resurs] / M. Schmidt, J. Sommerville // *PLoS ONE*. – 2011. –Vol. 6. – Issue 10. – PP. e23223. – Rezhim dostupa k zhurn.: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0023223>.
10. Sloane S. Do infants have a sense of fairness? / S. Sloane, R. Baillargeon, D. Premack // *Psychology Science*. – 2012. – Vol. 23. – Issue 2. – PP.196–204.

11. Warneken F. Varieties of altruism in children and chimpanzees / F. Warneken, M. Tomasello // PLoS ONE. – 2012. – Vol. 7. – Issue 8. – PP.1–5.

**N.V. Korchakova. Study of prosociality in early childhood: methodological aspects.** As noted in recent researches, prosocial behaviors emerge in the early stages of ontogeny and play an important role in the social lives of humans. It is clear that the last decade is characterized by growing researchers' interests in the study of prosocial behavior in childhood, but many questions remain unresolved. There is less consensus regarding the types of prosocial behavior, the mechanisms that underlie and maintain these fundamental acts and peculiarities of early forms of this phenomenon. The purpose of this article is to clarify the measures and some methods of studying the prosocial behavior in infants and young children. The features of methodological procedures and instruments used to study pre-dispositional level of prosocial behavior in children are analyzed. The peculiarities of the experiments and social games that allowed to explore children's sensitivity to the needs of others, the emergence of desire to assist them, children's understanding the principle of equity, their activity according to this line and their displays of the primary forms of generosity and compassion are described. Our analysis revealed the great diversity of diagnostic tools for the study the earliest forms of prosocial behavior in young age. The main methods are a field observation and an experiment. The last one designed in the different forms of economic or social games. These forms of measure allowed us to observe the displays of the first forms of prosocial actions, emotional and cognitive child's involvement in the social context of the situations. All experimental models differ on several criteria: the nature of the child's position in the enacted situation (active participant – external observer); peculiarities of partners (adults, peers, toys); instrumental design of the experiment (use of technical support for modeling and displaying diagnostic situations and fixation children's reactions); the nature and amount of diagnostic material. In general, we can say that the methodological aspect of the studying prosocial development in young age is under intensive development.

**Key words:** prosociality, prosocial development, children's prosocial behavior, measures, diagnostic tools, social and economic games.

*Received January 08, 2015*

*Revised January 22, 2015*

*Accepted February 14, 2015*



## **Особенности психической саморегуляции у онкобольных детей**

---

Koshova S.P. Particular features of psychic self-regulation of children with cancer / S.P. Koshova // 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 28. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 223–234.

---

**С.П. Кошевая. Особенности психической саморегуляции у онкобольных детей.** Рассмотрено влияние онкологической болезни на жизнь человека, которая поражает все больше людей и даже постепенно «молодеет». Изучены данные статистики, где речь идёт о том, что примерно у одного из 500 пациентов злокачественное образование развивается в детстве, и, несмотря на достижения современной медицины и возможность значительного улучшения прогноза, рак остаётся наиболее распространённой причиной смерти детей. Проанализировано данные о том, что ежегодно регистрируется около 17 случаев рака на каждые 100000 детей, или от 7 до 8 тысяч новых диагнозов в год. Выяснено, что на современном этапе развития медицинской науки и практики из неизбежно фатальной, неизлечимой рак становится хронической болезнью: если в прошлом продолжительность жизни ребёнка с онкологической патологией измерялась месяцами, то сегодня дети живут 5 лет и более. Установлено, что с увеличением возможностей современной медицины психологические факторы начинают играть все более существенную роль как в процессе лечения, так и в ходе адаптации и реадaptации ребёнка.

Сделан вывод о том, что ребёнок в большей степени, чем взрослый, нуждается в психологической поддержке, коррекции и реадaptации в социальной среде. Проанализированы данные зарубежных источников, где говорится, о том, что зарубежные исследователи, которые работают в данной области и внесли наиболее значительный вклад в разработку этой сложной проблемы (P.I. McGrath, M. Cappelli, 1990; Canuron Marilyn 1984; A.D. Weisman, 2001), подчёркивают, что с увеличением возможностей современной высокотехнологичной медицины психологические факторы становятся значительным компонентом в способности детей и их родителей сопротивляться болезни.

**Ключевые слова:** саморегуляция, адаптация, дезадаптация, онкологическое заболевание, критическая жизненная ситуация, индивидуальные особенности, внутренняя картина болезни, качество жизни.

**С.П. Кошова. Особливості психічної саморегуляції в онкохворих дітей.** Розглянуто вплив онкологічного захворювання на життя людини, яке вражає все більше людей і навіть поступово «молодшає». Вивчено дані статистики, де мова йде про те, що приблизно в одного з 500 пацієнтів злоякісне утворення розвивається в дитинстві, і, незважаючи на досягнення сучасної медицини та можливість значного поліпшення прогнозу, рак залишається найбільш поширеною причиною смерті дітей.

Проаналізовано дані, які свідчать про те, що щороку реєструється близько 17 випадків раку на кожні 100000 дітей, або від 7 до 8 тисяч нових діагнозів на рік. З'ясовано, що на сучасному етапі розвитку медичної науки і практики з неминуче фатальної, невиліковної рак стає хронічною хворобою: якщо в минулому тривалість життя дитини з онкологічною патологією вимірювалася місяцями, то сьогодні діти живуть 5 років і більше. Але все-таки, рак ще залишається однією із найстрашніших хвороб людства. Встановлено, що зі збільшенням можливостей сучасної медицини психологічні фактори починають відігравати все істотнішу роль як у процесі лікування, так і в ході адаптації та реадaptaції дитини.

Зроблено висновки про те, що дитина в більшій мірі, ніж дорослий, потребує психологічної підтримки, корекції і реадaptaції в соціальному середовищі. Проаналізовано дані зарубіжних джерел, де мова йде про те, що зарубіжні дослідники, які працюють в даній галузі, що зробили найбільш значний внесок у розробку цієї складної проблеми (P.I. McGrath, M. Cappelli, 1990; Canuron Marilyn 1984; A.D. Weisman, 2001], підкреслюють, що зі збільшенням можливостей сучасної високотехнологічної медицини психологічні фактори стають значним компонентом у здатності дітей та їх батьків чинити опір хворобі.

**Ключові слова:** саморегуляція, адаптація, дезадаптація, онкологічне захворювання, критична життєва ситуація, індивідуальні особливості, внутрішня картина хвороби, якість життя.

**Постановка проблеми.** Онкологические заболевания как с медицинской, так и с психологической точки зрения представляют собой специфическую группу нозологий.

Онкологические больные могут теперь жить неопределённо долго. В наше время они объективно не являются жертвами страшной болезни, поэтому интерес к психологическим аспектам в онкологии растёт. Однако, сложившееся в отечественной медицине и деонтологии положение усугубляет остроту и специфику ситуации, особенно для пациента-ребёнка: для большинства медицинских работников не считается общим правилом открытое, доверительное, основанное на принципах партнёрства отношение с пациентом в процессе лечения, и даже при сообщении ему диагноза информирование пациента часто ограничива-

ется общими сведениями и инструкцией по приёму фармпрепаратов и режиму питания. Пациент-ребёнок и вовсе отстранён от объективной информации о своей болезни, что поддерживается и врачами, и родителями. Между тем, в сознании большинства детей нет свойственного взрослым и связанного с мифологизацией рака страха перед этой болезнью. Таким образом, можно предположить, что ребёнок находится если не в более выгодном, то в качественно ином положении, чем взрослый пациент. Только на относительно поздних этапах лечения дети получают извне достаточно информации, чтобы составить часто извращенное – в силу необходимости соотнести поступающую информацию с той, что исходила от взрослых ранее, – и далекое от реальности собственное представление о своей болезни [10, 9].

Таким образом, *актуальность* данной работы обусловлена прежде всего практической потребностью в оказании больным детям, их родителям и медицинским работникам психологической помощи и поддержки в период лечения: важно определить, какие психологические изменения происходят под давлением ситуации диагностирования и лечения онкологического заболевания у ребёнка, какие преморбидные особенности наиболее предпочтительны с точки зрения адаптации и играют в этом процессе положительную роль, какого рода психологическая коррекция необходима для оптимизации адаптации больных в процессе лечения.

**Анализ последних исследований и публикаций.** В зарубежной и отечественной психологии широко представлены теоретические и методологические аспекты саморегуляции как фундаментальной проблемы становления и развития личности. Понятие саморегуляции обозначает устойчивые прогрессивные изменения личности, реализацию её природного и духовного потенциала. Этот подход является центральным во всех основных направлениях психологии личности: глубинной психологии (З. Фрейд, А. Адлер, Э. Эриксон, К. Юнг, В. Райх и др.), бихевиоризме (Д. Уотсон, Б. Скиннер, А. Эллис и др.), гуманистическом (Р. Перлз, К. Роджерс, В. Франкл, А. Маслоу, Г. Олпорт, Р. Мэй и др.).

В отечественной психологии данная проблема представлена как вопрос развития и роста личности (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, М.И. Боришевский, Б.С.Братусь, Л.С. Выготский, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, С.Д.Максименко, В.М. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева и др.)

**Цель работы:** изучение процессов психологической саморегуляции у детей с онкологической патологией в ситуации диагностирования и в период лечения онкологического заболевания.

**Изложение основного материала исследования.** Онкологическое заболевание, как и любая другая серьёзная болезнь, представляет собой критическую жизненную ситуацию, которая с психологической точки зрения может быть квалифицирована как кризис, возникающий в жизни больного ребёнка и его семьи и вынуждающий и пациента, и родителей проявлять активность с целью приспособления к новым условиям (госпитализации и лечению) и подготовки к возможным изменениям в будущем.

В этой связи возникает вопрос о зависящих от возраста и индивидуальных особенностей возможностях и способах адаптации – в первую очередь больного ребёнка – к возникшей ситуации; психологических способах сопротивления болезни, представлениях о ней и отношении к ней. Бесспорно, важным является характер эмоционального отношения ребёнка к своему заболеванию и особенности когнитивной переработки ситуации болезни и лечения. Имеющиеся в литературе данные однозначно говорят о присущих подавляющему большинству детей, страдающих онкологической патологией, трудностях осознания, представления и вербализации проблем и феноменов, связанных с болезнью, а именно: вопросов происхождения заболевания, боли, страхов, образных представлений относительно болезни в целом. Сходные особенности наблюдаются, по данным литературы, и у взрослых, страдающих от злокачественных новообразований [7,1853]. Однако, принципиальное отличие маленьких пациентов в данном случае состоит в том, что они в иной степени, чем взрослые, осведомлены о своём заболевании, его серьёзности и перспективах – зачастую родители стараются скрыть от ребенка информацию или преподносят её избирательно; над пациентом-ребёнком редко довлеет миф о фатальности рака, хотя дети и становятся свидетелями смерти в больнице. Тем не менее, дети, как и взрослые, в большинстве своем пассивны перед лицом болезни и в процессе лечения демонстрируют признаки дезадаптации и связанные с ней разного рода психические нарушения, что оказывает негативное влияние на эффективность терапии. Поэтому характер отношения и особенности преодоления пациентом трудностей болезни влияют на процессы саморегуляции, возможности совладания и способы построения им внутренней картины болезни (ВКБ) и являются важным фактором психологической адаптации [6,29].

В этом состоит *актуальность проблемы*, поставленной в нашей работе, – выявление возможностей ребёнка к психологической адаптации и особенностей процесса саморегуляции в ситуации лечения онкологического заболевания. Представляется, что результаты данной работы могут способствовать расширению знаний о возрастных особенностях детей и подростков, о ходе формирования процессов саморегуляции в детском возрасте, а также собственно саморегуляции у соматических больных в условиях диагностирования и лечения угрожающего жизни заболевания. Таким образом, результаты данного исследования могут найти дальнейшее применение в возрастной и клинической психологии.

Понятие «саморегуляция» носит междисциплинарный характер и является одним из ключевых как в психологии, так и во многих других дисциплинах. С помощью понятия «саморегуляция» можно объяснить сущность не только общих закономерностей управления, но и самых различных форм отражательной способности материи вплоть до понимания природы сознания.

В элементарном смысле саморегуляция – есть свойство системы, обеспечивающее её устойчивое состояние. Основным свойством системы является её активность, то есть способность взаимодействовать с окружающей средой. Активность, в свою очередь, определяется четырьмя свойствами: устойчивостью, изменчивостью, противоречивостью и саморегуляцией. Саморегуляция есть системный процесс, обеспечивающий адекватную условиям изменчивость, пластичность жизнедеятельности субъекта на любом из её уровней [6, 12–13].

Таким образом, речь идёт как бы о 2-х уровнях саморегуляции, что перекликается с положениями, согласно которым единый системный процесс саморегуляции принято условно разделять на несколько взаимосвязанных уровней:

- **уровень психической саморегуляции**, который способствует поддержанию оптимальной психической активности, необходимой для деятельности человека [1, 4–7];
- **операционально-технический уровень** саморегуляции, который обеспечивает сознательную организацию и коррекцию действий субъекта;
- **лично-мотивационный уровень** саморегуляции, который обеспечивает осознание мотивов собственной деятельности, управление мотивационно-потребностной сферой, создаёт возможность быть хозяином, творцом собственной жизни [1, 18–20].

Более подробно хотелось бы рассмотреть личностно-мотивационный уровень в контексте соматического заболевания.

Благодаря функционированию этого уровня саморегуляции «раскрываются внутренние резервы человека, дающие ему свободу от обстоятельств, обеспечивающие даже в самых трудных условиях возможность самоактуализации» [3, 24]. Личность представляет собой специфический уровень регуляции поведения; способность человека к построению и саморегулированию поведения прямо связана с его личностными особенностями [4, 36–39]. В качестве механизмов личностно-смыслового уровня саморегуляции рассматриваются рефлексия и смысловое связывание [3, 25]. Рефлексия обеспечивает человеку возможность взглянуть на себя «со стороны» и направлена на осознание смысла собственной жизни и деятельности. «Она позволяет человеку охватить собственную жизнь в широкой временной перспективе, соотнести настоящее с прошлым и будущим, создавая тем самым «целостность, непрерывность жизни», давая субъекту возможность сохранить или восстановить внутреннюю гармонию, необходимым образом перестроить свой внутренний мир и не оказаться всецело во власти ситуации» [4, 19–23]. Являясь частным механизмом личностно-мотивационного (или смыслового) уровня саморегуляции, рефлексия представляет собой мощный источник устойчивости, свободы и саморазвития личности. В этом заключено её принципиальное отличие от неосознаваемых форм смысловой регуляции (психологических защит), функционирующих на уровне психических автоматизмов. Необходимо отметить, что процессы саморегуляции на данном уровне заключаются не в осознании. Сознание не производит, а опосредует их. Саморегуляция здесь есть особая деятельность, «внутренняя работа» или «внутреннее движение душевных сил», направленное на связывание систем личностных смыслов».

Психические компоненты личности выступают совокупно в виде определённой функциональной структуры, каждая из составляющих которой (ценности, цели, идеалы, образ «Я», уровень притязаний, «аппарат» самооценивания) не имеет статуса самостоятельного регулятора поведения и деятельности. Каждый из указанных компонентов вносит лишь определённый функциональный вклад в целостный процесс саморегуляции личности.

Проблема эффективности преодоления критических ситуаций выходит в область саморегуляции собственной активности и

отношений, а также психологических механизмов, которые (вне непосредственного участия воли, осознания, произвольности) приводят к преодолению критических ситуаций.

Саморегуляция – особая целенаправленная активность, которая наиболее четко проявляется в критической ситуации (каковой и является ситуация диагностирования и лечения злокачественного новообразования), когда субъект способен и вынужден функционировать не на основе заученных способов реагирования, но строить иные формы противодействия ситуации. Задачей саморегуляции при этом является организация новой адекватной или изменение неуспешной поведенческой активности [11, 37].

Все перечисленные выше психические составляющие процесса саморегуляции имеют различные проявления и играют неодинаковую роль в зависимости от степени своей сформированности и возраста человека.

В литературе не обсуждается система саморегуляции как целостный процесс у детей в возрасте до 12 лет, однако присутствует анализ отдельных его составляющих, а также в значительной степени воли как «энергетический двигатель» процесса саморегуляции [1, 9–10].

В подростковом возрасте происходит качественный скачок в психическом развитии, который оказывает значительное влияние в том числе и на процессы саморегуляции [2, 27–39].

Развитие саморегуляции в онтогенезе И.И. Чеснокова связывает с развитием самосознания. Как известно, до 12 лет развитие самосознания осуществляется стихийно, детерминировано в основном внешними объективными факторами, преимущественно без включения самого субъекта в этот процесс. Однако, с 12 лет, наряду с сохранением стихийной линии развития самосознания, появляется еще одна, не менее существенная линия, которая предполагает активную работу самого субъекта в его становлении. Впервые в развитии личности отдельные проявления самосознания – самонаблюдение, самопознание, самоотношение, саморегулирование деятельности и поведения – становятся необходимыми потребностями личности [8, 320–322]. Индивидуальные изменения по некоторым параметрам саморегуляции как прогрессивного, так и регрессивного характера зависят у школьников от мотивационного фактора, накладывающегося на те или иные регуляторные особенности [2, 47–51].

Болезнь является сильным травмирующим фактором, внося внезапные драматические изменения в беззаботную жизнь



ребёнка. Она обесценивает его прежний опыт, привычные способы поведения, переживания. Возникает необходимость выработки нового отношения к феноменам болезни и смерти. Зачастую у детей младшего возраста (до 7 лет) обращение к этой теме происходит именно в ситуации тяжелой болезни. Большой ребёнок просто вынужден вести усиленную работу с представлениями и чувствами относительно болезни [5, 62–65].

Болезнь, вызывающая эмоциональные изменения и дезорганизацию среди окружения, воспринимается ребёнком как что-то угрожающее. Связываемые с изменениями тела различные проявления нездоровья порождают диффузный, лишь в малой степени образующийся из ясного опыта и большей частью питаемый догадками страх и мобилизуют соответствующие возрасту и структуре личности ребенка психические резервные механизмы, призванные облегчить и преодолеть возникший кризис. Многие из этих механизмов являются, по сути, регрессией. Опыт, переживания, связанные с болезнью, формируют характер таких детей. Лечение не стирает этих переживаний, оно лишь поддерживает жизнеспособность организма [12, 114–117].

Болезнь, являясь тяжёлой психической травмой, влечёт за собой целый комплекс эмоциональных, поведенческих нарушений. Возникают существенные трудности приспособления к новым жизненным условиям.

Клинические наблюдения показывают, что некоторые дети могут переносить эти трудности более эффективно, чем их сверстники, однако очень мало исследований сосредоточено на проблеме выявления значимых для подобной эффективности факторов с целью определения того, какие дети смогут лучше противостоять болезни [9, 18–23].

Психологические реакции детей на госпитализацию в связи с лечением онкологического заболевания включают: депрессию, тревожность, регрессию, нарушение сна, удаление/уход. [11, 7–8].

Эмоциональные и поведенческие реакции пациентов различны на определённых этапах диагностики и лечения, так как эти этапы имеют собственное психологическое содержание.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Таким образом, анализ литературы по проблеме психологической саморегуляции показывает, что, несмотря на большое количество и разнообразие подходов и достаточную разработанность данной проблемы, единого мнения относительно структуры процесса саморегуляции нет. Более того, используются различные по

смыслу дефиниции понятия «саморегуляция», что затрудняет психологический анализ этого процесса.

Обобщая приведённые данные, можно отметить, что процессы саморегуляции у детей и подростков в ситуации диагностирования и лечения онкологического заболевания испытывают на себе влияние как возрастных и индивидуальных особенностей пациентов, так и характера взаимодействия ребёнка со значимыми взрослыми. При этом саморегуляция большей частью сводится к разнообразным эмоциональным реакциям, часто – к регрессивному поведению и в очень малой степени определяется параметрами когнитивного оценивания пациентом сложившейся ситуации болезни. Законно предположить, что это обусловлено недостаточной сформированностью у детей, в отличие от взрослых, процессов когнитивной оценки, а также мотивационных и ценностных компонентов саморегуляции. Это подтверждает и тот факт, что начиная с подросткового возраста обнаруживаются определённые изменения в характере реагирования пациентов и особенностях саморегуляции.

Нам представляется, что дети с серьёзным угрожающим жизни заболеванием – адекватная модель изучения процесса саморегуляции: несформированность многих личностных составляющих в младшем школьном возрасте и качественное своеобразие подросткового возраста позволяют чётко выделить влияние преморбидно-личностных особенностей и отделить его от ситуационных факторов. В то же время когнитивная, смысловая «насыщенность» ситуации лечения угрожающего жизни заболевания настолько велика, что её влияние на процессы саморегуляции, по нашему мнению, несомненно.

#### **Список использованных источников**

1. Абульханова-Славская К.А. Психологические и жизненные потери (к проблеме экологии человека) / К.А. Абульханова-Славская // *Личность в условиях социальных изменений*. – М., 1993. – С.7–21.
2. Высоцкий А.И. Возрастная динамика волевой активности школьников и методы ее изучения / А.И. Высоцкий. – Л., 1982. – 69 с.
3. Зейгарник Б.В. Саморегуляция в норме и патологии / Б.В. Зейгарник, А.Б. Холмогорова, Е.С. Мазур // *Психологический ж-л*. – 1989. – Т.10. – № 2. – С. 122–132.
4. Зухарь Е.В. Личность и саморегуляция поведения / Е.В. Зухарь // *Экспериментальные исследования по проблемам об-*

- щей и социальной психологии и дифференциальной психофизиологии. – М., 1979. – С. 24–27.
5. Квасенко А.В. Психология больного / А.В. Квасенко, Ю.Г. Зубарев. – Л. : Медицина, 1980. – 184 с.
  6. Николаева В.В. Личность в условиях хронического соматического заболевания : дисс. ... доктора психологических наук. 19.00.04-медицинская психология / В.В. Николаева. – М., 1992. – 335 с.
  7. Тхостов А.Ш. Осознание заболевания у онкологических больных / А.Ш. Тхостов // Ж-л невропатологии и психиатрии им. Корсакова. – 1984. – №7. – С. 1839–1884.
  8. Чеснокова И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе / И.И. Чеснокова // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И.Анциферовой. – М. : Наука, 1978. – С. 316–336.
  9. American Journal of pediatric hematology. Oncology. – 2001. – N. 4. – 85 p.
  10. Canuron Marily. The Probleme of Younger Oncology // «Cancer Bull». – 1984. – N. 3. – PP. 7–13.
  11. Impact of diagnosis of patients // Psychosomatic. – 2005. – Vol. 31. – N. 4. – 67 p.
  12. McGrath P.I. Pain from pediatric cancer : A Survev of an Oncology Clinic // Journal of psyhosocial oncology. – 1990. – Vol. 8. – PP. 109–124.

#### **Spisok ispol'zovannyh istochnikov**

1. Abul'hanova-Slavskaja K.A. Psihologicheskie i zhiznennnye poteri (k probleme jekologii cheloveka) / K.A. Abul'hanova-Slavskaja // Lichnost' v uslovijah social'nyh izmenenij. – М., 1993. – С.7–21.
2. Vysockij A.I. Vozrastnaja dinamika volevoj aktivnosti shkol'nikov i metody ee izuchenija / A.I. Vysockij. – L., 1982. – 69 с.
3. Zejgarnik B.V. Samoreguljacija v norme i patologii / B.V. Zejgarnik, A.B. Holmogorova, E.S. Mazur // Psihologicheskij zh-l. – 1989. – T.10. – № 2. – S. 122–132.
4. Zuhar' E.V. Lichnost' i samoreguljacija povedenija / E.V. Zuhar' // Jeksperimental'nye issledovanija po problemam obshhej i social'noj psihologii i differencial'noj psihofiziologii. – М., 1979. – С. 24–27.
5. Kvasenko A.V. Psihologija bol'nogo / A.V. Kvasenko, Ju.G. Zubarev. – L. : Medicina, 1980. – 184 с.

6. Nikolaeva V.V. Lichnost' v uslovijah hronicheskogo somaticheskogo zabolevanija : diss. ... doktora psihologicheskikh nauk. 19.00.04-medicinskaja psihologija / V.V. Nikolaeva. – M., 1992. – 335c.
7. Thostov A.Sh. Osoznanie zabolevanija u onkologicheskikh bol'nyh / A.Sh. Thostov // nevropatologii i psihiatrii im. Korsakova. – 1984. – №7. – С. 1839–1884.
8. Chesnokova I.I. Osobennosti razvitija samosoznanija v ontogeneze / I.I. Chesnokova // Princip razvitija v psihologii / Pod red. L.I.Anciferovoj. – M. : Nauka, 1978. – С. 316–336.
9. American Journal of pediatric hematology. Oncology. – 2001. – N. 4. – 85 p.
10. Canuron Marily. The Probleme of Younger Oncology // «Cancer Bull». – 1984. – N. 3. – PP. 7–13.
11. Impact of diagnosis of patients // Psychosomatic. – 2005. – Vol. 31. – N. 4. – 67 p.
12. McGrath P.I. Pain from pediatric cancer : A Survev of an Oncology Clinic // Jornal of psychosocial oncology. –1990. – Vol. 8. – PP. 109–124.

**S.P. Koshova. Particular features of psychic self-regulation of children with cancer.** The effect of oncological diseases on human life was examined in this article. This disease affects more and more people and even gradually getting «younger». According to statistics proximately one in 500 patients, malignant tumor develops in childhood and despite the achievements of modern medicine and the possibility of a significant improvement of prediction, cancer is still one of the most common cause of death in children. Every year about 17 cases of cancer in 100,000 children or from 7 to 8 thousand of new diagnoses are registered. It was found that at the present stage of development of medical science and practice cancer has changed from inevitably fatal, incurable into chronic disease; if in the past the life span of a child with cancer pathology was measured in months, but now children can live years or more. Bay the way, cancer is one of the most terrible, frightening diseases of mankind. In this regard, both patients and their parents have different prejudices, fears installations which prevent the normal course of treatment and effective adaptation. It is established that with the increasing capabilities of modern medicine, psychological factors play an increasingly important role both in the treatment process, and in the course of adaptation and rehabilitation of the child.

It was concluded that the child more than adult need psychological support, correction and rehabilitation in the social environment. In this regard, foreign researchers working in this field and who have made the most significant contribution to the development of this

complex problem [McGrath P.I., Cappelli M., 1990; Canurona Marilyn, 1984; Weisman A.D., 1979] point out that with increasing of capabilities of modern high-tech medicine, psychological factors become a significant component in the children and their parent's ability to resist a disease.

**Key words:** self-regulation, adaptation, maladjustment, cancer, critical life situation, individual characteristics, internal picture of the disease, quality of life.

*Received January 08, 2015*

*Revised January 17, 2015*

*Accepted February 10, 2015*

**УДК 159.922**

*С.Л. Кравчук*  
[magnol@ukr.net](mailto:magnol@ukr.net)

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕПРЕСИВНОСТІ ТА ЕМОЦІЙНОЇ НЕСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ СЕРЕДЬНОГО ВІКУ**

---

Kravchuk S.L. The psychological peculiarities of depression and emotional instability of personality of middle age / S.L. Kravchuk // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 234–249.

---

**С.Л. Кравчук. Психологічні особливості депресивності та емоційної нестійкості особистості середнього віку.** В статті представлено теоретико-емпіричний аналіз аспектів проблеми психологічних особливостей депресивності та емоційної нестійкості особистості. Здійснено аналіз понять «депресивність» та «емоційна нестійкість» особистості. Зауважено, що депресія є комбінацією емоцій та афективно-когнітивних структур, котрі включають в себе страх, тривогу, почуття провини, відчай та гнів. Зазначено, що емоційна нестійкість являє собою інтегративну особистісну властивість. Досліджено, що особистість середнього віку з депресивністю більш схильна до нестійкості емоційного стану, невротичності, дратівливості, сором'язливості та фемінності й менш схильна до врівноваженості. Виявлено зворотній значущий зв'язок депресивності з прагненням до самоактуалізації. Встановлено, що особистість середнього віку з депресивністю більш схильна до задоволення

від агресії, зараження агресією натовпу, спонтанної агресивності, відображеної агресії, реактивної агресивності. Виявлено, що особистість середнього віку з депресивністю більш схильна до використання таких механізмів психологічного захисту: регресія, витіснення, заміщення, компенсація та проєкція. Досліджено, що невміння керувати емоціями є суттєвим бар'єром у міжособистісному спілкуванні осіб середнього віку з депресивністю. Зауважено, що особистість середнього віку з депресивністю менш схильна до встановлення міцних і доброзичливих відношень з оточуючими людьми, менш схильна до аутентичної взаємодії з оточуючими, здатності до саморозкриття. Досліджено, що в осіб середнього віку з депресивністю домінуючими виявились три типи міжособистісних стосунків: недовірливо-скептичний, залежний, покійносором'язливий. Зауважено, що депресивність збільшує негативний вплив сильних стресових факторів.

**Ключові слова:** особистість, депресивність, емоційна нестійкість, рівноваженість, емоціогенні ситуації, самоконтроль.

**С.Л. Кравчук. Психологические особенности депрессивности и эмоциональной неустойчивости личности среднего возраста.** В статье представлен теоретико-эмпирический анализ аспектов проблемы психологических особенностей депрессивности и эмоциональной неустойчивости личности. Осуществлен анализ понятий депрессивности и эмоциональной неустойчивости личности. Отмечено, что депрессия является комбинацией эмоций и аффективно-когнитивных структур, которые включают в себя страх, тревогу, чувство вины, отчаяние и гнев. Отмечено, что эмоциональная неустойчивость представляет собой интегративное личностное свойство. Исследовано, что личность среднего возраста с депрессивностью более склонна к неустойчивости эмоционального состояния, невротичности, раздражительности, застенчивости, феминности и менее склонна к уравновешенности. Обнаружена обратная значимая связь депрессивности со стремлением к самоактуализации. Исследовано, что личность среднего возраста с депрессивностью более склонна к удовольствию от агрессии, заражению агрессией толпы, спонтанной агрессивности, отраженной агрессии, реактивной агрессивности. Обнаружено, что личность среднего возраста с депрессивностью более склонна к использованию таких механизмов психологической защиты как регрессия, вытеснение, замещение, компенсация и проєкция. Исследовано, что неумение управлять эмоциями является существенным барьером в межличностном общении людей среднего возраста с депрессивностью. Исследовано, что у людей среднего возраста с депрессивностью доминирующими выявились три типа межличностных отношений: недоверчиво-скептический, зависимый, покорно-застенчивый. Отмечено, что депрессивность увеличивает негативное влияние сильных стрессовых факторов.

**Ключевые слова:** личность, эмоциональная неустойчивость, уравновешенность, эмоциогенные ситуации, самоконтроль.

**Постановка проблеми.** Проблема психологічних особливостей депресивності та емоційної нестійкості особистості середнього віку є однією з найбільш важливих та актуальних проблем сучасної психології.

Цінності та установки, що заохочуються в соціумі та культивуються в багатьох родинах, стаючи надбанням індивідуальної свідомості, створюють психологічну схильність до емоційних розладів, в тому числі до переживання негативних емоцій, депресивних і тривожних станів.

Досить вражаючими є такі характеристики нашого життя: немотивовані вбивства, непояснювальна жорстокість, поширення бездуховності, зниження цінності людського життя. Детальні описи випадків заподіяння болю та страждання людей надмірно представлені в засобах масової інформації.

На розвиток деформацій в структурі людської особистості з самого раннього дитинства впливають оточуючі обставини. Найбільш сильний вплив на особистість здійснюють в дитинстві психотравмуючі ситуації.

Будь-який індивідуальний досвід проходить через фільтр Я-концепції. Активність особистості, яка несумісна з основними параметрами її Я-концепції, породжує психологічний дискомфорт, що проявляється в депресії, тривожності та інших видах розладів.

У той же час кроскультурні дослідження депресії вказують на те, що число депресивних порушень вище в тих культурах, де є особливо значимі індивідуальні досягнення, успіхи та відповідність найвищим стандартам і зразкам. Особливо це характерно для американського суспільства, що пропагує культ успіху та благополуччя.

Значної уваги заслуговує проблема вивчення психологічних чинників емоційних реакцій особистості на критичні ситуації.

Люди, що зазнали серйозної депресії, виявились залученими в більшу кількість неприємних життєвих подій, ніж ті, що не мали депресивної передісторії.

Не кожна людина, що зазнала впливу стресових подій, обов'язково впадає в клінічну депресію.

Кожна особистість має унікальну структуру емоційної сфери. Емоційність як чутливість до емоціогенних ситуацій виступає важливою властивістю особистості.

Проблемою дослідження особливостей емоційності особистості займались Б.М. Теплов (1960), В.Д. Небиліцин (1971), В.С. Мерлін (1973), П.Б. Зільберман (1973), Л.М. Аболін (1974),



П. Фресс (1975), А. Басс та Р. Пломін (1975), В.К. Вілюнас (1976), Г.М. Бреслав (1977), Б.І. Додонов (1978), В.М. Русалов (1979), Я. Стреляу (1982), І.В. Пацявичус (1981), О. Кондаш (1981), А.С. Ольшаннікова (1983), Ф. Крюгер (1984), Ф. Зімбардо (1991), П.І. Іванов (1995), В.Л. Марищук (1995), О.П. Саннікова (1997), М.В. Єрмолаєва (1999), Л.Я. Дорфман (1997), К. Ізард (2000), Г. Крейг (2000), Є.П. Ільїн (2002) та інші.

Особистість, що не витримує критичних ситуацій, реагує нервовим чи психічним зривом.

Вивчення психологічних особливостей зв'язку депресивності та емоційної нестійкості залишається однією з важливих та актуальних проблем в психологічних дослідженнях щодо розуміння особливостей емоційних реакцій, емоційних властивостей, що визначають емоційність особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Депресія – термін, що використовується для опису настрою, симптому та синдромів афективних розладів. Депресія є комбінацією емоцій та афективно-когнітивних структур, котрі включають в себе страх, почуття провини, відчай та гнів.

Характерними є думки щодо власної відповідальності за різноманітні вчинки та події, котрі відбулися в житті особистості чи її родичів. Почуття провини за події минулого та почуття безпорадності перед життєвими труднощами поєднуються з почуттям безперспективності. Самооцінка різко знижена. Змінюється сприйняття часу. Час спливає для людини дуже повільно.

Стосовно настрою, депресія означає стан, для якого характерні почуття смутку, зневіри, безрадісності, нещастя чи пригніченості. Як симптом, депресія означає скарги, що часто супроводжують групу біопсихосоціальних проблем.

Депресивний синдром включає широкий спектр психобіологічних дисфункцій, що варіюють за частотою, важкістю та тривалістю.

Гіпотимія – це знижений настрій різних відтінків. Вона виникає при дистимічних особистісних акцентуаціях, психопатіях типу «вродженого песимізму», за П.Б. Ганнушкіним, постпроцесуальних псевдопсихопатіях, після суїцидної спроби, при наркоманії. Гіпотимія є ядром депресивного синдрому та проявляється в сполучі з уповільненістю мислення, рухливою загальмованістю, песимістичними ідеями та соматовегетативними порушеннями. Може супроводжуватись виснаженням фізичних сил, появою болю, розладом сну. Посилюється песимістичне відношення до життя. Загострюються негативні переживання: печаль, провинна, тривога, страхи, туга.

Нормальна депресія являє собою тимчасовий період смутку та підвищеної втомлюваності, який, як правило, настає у відповідь на стресові події життя.

Настрої, пов'язані з нормальною депресією, варіюють за тривалістю, але не затягуються довше 7-10 днів.

Якщо проблеми зберігаються більш тривалий час та якщо наростає складність і важкість симптомів, то можна говорити про клінічні рівні депресії.

Клінічна депресія звичайно проявляється порушеннями сну та апетиту, підвищеною втомлюваністю, почуттям безнадійності та відчаю. Проблеми можуть набувати психотичних розмірів і, як наслідок, можливі суїцидна спроба, галюцинаторна та мареннева симптоматика, сильна психологічна та рухлива загальмованість.

Більшість психоаналітиків вважають, що яскравими складовими депресії є: втрата самоповаги, впевненості в собі, почуття гідності. Провина, страх і тривога виступають як емоції, котрі безпосередньо пов'язані з депресією.

Згідно з психоаналітичною концепцією, страждання є результатом дійсної або уявної втрати, яка загрожує емоційній безпеці індивіда, впевненості в собі та самоповазі.

А. Бек пояснює більшість типових депресивних симптомів як результат дії певних когнітивних детермінант, а саме: негативне сприйняття себе, навколишнього світу та свого майбутнього.

На думку дослідника, основною причиною депресії є когнітивна схема, яка визначає, як об'єкт чи ідея будуть сприйняті та концептуалізовані. В концепції А. Бека когнітивні прояви представлені схильністю депресивної людини розглядати себе як неповноцінну стосовно того, що для неї є найбільш важливим.

На думку М. Селігмана, всі ситуації, які викликають депресію, подібні тим, що в них здається неможливим контроль над важливими подіями та ситуаціями. Людина відчуває потребу передбачати та контролювати своє оточення. А коли вона позбавлена можливості контролю, то існує загроза виникнення депресивного стану. У міру накопичення такого негативного досвіду зростають безпорадність та інші почуття, які супроводжують депресію.

М. Селігман зазначав, що неможливість контролювати ситуацію та уникнути негативних подразників, а також почуття безпорадності є тими факторами, які спричиняють депресію.

Е. Клінгер вказував, що депресивні люди характеризуються втратою активності та бажання боротися з труднощами, перешкодами та наявністю вираженої тенденції до втечі, уникнення та пасивності в стані фрустрації.

На думку Е. Клінгера, процес виникнення депресії проходить через три фази.

У першій фазі людина відповідає на втрату об'єкта енергійними реакціями та спробами повернути те, що було втрачено. Друга фаза характеризується гнівом та агресією, спрямованими на об'єкт, оскільки спроби повернути втрачене виявилися невдалими. Третя фаза – почуття безпорадності, уникнення активних дій. Коли активність у першій та другій фазах не дає результату, людина стає повністю відстороненою від спонукань та стимулів, уникає активності та будь-яких спроб змінити ситуацію, відчуває себе безпорадною, що і спричиняє депресію.

Г. Льюс зазначає, що емоція сорому відіграє істотну роль в розвитку депресивних захворювань.

Дж. Браун та Т. Харріс показали, що розвиток депресії у жінок визначають три основних фактори: слабка соціальна підтримка, втрата матері в період життя до 11 років та постійна відсутність роботи.

Чоловіки та жінки, що втратили в дитинстві одного з батьків, зазнають депресії. Згідно із дослідженнями, справа не тільки в самій смерті близької людини, а у відсутності турботи та уваги як негативних наслідків цієї втрати.

О.В. Лібін вказує, що на формування порушень впливає індивідуальна детермінанта, за якою може приховуватися схильність до дезадаптивного стилю реагування [7]. Вразливість, що виникла в результаті раннього негативного досвіду, деформує «Я» та порушує почуття самоцінності.

Встановлено, що ймовірність виникнення депресії в осіб юнацького віку підвищується за наявності наступних факторів:

- 1) зростаюча здатність до критичного осмислення розвитку своєї особистості та свого майбутнього, особливо при фіксації на можливих негативних результатах;
- 2) проблеми в родині, економічні труднощі та здоров'я батьків;
- 3) низька популярність серед однолітків;
- 4) низька шкільна успішність.

Так, на думку А. Бека, саме в дитинстві формуються патерни ірраціональних думок, сформованих у дитинстві та пов'язаних пізніше з тривожністю та депресією.

Особистість з ірраціональним мисленням схильна до зверх-узагальнень та перебільшень. Це обумовлює акцентування уваги на негативному змісті подій при ігноруванні позитивних моментів. Перехід до висновків здійснюється довільно. Ситуація оці-

нюється як особистісно значима, навіть коли не має для людини ніякого значення.

А. Бек вказував на негативну тріаду стійких уявлень депресивних хворих, що включає: 1) бачення себе позбавленими певних достоїнств та ні на що не придатними людьми; 2) бачення оточуючого світу як жорстокого та такого, що викликає відразу; 3) безнадійність у відношенні до майбутнього.

Така негативна тріада уявлень веде до таких когнітивних викривлень у депресивного хворого, як: 1) довільний висновок – заключення, зроблене за відсутності достатньої інформації; 2) вибіркова абстракція – висновок, зроблений на основі тільки однієї з багатьох ознак; 3) надмірне узагальнення (зверхгенералізація) – необґрунтовано широке заключення, зроблене на основі окремої, тривіальної події; 4) перебільшення чи зменшення – грубі помилки в оцінці функціонування.

Досить імовірним є те, що помилкове мислення може формувати такий образ поведінки, який призводить до певних типів депресивних переживань [3].

Один з факторів депресії – непослідовність підкріплення (винагород і покарання). Особистість за такої ситуації втрачає здатність розуміти закономірності підкріплення. Якщо батьки і вихователі використовують схвалення і покарання випадковим чином, це бентежить дитину, у неї розвивається почуття безпорадності та безнадії. А почуття безпорадності та безнадії є характерними для синдрому депресії.

П. Левінзон висунув гіпотезу про те, що депресія у людей розвивається через нестачу позитивного підкріплення поведінки, що відчувається ними. Це може відбуватися внаслідок того, що: 1) мало подій, які потенційно можуть бути позитивним підкріпленням для даної людини; 2) оточуюче середовище збідніле можливостями отримання позитивного підкріплення; 3) дана людина не має соціальних навичок, необхідних для того, щоб отримати позитивне підкріплення.

Однією із сутнісних детермінант депресії є дезадаптація особистості внаслідок змін у соціальному оточенні. Якщо оточення, особливо соціальне, змінюється таким чином, що реакції, які раніше підкріплювалися, більше не підкріплюються, то вони зникають та одночасно з цим може виникнути депресія як наслідок втрати позитивного підкріплення.

Значний внесок в розробку понять «емоційна нестійкість», «емоційна стійкість» здійснили Т. Рібо (1899), К.К. Платонов,

Л.М. Шварц (1948), Дж. Гілфорд (1959), М.Д. Левітов (1964), Л.С. Славіна (1966), С.М. Оя (1969), П.Б. Зільберман (1974), В.М. Смірнов та А.І. Трохачев (1974), П. Фресс (1975), Я. Рейковський (1979), О.А. Чернікова (1980), Г.Б. Суворов (1981), В.М. Писаренко (1986), Л.М. Аболін (1987), М.О. Амінов (1988), О.Ф. Лазурський (1995), М.І. Дьяченко та В.О. Пономаренко (1990), Л.П. Баданіна (1996), Є.П. Ільїн (2002) та інші.

Нестійкість емоції проявляється в тому, що незважаючи на те, що спочатку вона може бути інтенсивною, але далі швидко послаблюється і, нарешті, припиняється, переходячи в стан спокійної байдужості. У випадку, якщо емоції в людини легко збудливі, то попередня емоція дуже швидко змінюється іншою, а дана емоція – ще іншою тощо. Відбувається швидка та різка зміна емоцій та настроїв, характерна для людей істеричного типу.

Дж. Гілфорд розглядає емоційну нестійкість як легку збудливість, песимістичність, стурбованість, коливання настроїв.

На думку П. Фресса, емоційна нестійкість характеризується чутливістю людини до емоціогенних ситуацій [9].

П. Фресс визначає емоційність як рису особистості, що визначає чутливість до емоціогенних ситуацій. О.П. Саннікова вказує, що емоціогенна ситуація – це та ситуація, яка може викликати у суб'єкта певні емоційні переживання. Емоціогенність чи неемоціогенність ситуації визначається, передусім, мірою значимості, насиченості подразника, що викликає ту чи іншу емоцію. Чим вища емоціогенність ситуації, тим однозначнішими є реакції різних людей.

На думку В. Вундта та Н. Грота, будь-яка подія, що сприймається, є значимою та викликає емоційний відзив.

П. Фресс стверджує, що емоціогенної ситуації як такої не буває. Вона залежить від відношення між мотивацією та можливостями людини.

Ситуація для людини – це не просто сукупність обставин, що об'єктивно склались, також її оцінка людиною, відношення до неї людини в зв'язку з її наявними потребами, цілями.

Саме ця оцінка є важливим фактором створення емоціогенності ситуації, а не самі по собі обставини.

Кожна ситуація для людини є суб'єктивною: нейтральною, небезпечною, критичною тощо.

Обставини є лише передумовою виникнення емоціогенної ситуації. Емоціогенними стають тільки ті ситуації, які оцінюються людиною як значимі.

Згідно із Р. Лазарусом, емоціогенними є тільки екстремальні ситуації, які оцінюються як такі внаслідок каузальної атрибуції.

П. Фресс запропонував наступну класифікацію емоціогенних ситуацій:

1. Недостатність пристосувальних можливостей. Людина не може чи не вміє дати адекватну відповідь на стимуляцію при: новизні ситуації, незвичайності ситуації, раптовості ситуації.

2. Надмірна мотивація: та, що не знаходить застосування, при фрустрації, присутності інших осіб, при конфліктах.

П.Б. Зільберман розглядає емоційну стійкість як адаптацію до емоційно значимої ситуації. Вчений виділяє дві стадії: 1) емоційна реактивність, що характеризується вегетативними зрушеннями, які виникають в організмі під впливом емоціогенного фактору; 2) емоційна адаптація до зрушень вегетатики, що виникли в організмі. На другій стадії здійснюється пригнічення вегетативних зрушень, що виникли, та здійснюється саморегуляція, спрямована на збереження доцільної поведінки. А саморегуляція – це вольовий процес [4].

Дослідник Б.Х. Варданян також визначає емоційну стійкість як властивість особистості, що забезпечує гармонійне відношення між усіма компонентами діяльності в емоціогенній ситуації, тим самим сприяючи успішному виконанню діяльності [1].

Є.П. Ільїн вказує, що не існує «загальної» емоційної стійкості. Для різних емоціогенних факторів ця стійкість буде різною [5]. Тому, на його думку, правильніше було б говорити не про емоційну стійкість, а про стійкість особистості до конкретного емоціогенного фактору.

На думку Є.П. Ільїна, про справжню емоційну стійкість слід говорити в тому випадку, коли можна визначити: 1) час появи емоційного стану при тривалій та постійній дії емоціогенного фактору; чим пізніше з'являються емоційні стани, тим вищою є емоційна стійкість; 2) сила емоціогенного фактору, яка викликає певний емоційний стан; чим більшою повинна бути сила цього впливу, тим вищою є емоційна стійкість людини [5].

Дослідники К.К. Платонов та Л.М. Шварц емоційну нестійкість пов'язують з емоційною збудливістю та частою зміною емоційних станів.

Згідно М.Д. Левітова, емоційну нестійкість необхідно пов'язати з нестійкістю настроїв та емоцій [6].

На думку Л.С. Славіної, емоційна нестійкість пов'язана з «афектом неадекватності», що проявляється у підвищеній образливості, замкненості, негативізмі, впертості.

К.К. Платонов та Л.М. Шварц дають наступні характеристики емоційно нестійких людей: такі люди мають підвищену емоційну збудливість та є схильними до частої зміни емоційних станів.

Л.П. Баданіна розуміє під емоційною нестійкістю інтегративну особистісну властивість, що відображує схильність людини до порушення емоціональної рівноваги. До показників цієї властивості можна включити підвищену тривожність, фрустраваність, страхи, нейротизм.

На відміну від емоційної нестійкості, під емоційною стійкістю слід розуміти несприйнятливність до емоціогенних факторів, а також здатність контролювати та стримувати астенічні емоції, що виникають.

На думку Я. Рейковського, емоційна стійкість може розглядатися як здатність емоційно збудженої людини зберігати певну спрямованість своїх дій, адекватне функціонування та контроль над виразом емоцій [8].

А дослідники О.А. Чернікова, М.О. Амінов розглядають емоційну стійкість як емоційну стабільність, так як вони говорять про стійкість певного емоційного стану.

К.К. Платонов поділяє емоційну стійкість на емоційно-вольову, емоційно-моторну та емоційно-сенсорну. Емоційно-вольова стійкість характеризується мірою вольового володіння людиною своїми емоціями. Емоційно-моторна стійкість передбачає стійкість психомоторики, а емоційно-сенсорна – стійкість сенсорних дій.

М.І. Дяченко та В.О. Пономаренко вказують, що під емоційною стійкістю слід розуміти властивість особистості та психічний стан, що забезпечує доцільну поведінку в екстремальних ситуаціях [2].

На думку дослідників, емоційна стійкість як якість особистості є єдністю компонентів: 1) *мотиваційного*. Сила мотивів визначає в значній мірі емоційну стійкість. Одна і та ж людина може виявити різну міру емоційної стійкості залежно від того, які мотиви збуджують її проявляти активність. Змінюючи мотивацію, можна збільшити (чи зменшити) емоційну стійкість; 2) *емоціонального досвіду особистості*, накопиченого в процесі подолання негативних впливів екстремальних ситуацій; 3) *вольового*, який виражається в свідомій саморегуляції дій, приведенні їх у відповідність з вимогами ситуації; 4) *інтелектуального*. Даний компонент передбачає оцінку та визначення вимог ситуації, прогноз її можливої зміни, прийняття рішень про способи дій.



На нашу думку, емоційна нестійкість являє собою інтегративну особистісну властивість, що базується на взаємодії емоційних, вольових, інтелектуальних, мотиваційних компонентів психічної діяльності особистості та пов'язана з підвищеною емоційною збудливістю, частою зміною емоційних станів, чутливістю людини до емоціогенних ситуацій, що характеризується порушенням емоціональної рівноваги та зниженням здатності контролювати та стримувати астенічні емоції, що виникають.

**Формулювання цілі статті.** Наша мета: з'ясувати психологічні особливості зв'язку депресивності, емоційної нестійкості з індивідуально-психологічними характеристиками особистості середнього віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В нашому дослідженні взяли участь 490 осіб середнього віку.

З метою дослідження психологічних особливостей депресивності та емоційної нестійкості особистості нами використовувались наступні методика: 1) Фрайбурзький особистісний опитувальник (автори: Й. Фаренберг, Х. Зелг, Р. Гампел) для діагностики індивідуально-психологічних характеристик, що мають першорядне значення для процесів соціальної адаптації та регуляції поведінки; 2) особистісний опитувальник – Інтерперсональний діагноз Т. Лірі для діагностики міжособистісних відносин та властивостей особистості, істотних при взаємодії з іншими людьми; 3) опитувальник, спрямований на діагностику типологій психологічного захисту (автор Р. Плутчик); 4) опитувальник «САМОАЛ» (А.В. Лазукін в адаптації Н.Ф. Каліна); 5) опитувальник, спрямований на діагностику емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні (автор В.В. Бойко); 6) опитувальник, спрямований на визначення інтегральних форм комунікативної агресивності (автор В.В. Бойко).

Вираженість депресивності в осіб середнього віку нами визначалась за Фрайбурзьким особистісним опитувальником.

В осіб середнього віку згідно з результатами кореляційного дослідження за коефіцієнтом кореляції Пірсона було виявлено прямі значущі зв'язки депресивності з емоційною лабільністю (відповідно  $r = 0,77$ ,  $p < 0,001$ ), невмінням керувати емоціями (відповідно  $r = 0,76$ ,  $p < 0,001$ ), невротичністю (відповідно  $r = 0,57$ ,  $p < 0,001$ ), дратівливістю (відповідно  $r = 0,51$ ,  $p < 0,001$ ), сором'язливістю (відповідно  $r = 0,37$ ,  $p < 0,01$ ).

В той же час було встановлено зворотні значущі зв'язки депресивності з урівноваженістю (відповідно  $r = -0,39$ ,  $p < 0,01$ ) та маскуліністю (відповідно  $r = -0,38$ ,  $p < 0,01$ ).

Це свідчить про те, що особистість середнього віку з депресивністю більш схильна до нестійкості емоційного стану, невротичності, дратівливості, сором'язливості та фемінності.

Стосовно агресивних проявів особистості в осіб середнього віку згідно з результатами кореляційного дослідження за коефіцієнтом кореляції Пірсона було виявлено прямі значущі зв'язки депресивності з задоволенням від агресії (відповідно  $r = 0,51$ ,  $p < 0,001$ ), схильністю заражатися агресією натовпу (відповідно  $r = 0,43$ ,  $p < 0,01$ ), спонтанною агресивністю (відповідно  $r = 0,42$ ,  $p < 0,01$ ), схильністю до відображеної агресії (відповідно  $r = 0,40$ ,  $p < 0,01$ ), реактивною агресивністю (відповідно  $r = 0,28$ ,  $p < 0,05$ ).

Отже, згідно отриманих результатів виявилось, що особистість середнього віку з депресивністю більш схильна до задоволення від агресії, зараження агресією натовпу, спонтанної агресивності, відображеної агресії, реактивної агресивності.

Стосовно механізмів психологічного захисту в осіб середнього віку згідно з кореляційним дослідженням за коефіцієнтом кореляції Пірсона було встановлено прямі значущі зв'язки депресивності з регресією (відповідно  $r = 0,51$ ,  $p < 0,001$ ), витісненням (відповідно  $r = 0,44$ ,  $p < 0,001$ ), заміщенням (відповідно  $r = 0,39$ ,  $p < 0,01$ ), компенсацією (відповідно  $r = 0,37$ ,  $p < 0,01$ ), проекцією (відповідно  $r = 0,28$ ,  $p < 0,05$ ).

Отримані результати свідчать про те, що особистість середнього віку з депресивністю більш схильна до використання таких механізмів психологічного захисту як регресія, витіснення, заміщення, компенсація та проекція.

В осіб середнього віку згідно з результатами кореляційного дослідження за коефіцієнтом кореляції Пірсона був виявлений зворотній значущий зв'язок депресивності з прагненням до самоактуалізації (відповідно  $r = -0,43$ ,  $p < 0,001$ ). Особливо значні зворотні значущі кореляційні зв'язки депресивності спостерігаються з показниками: орієнтація в часі (відповідно  $r = -0,51$ ,  $p < 0,001$ ), саморозуміння (відповідно  $r = -0,50$ ,  $p < 0,001$ ).

Виявилось, що суттєвим бар'єром в міжособистісному спілкуванні осіб середнього віку з депресивністю виступає невміння керувати емоціями (відповідно  $r = 0,76$ ,  $p < 0,001$ ). Також було виявлено зворотні значущі зв'язки депресивності з контактністю як загальною схильністю до взаємнокорисних та приемних контактів з іншими людьми, необхідною основою синергічної установки особистості (відповідно  $r = -0,30$ ,  $p < 0,05$ ) та гнучкістю в спілкуванні як здатністю до адекватного самовиразу в спілкуванні (відповідно  $r = -0,26$ ,  $p < 0,05$ ).

Це свідчить про те, що особистість середнього віку з депресивністю менш схильна до встановлення міцних і доброзичливих відношень з оточуючими людьми, менш схильна до аутентичної взаємодії з оточуючими, здатності до саморозкриття.

Стосовно особливостей міжособистісних стосунків в осіб середнього віку з депресивністю домінуючими виявились три типи: недовірливо-скептичний (відповідно  $r = 0,57$ ,  $p < 0,001$ ), залежний (відповідно  $r = 0,39$ ,  $p < 0,01$ ), покійно-сором'язливий (відповідно  $r = 0,32$ ,  $p < 0,05$ ).

Депресивність виражається в нездатності особистості за допомогою саморегуляції та самоконтролю забезпечувати збереження певної спрямованості дій особистості в емоціогенній ситуації.

В осіб середнього віку з депресивністю наявна внутрішня напруженість, тривожність, нервовість, втрата контролю над власними емоційними реакціями, низька стійкість до стресу, наявна дезорганізація поведінки. Депресивність збільшує негативний вплив сильних стресових факторів.

**Висновки та перспективи подальших досліджень у даному напрямку.** 1. Депресія є комбінацією емоцій та афективно-когнітивних структур, котрі включають в себе страх, тривогу, почуття провини, відчай та гнів. 2. Емоційна нестійкість являє собою інтегративну особистісну властивість, що базується на взаємодії емоційних, вольових, інтелектуальних, мотиваційних компонентів психічної діяльності особистості та пов'язана з підвищеною емоційною збудливістю, частою зміною емоційних станів, чутливістю людини до емоціогенних ситуацій. 3. Особистість середнього віку з депресивністю більш схильна до нестійкості емоційного стану, невротичності, дратівливості, сором'язливості та фемінності. 4. Особистість середнього віку з депресивністю більш схильна до задоволення від агресії, зараження агресією натовпу, спонтанної агресивності, відображеної агресії, реактивної агресивності. 5. Особистість середнього віку з депресивністю більш схильна до використання таких механізмів психологічного захисту як регресія, витіснення, заміщення, компенсація та проєкція. 6. Виявлено зворотній значущий зв'язок депресивності з прагненням до самоактуалізації. 7. Невміння керувати емоціями є суттєвим бар'єром в міжособистісному спілкуванні осіб середнього віку з депресивністю. 8. Особистість середнього віку з депресивністю менш схильна до встановлення міцних і доброзичливих відношень з оточуючими людьми, менш схильна до аутентичної взаємодії з оточу-

ючими, здатності до саморозкриття. 9. В осіб середнього віку з депресивністю домінуючими виявились три типи міжособистісних стосунків: недовірливо-скептичний, залежний, покірною-сором'язливий.

У подальшому ми плануємо продовжити розробку проблеми вивчення психологічних особливостей депресивності та емоційної нестійкості особистості, подолання стресів, особливостей змін, що відбуваються у свідомості особистостей юнацького та середнього віку.

### Список використаних джерел

1. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы / Б.Х. Варданян. – М., 1983. – С. 542–543.
2. Дьяченко М.И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 106–113.
3. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій / С.С. Занюк. – Луцьк : Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки, 1997. – 180 с.
4. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость и стресс / П.Б. Зильберман // Психический стресс в спорте : Материалы Всесоюзного симпозиума. – Пермь, 1973. – С. 13–15.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – С.-Пб. : Питер, 2001. – 752 с.
6. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М., 1964. – 220 с.
7. Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин. – М. : Смысл, 2004. – 701 с.
8. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М., 1979. – 392 с.
9. Фресс П. Эмоции / П. Фресс // Экспериментальная психология. – Вып. 5. – М. : Прогресс, 1975. – С. 111–195.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vardanja B.H. Mehanizmy reguljacji jemocional'noj ustojchivosti // Kategorii, principy i metody psihologii. Psihicheskie processy / B.H. Vardanja. – M., 1983. – S. 542–543.
2. D'jachenko M.I., Ponomarenko V.A. O podhodah k izucheniju jemocional'noj ustojchivosti / M.I. D'jachenko, V.A. Ponomarenko // Voprosy psihologii. – 1990. – № 1. – S. 106–113.

3. Zanjuk S.S. Psihologija motyvacii' ta emocij / S.S. Zanjuk. – Luc'k : Volyn. derzh. un-t im. Lesi Ukrai'nyky, 1997. – 180 s.
4. Zil'berman P.B. Jemocional'naja ustojchivost' i stress / P.B. Zil'berman // Psihicheskij stress v sporte: Materialy Vsesojuznogo simpoziuma. – Perm', 1973. – S. 13–15.
5. Il'in E.P. Jemocii i chuvstva / E.P. Il'in. – S.-Pb. : Piter, 2001. – 752 s.
6. Levitov N.D. O psihicheskikh sostojanijah cheloveka / N.D. Levitov. – M., 1964. – 220 s.
7. Libin A.V. Differencial'naja psihologija: Na peresechenii evropejskikh, rossijskikh i amerikanskikh tradicij / A.V. Libin. – M. : Smysl, 2004. – 701 s.
8. Rejkovskij Ja. Jeksperimental'naja psihologija jemocij / Ja. Rejkovskij. – M., 1979. – 392 s.
9. Fress P. Jemocii / P. Fress // Jeksperimental'naja psihologija. – Vyp. 5. – M. : Progress, 1975. – S. 111–195.

**S.L. Kravchuk. The psychological peculiarities of depression and emotional instability of personality of middle age.** The theoretic-empiric analysis of aspects of the problem of psychological peculiarities of depression and emotional instability of personality is presented in the article. The analysis of concepts of depression and emotional instability of personality is carried out. It is noticed that depression is a combination of emotions and affective cognitive structures which include fear, alarm, sense of guilt, despair and anger. It is noticed that emotional instability is an integrate property of personality. It is investigated that personality of middle age with depression is more inclined to emotional instability, nervousness, irritation, shyness, feminine gender and less inclined to steady. The considerable feedback of depression with self-actualization of personality is discovered. It is studied that personality of middle age with depression is more inclined to pleasure from aggression, infection of aggression of crowd, impulsive aggressiveness, reflection of aggression, reactive aggressiveness. It is investigated that personality of middle age with depression is more inclined to the use of such mechanisms of psychological defense as: regression, suppression, substitution, compensation and projection. It is studied that inability of control of emotions is essential barrier in personal contact of people of middle age with depression. It is noticed that personality of middle age with depression is less inclined to establishment of stable and benevolent relations with surrounding people, less inclined to harmonious interaction with surrounding people, ability for self-opening. It is noticed that personality of middle age with depression has dominant three types of personal relations: distrustful-scepticism, dependent, submissive-shy. It is studied that personality of middle age with depression has inner strain,

alarm, anger, loss of control of emotions and disorganization of behaviour. It is noticed that depression increase negative influence of strong stress factors.

**Key words:** personality, depression, emotional instability, steady, stress situations, self-control.

*Received January 08, 2015*

*Revised January 22, 2015*

*Accepted February 15, 2015*

УДК 159.947.5

*Л.І. Кузьо*

Kuzo\_Lyubov@i.ua

## **Структура параметрів навчальної мотивації особистості та динаміка її становлення в студентському віці**

---

Kuzio L.I. The structure of parameters of personality's learning motivation and dynamics of its development in the student's age / L.I. Kuzio // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 249–259.

---

**Л.І. Кузьо. Структура параметрів навчальної мотивації особистості та динаміка її становлення в студентському віці.** Визначено зміст навчальної мотивації та виділено структуру її параметрів. Проаналізовано особливості становлення навчальної мотивації в студентському віці. Досліджено особливості структури та розвитку мотиваційної сфери особистості студента, встановлено характеристики окремих провідних мотивів учіння. Мотивація до навчання визначається як окремий вид мотивації, який включений у навчальну діяльність. Виділено низку параметрів вивчення навчальної мотивації; виокремлено її внутрішні та зовнішні характеристики. Об'єктом дослідження виступають безпосередні мотиви (пізнавальні – прагнення до творчої дослідницької діяльності, процес вирішення пізнавальних задач, самоосвіта, орієнтація на ріст, прагнення розширити кругозір і ерудицію, підвищити культурний рівень), опосередковані мотиви (соціальні – усвідомлення необхідності освіти, престиж освіти, бажання стати повноцінним членом суспільства, відповідальність, соціальна ідентифікація, становище в групі, схвалення з боку викладачів; та мотиви досягнення – краще підготуватися до професійної

діяльності й отримати високооплачувану роботу). Класифіковано мотиви діяльності: (1) широкі соціальні мотиви; (2) навчально-пізнавальні мотиви; (3) вузько особистісні; (4) мотиви уникнення невдач. Виокремлено класифікацію мотиваційних орієнтацій: орієнтація на процес, результат, на оцінку викладача, орієнтація на уникнення неприємностей.

Досліджено пізнавальні мотиви, значна кількість яких співпадає у студентів першого та четвертого курсів. У студентів старших курсів наявне переважання груп мотивів, які можна інтерпретувати як мотиваційний фактор, що сприяє покращенню навчальної діяльності студентів. Для студентів перших курсів більш характерною є зовнішня негативна мотивація.

**Ключові слова:** навчальна мотивація, студентський вік, мотив, спонуки діяльності, навчальна успішність, зовнішня характеристика, внутрішня характеристика, мотиваційний фактор.

**Л.И. Кузё. Структура параметров учебной мотивации личности и динамика её становления в студенческом возрасте.** Определено содержание учебной мотивации и выделено структуру ее отдельных параметров. Проанализировано особенности формирования учебной мотивации в студенческом возрасте. Изучены особенности структуры и развития мотивационной сферы личности студента, установлены характеристики отдельных ведущих мотивов обучения. Мотивация обучения определяется как отдельный тип мотивации, который включён в учебную деятельность. Выделено параметры исследования учебной мотивации; определены её внутренние и внешние характеристики. Объектом исследования выступают непосредственные мотивы (когнитивные – стремление к творческой исследовательской деятельности, процесс решения познавательных задач, самообразование, внимание на рост, желание расширить знания и эрудицию, желание повысить культурный уровень), косвенные мотивы (социальные – осознание необходимости образования, престижа образования, желание стать полноправным членом общества, ответственность, социальная идентификация, позиция в группе, одобрение от преподавателей; и мотивы достижения – лучше подготовиться к профессиональной деятельности и получить высокооплачиваемую работу). Классифицировано мотивы деятельности: (1) широкие социальные мотивы; (2) образовательные и тематические мотивы; (3) узколичностные; (4) мотивы избежания неудач.

Изучены когнитивные мотивы, значительное количество которых совпадает у студентов первых и четвёртых курсов. У студентов старших курсов существенно преобладают группы мотивов, которые можно интерпретировать как мотивационный фактор, что способствует улучшению профессиональной подготовки студентов. Для студентов первых курсов более характерной является внешняя негативная мотивация.

**Ключевые слова:** учебная мотивация, студенческий возраст, мотив, мотивы активности, учебная успеваемость, внешние характеристики, внутренние характеристики, мотивационный фактор.



**Постановка проблеми.** Зростаюча конкуренція на ринку праці зумовлює необхідність оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та зростання вимог до рівня професійної підготовки випускників ВНЗ. Досягнення високого рівня професійної конкурентоздатності пов'язане не стільки із працездатністю учня чи студента чи його інтелектуальними можливостями, скільки залежить від його навчальної мотивації. Низький рівень мотивації спричиняє неухважність на заняттях, шаблонне виконання навчальних задач, невміння працювати самостійно, неадекватність самооцінки тощо.

Саме тому в сучасному навчальному процесі важливою є не лише навчальна діяльність педагога, намагання подати інформацію студентам, формування у них необхідних навичок та умінь, але й особистість учня як активного учасника процесу. Характер мотивів, які знаходяться в основі діяльності учня чи студента, визначає спрямованість та зміст його активності в навчальному процесі, ініціативність, активність, задоволеність навчанням, усвідомлення особистісної значущості здобуття нових знань. Вивчення факторів становлення навчальної мотивації, її змістових характеристик сприятиме оптимізації навчально-виховного процесу у ВНЗ.

**Стан вивчення проблеми.** Результати досліджень свідчать, що неможливо досягти ефективності навчання тільки шляхом удосконалення методики навчального процесу, не звертаючи уваги на мотиви навчальної діяльності. Про це ж свідчать, на наш погляд, результати досліджень мотивів людини як джерела її активності (Б.Г. Ананьєв [1], В.Г. Асеев [2], О.М. Леонтьєв [6], А.К. Маркової [8], А. Маслоу [9]). Вченими досліджено особливості структури та розвитку мотиваційної сфери особистості учня, встановлено характеристики окремих провідних мотивів учіння: пізнавальної потреби (Є.П. Ільїн [4]), соціальних і пізнавальних мотивів (А.К. Маркова [8]), комунікативного мотиву і мотиву творчої самореалізації (Н.Ц. Бадмаєва [3]). Досліджувалась також проблема формування навчальної мотивації (В.Г. Асеев [2], А.К. Маркова [8]).

Зважаючи на те, що в дослідженнях багатьох науковців вивчалися різні аспекти та параметри навчальної мотивації, на наш погляд, доцільним є аналіз основних підходів до визначення змісту зазначеного поняття, основних чинників становлення та необхідних умов формування навчальної мотивації в осіб різного віку. **Метою** нашого дослідження є виокремлення структурних параметрів та закономірностей становлення навчальної мотивації в студентському віці.

**Виклад основних положень.** Навчальна діяльність школярів спонукається цілою системою різноманітних мотивів, які пов'язані або із змістом самої навчальної діяльності, або із широкими соціальними мотивами. До першої категорії належать мотиви, пов'язані з пізнавальними інтересами дітей, їх потребою в інтелектуальній активності й в оволодінні новими вміннями, навичками і знаннями. У другу категорію входять мотиви, які пов'язані із потребою у спілкуванні з іншими людьми, в їх оцінці і схваленні, з бажанням учня зайняти певне місце в системі доступних йому суспільних стосунків. Аналіз особливостей мотивації навчальної діяльності у школярів різного віку виявляє закономірний хід змін мотивів учіння і співвідношення провідних домінуючих потреб.

Навчальний мотив, згідно А.О. Реана (1990) – це внутрішнє спонукання особистості до діяльності, пов'язане із задоволенням певної потреби [10, с. 56]. Мотивація складається з цілої низки спонук, які постійно змінюються і, поєднуючись між собою (взаємодіючи), породжують нові утворення та характеризують певний рівень поведінкової активності [8, с. 35]. Тому становлення мотивації є не простим зростанням позитивного або посиленням негативного ставлення до навчання, а пов'язане з ускладненням структури мотиваційної сфери та спонук, які входять у неї, появою нових, більш зрілих, іноді суперечливих відношень між ними.

Варто зазначити, що розвиток позитивної мотивації у студентів є однією з умов сприятливого особистісного розвитку і ефективної професійної підготовки студента. Тому, мотивація до навчання визначається як окремий вид мотивації, який включений у навчальну діяльність. Як і інші види, мотивація до навчання залежить від низки специфічних для навчальної діяльності умов. Зокрема, до таких умов можна віднести особливості системи освіти та закладу освіти; організацію освітнього процесу; суб'єктивні особливості педагога і передусім системи його ставлень до студента та виконуваної діяльності; специфіку навчального предмета.

У якості мотивів особистості можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання – те, у чому знаходить втілення потреба. Варто зазначити, що поняття «мотив» вужче, ніж «мотивація», яке є складним механізмом співвіднесення особистістю зовнішніх і внутрішніх факторів поведінки, яка визначає виникнення, спрямування та способи здійснення конкретних форм діяльності. Теоретичною основою вивчення мотивації професійної діяльності є концепція про вну-

трішню і зовнішню мотивацію. При внутрішньому типі мотивації діяльність значуща для суб'єкта сама по собі. Зовнішній тип мотивації діагностують, якщо в основі мотивації професійної діяльності знаходяться прагнення до задоволення інших потреб, які не зв'язані з нею (мотиви соціального престижу, зарплати тощо). Зовнішні мотиви диференціюються на позитивні і негативні.

Згідно концепції М. Г. Рогова [11], можна виділити два блоки мотивів: безпосередні та опосередковані. Безпосередні включені, містяться у процесі діяльності і відповідають їй соціально значущим цілям і цінностям. Опосередковані пов'язані із цінностями і цілями, які знаходяться поза самою діяльністю, але які хоча б частково у ній задовольняються [11, с. 91]. До безпосередніх мотивів відносять: пізнавальні (прагнення до творчої дослідницької діяльності, процес вирішення пізнавальних задач, самоосвіта, орієнтація на ріст, прагнення розширити світогляд і ерудицію, підвищити свій культурний рівень). У структурі опосередкованих мотивів слід розрізняти: соціальні (усвідомлення необхідності вищої освіти; престиж вищої освіти; бажання стати повноцінним членом суспільства; відповідальність; соціальна ідентифікація; становище у групі; схвалення з боку викладачів) та мотиви досягнення (краще підготуватись до професійної діяльності й отримати високооплачувану роботу).

Багато дослідників відзначають залежність навчальної успішності від сформованості мотивації досягнення успіху [5, 8]. На думку І.А. Ільїної (2004), мотивація досягнення виступає фактором, що визначає стиль учбової діяльності і рівень її розвитку [5].

Низка досліджень присвячена пошуку взаємозв'язку мотивації навчання та академічної успішності. На думку Б.Г. Ананьєва, навчальна успішність є результатом учбової діяльності, яка характеризується певним темпом, напруженням, індивідуальним стилем роботи, ступенем старанності і зусиль, які докладає учень. Критерієм, що дозволяє вимірювати навчальну успішність, є академічна успішність [1, с. 163]. Співвідношення понять «академічна успішність» і «навчальна успішність» відповідає співвідношенню понять результативності й ефективності, які використовуються у загальній теорії управління. Перше із них характеризує повноту і ступінь наближення до заданих норм і свідчить про рівень досягнення цілі. Ефективність діяльності є показником здійснених затрат різного виду – часових, матеріальних, організаційних, фізичних, психічних і свідчить про економічність і трудомісткість вибраних способів діяльності.

За результатами досліджень виявлено чотири мотиваційні орієнтації учнів: на процес, на результат, на оцінку викладача і на уникнення неприємностей, які визначають напрям, зміст і результат навчальної діяльності. Також встановлено позитивний зв'язок мотиваційних орієнтацій з успішністю учнів. Найбільш пов'язаними виявилися орієнтації на процес і на результат, менш пов'язаними – орієнтація на оцінку викладача.

Якщо у суб'єкта відсутня надія на успіх, то в нього розвивається альтернативний варіант поведінки – уникнення невдач. Людина зі страхом невдачі уникає ситуацій, в яких потрібно себе проявити; пасивно підкоряється або йде на нерозумний ризик, боїться конкуренції; ставить або дуже високі цілі, або занадто прості; болісно сприймає критику, не долає труднощі, а втікає від них; боїться зворотного зв'язку, не сподівається на позитивний результат; має завищену або занижену нестійку самооцінку; успіх пояснює везінням, вдалим збігом обставин, а невдачі – поганими особистісними здібностями.

Мотиви учбової діяльності старшого школяра є різними; переважають мотиви самовизначення і вибору подальшого життєвого шляху. На першому місці знаходяться мотиви самоствердження та саморозвитку, а також мотиви благополуччя і престижу (вузькоособистісні мотиви). Соціальні мотиви відходять на другий план, спілкування з однокласниками вже не має такого суттєвого значення, як у підлітковому віці. Поряд із цим, орієнтація на оцінку може бути пов'язана із бажанням отримати хороший атестат. Зростаюча особистісна та соціальна зрілість юнацтва знижує також роль мотивів уникнення неприємностей. Мотивація студентів неоднорідна і залежить від багатьох факторів: індивідуальних особливостей студентів, характеру їх референтної групи, рівня розвитку колективу студентської групи. Водночас мотивація поведінки людини (зокрема студента) завжди є відображенням поглядів, ціннісних орієнтацій, установок тієї соціальної групи, до якої вона входить. Тому умовою і джерелом пізнавальної, наукової та суспільної активності студентів, спонукальною причиною їх різноманітної діяльності у ВНЗ є складна структура мотивів.

Зокрема, як зазначає Р.К. Малінаускас [7], ставлення студентів до навчання як до засобу досягнення професійних цілей можна віднести до другого рівня мотиваційно-цільової основи діяльності – мотивації професійної діяльності. За мірою її сформованості можна оцінювати готовність студентів до професійної діяльності. На думку вченого, структура цієї мотивації багато-

значна за змістом і формами. Вивчаючи безпосередні та опосередковані мотиви та мотивацію професійно-педагогічної діяльності студентської молоді, Р.К. Малінаускас емпірично встановив, що у блоці безпосередніх мотивів студентства найбільш значущими є мотиви розвитку особистості, зокрема: «розширити кругозір та ерудицію», «потреба у постійному інтелектуальному зростанні». Автор зазначає, що вказані мотиви студентів першого та четвертого курсів достовірно не відрізняються. У групі пізнавальних мотивів найбільшу вагу мають мотиви «самоосвіти» та «орієнтації на нові знання». Попри наявність у студентів першого і четвертого курсів прагнень «розширити світогляд та ерудицію» і «потреби у постійному інтелектуальному зростанні», а також усвідомлення значущості мотивів «самоосвіти» і «орієнтації на нові знання», Р.К. Малінаускас зауважує, що, в основному, студентство усвідомлює необхідність вчитись усе життя.

Поряд із цим, у блоці пізнавальних мотивів Р.К. Малінаускас констатує наявність значущих відмінностей. Найбільш значущі відмінності ( $p \leq 0,01$ ) виявлено при порівнянні мотиву «процес вирішення пізнавальних задач»: у студентів четвертого курсу він має більшу вагу в мотиваційній структурі, ніж у першокурсників.

У блоці опосередкованих мотивів у студентів різних курсів найбільшу вагу має група мотивів досягнення. У цій групі виділяються мотиви «краще підготуватися до професійної діяльності», «отримати високооплачувану роботу», тобто студенти четвертого курсу більш чітко (порівняно з першокурсниками) розуміють, що успішне навчання у ВНЗ може бути основою їх становлення як спеціалістів, а також те, що знання знадобляться для досягнення матеріального благополуччя.

Із групи соціальних мотивів студенти першого та четвертого курсів відрізняються лише за мотивом «усвідомлення необхідності вищої освіти». Зокрема, студенти четвертого курсу мають більш чітке уявлення про те, що у теперішній час потрібні спеціалісти, які мають вищу освіту, володіють новими інформаційними технологіями. За наявністю інших соціальних мотивів (престиж вищої освіти, бажання стати повноцінним членом суспільства, обов'язок, відповідальність) студенти першого та четвертого курсів не відрізняються. Також Р.К. Малінаускас [7] зазначає, що отримані ним результати дослідження дозволяють констатувати: мотиви соціальної ідентичності (бажання зайняти певне становище у групі, отримати схвалення викладача) не важливі для мотивації учбової діяльності студентів.

У структурі мотивації студентів першого та четвертого курсів домінує внутрішня мотивація. На другій позиції у студентів четвертого курсу знаходиться зовнішня позитивна мотивація, а в студентів першого курсу – зовнішня негативна мотивація. Поряд із цим, більш високі показники зовнішньої позитивної мотивації студентів четвертого курсу достовірно відрізняються (переважають) від зовнішньої позитивної мотивації студентів першого курсу, що можна, на думку Р.К. Малінаускаса інтерпретувати як мотиваційний фактор, який сприяє покращенню учбової діяльності студентів.

**Висновки.** Отже, вченими виділено низку параметрів вивчення навчальної мотивації, які, найчастіше, перебувають у різних, часто доволі суперечливих класифікаційних структурах. А саме, при вивченні навчальної мотивації вченими виокремлюються її внутрішні та зовнішні характеристики; об'єктом дослідження часто виступають також безпосередні мотиви (пізнавальні – прагнення до творчої дослідницької діяльності, процес вирішення пізнавальних задач, самоосвіта, орієнтація на ріст, прагнення розширити кругозір і ерудицію, підвищити культурний рівень), опосередковані мотиви (соціальні – усвідомлення необхідності освіти, престиж освіти, бажання стати повноцінним членом суспільства, відповідальність, соціальна ідентифікація, становище у групі, схвалення з боку викладачів; та мотиви досягнення – краще підготуватись до професійної діяльності і отримати високооплачувану роботу). Мотиви діяльності також можна класифікувати наступним чином: (1) широкі соціальні мотиви; (2) навчально-пізнавальні мотиви; (3) вузькоособистісні; (4) мотиви уникнення невдач. Схожим за змістом до внутрішніх і зовнішніх мотивів є класифікація мотиваційних орієнтацій: орієнтація на процес, результат, на оцінку викладача, орієнтація на уникнення неприємностей.

У групі пізнавальних мотивів – мотиви самоосвіти і орієнтація на нові знання. Значна кількість пізнавальних мотивів співпадають у студентів першого та четвертого курсів. Проте, у студентів четвертого курсу окремі пізнавальні мотиви мають значно більшу вагу, ніж у студентів першого курсу. Окрім того, у студентів старших курсів наявне переважання груп мотивів, які можна інтерпретувати як мотиваційний фактор, що сприяє покращенню навчальної діяльності студентів. Для студентів перших курсів більш характерною є зовнішня негативна мотивація. Саме тому ми можемо прогнозувати, що повинні існувати значущі відмінності також у показниках навчальної мотивації та

параметрах часової перспективи у студентів перших та останніх курсів.

### Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев. – Л. : Тр. Ин-та мозга им. В.М. Бехтерева, 1935. – 146 с.
2. Асеев В.Г. Возрастная психология / В.Г. Асеев. – Иркутск : Наука, 1989. – 193 с.
3. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ, 2004. – 186 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.И. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 509 с.
5. Ильина И.А. Мотивация достижения и индивидуальный стиль деятельности старшеклассников / И.А. Ильина // Ананьевские чтения – 2004: Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения – 2004» / Под ред. Л.А. Цветковой, Г.М. Яковлева. – СПб. : СПбГУ, 2004. – С. 393–394.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1975. – 304 с.
7. Малинаускас Р.К. Мотивация студентов разных периодов обучения / Р.К. Малинаускас // Социологические исследования. – 2005. – № 2. – С. 134–138.
8. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
9. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.
10. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся / А.А. Реан. – М.: Высшая школа, 1990. – 80 с.
11. Рогов М.Г. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов / М. Рогов // Высшее образование в России. 1998. – № 4. – С. 89–95.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Anan'ev B.G. Psyhologiya pedagogycheskoj ocenky / B.G. Anan'ev. – L. :Tr. Yn-ta mozga ym.V.M. Behtereva, 1935. – 146 s.
2. Aseev V.G. Vozrastnaja psyhologiya / V.G. Aseev.–Yrkutsk : Nauka, 1989. – 193 s.
3. Badmajeva N.C. Vlyjanye motyvacyonnogo faktora na razvytye umstvennyh sposobnostej : monografyja / N.C. Badmaeva. – Ulan-Udэ, 2004. – 186s.



4. Yl'yn E.P. Motyvacyja y motyvvy / E.Y. Yl'yn. – SPb. : Pyter, 2004. – 509 s.
5. Yl'yna Y.A. Motyvacyja dostyzhenyja y yndyvydual'nyj styl' dejatel'nosty starsheklassnykov / Y.A. Yl'yna // Anan'evskye chtenyja – 2004: Materyaly nauchno-praktycheskoj konferencyy «Anan'evskye chtenyja – 2004» / Podred. L.A. Cvetkovej, G.M. Jakovleva. – SPb. : SPbGU, 2004. – S. 393–394.
6. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanye. Lychnost' / A.N. Leont'ev. – M., 1975. – 304 s.
7. Malynauskas R.K. Motyvacyja studentov raznyh peryodov obuchenija / R.K. Malynauskas // Socyologicheskye yssledovanyja. – 2005. – № 2. – S. 134–138.
8. Markova A.K. Formyrovanye motyvacy ychenija / A.K. Markova, T.A. Matys, A.B. Orlov. – M. : Prosveshhenye, 1990. – 192 s.
9. Maslou A. Motyvacyja y lychnost' / A. Maslou; per. s angl. – SPb. : Pyter, 2008. – 352 s.
10. Rean A.A. Psychologyja poznanyja pedagogom lychnosti uchashhysja / A.A. Rean. – M. : Vysshaja shkola, 1990. – 80 s.
11. Rogov M. G. Motyvacyja uchebnoj y kommercheskoj dejatel'nosty studentov / M. Rogov // Vysshee obrazovanye v Rossyy. 1998. – № 4. – S. 89–95.

**L.I. Kuzio. The structure of parameters of personality's learning motivation and dynamics of its development in the student's age.** The content of learning motivation and the structure of its parameters are determined. The features of formation of learning motivation in students' age are analyzed. Peculiarities of the structure and the development of student's personality motivational sphere are examined, the characteristics of individual leading learning motives are determined. Motivation to study is defined as a separate type of motivation, which is included in training activity. A number of parameters of learning motivation study are highlighted; its internal and external characteristics are highlighted.

The article deals with the immediate motives (cognitive – desire for creative research, the process of solving cognitive tasks, self-education, focusing on growth, the desire to expand horizons and erudition, to raise the cultural level), the implied motives (social – awareness of the need for education, the prestige of education, a desire to become a full member of the society, responsibility, social identification, position in the group, approval from the teachers; and the motives of achievement – to be better prepared for professional activity and to get a well-paid job). Activity motives are classified as follows: (1) broad social motivations; (2) educational motives; (3) personal; (4) the motives to avoid failures. The classification of motiva-

tional orientations is outlined: focusing on the process, on the outcome, on the teacher's assessment, orientation to avoid failures.

Educational motives, a considerable number of which is similar for the first and the fourth year students are studied. The senior students prevail with the groups of motives, which can be interpreted as a motivational factor that contributes to improving the students' training. The first year students are characterized by the external negative motivation.

**Key words:** learning motivation, student age, motive, activity causes, academic success, external characteristics, internal characteristics, motivational factor.

*Received January 09, 2015*

*Revised January 23, 2015*

*Accepted February 18, 2015*

УДК [616.891.6:616.12-008.1]:615.851

*В.П. Культенко*

[kultenko.viktori@mail.ru](mailto:kultenko.viktori@mail.ru)

## **Сучасний погляд на схильність чоловіків працездатного віку до нападів панічної атаки та вплив на серцево-судинну систему**

---

Kultenko V.P. The modern view on the propensity in men of a working age to panic attacks and effect on cardiovascular system / V.P. Kultenko // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 259–269.

---

**В.П. Культенко. Сучасний погляд на схильність чоловіків працездатного віку до нападів панічної атаки та вплив на серцево-судинну систему.** У статті проаналізовано та обґрунтовано виникнення панічних атак у чоловіків працездатного віку та виникнення симптомів, пов'язаних з порушенням роботи серцево-судинної системи. В процесі діагностики у всієї групи досліджуваних пацієнтів було зафіксовано астено-депресивні і тривожні переживання, значно знижений настрій, психоемоційна лабільність, яка часто змінювалась на емоційну імпульсивність, та виявлялись когнітивно-мнестичні порушення.

За результатами дослідження у пацієнтів працездатного віку відмічались характерні зміни та схильність стосовно особливостей внутрішньої картини хвороби разом із когнітивними розладами. Для психологічної адаптації було використано психокорекційні заходи в загальній схемі лікування психосоматичних хворих із наявними залежностями від нападів панічних атак та кардіологічної симптоматики для адаптації в буремному соціумі та поліпшення якості життя.

У ході проведених заходів психокорекційної терапії у пацієнтів досліджена позитивна динаміка в когнітивно-мнестичній сфері особистості, а саме об'єм та швидкість короткотривалої, довготривалої пам'яті разом зі збільшенням зорово-просторової діяльності. Помірно відновлювався рівень вербального та невербального мислення, покращилась вибіркова актуалізація з пам'яті слів, які використовуються пацієнтами в їх професійній діяльності.

Описано позитивні зміни в психоемоційному фоні, позитивна динаміка в стабілізації емоційно-вольової статусності пацієнтів та підвищення рівня самооцінки за рахунок видимих позитивних змін у психологічній та особистісній сфері даної групи хворих.

**Ключові слова:** психологічна схильність, панічна атака, психоемоційні порушення, серцево-судинна система, когнітивно-мнестичні зміни, покращення якості життя.

**В.П. Кульченко. Современный взгляд на склонность мужчин трудоспособного возраста к приступам панической атаки и влияние на сердечно-сосудистую систему.** В статье проанализировано и обосновано возникновение панических атак у мужчин трудоспособного возраста и возникновение симптомов, связанных с нарушением работы сердечно-сосудистой системы. В процессе диагностики у всей группы исследуемых пациентов были зафиксированы астено-депрессивные и тревожные переживания, значительно сниженное настроение, психоэмоциональная лабильность, которая часто изменялась на эмоциональную импульсивность и определялись когнитивно-мнестические нарушения.

По итогам исследований у пациентов трудоспособного возраста отмечались характерные изменения и зависимость относительно особенностей внутренней картины болезни вместе с когнитивными расстройствами. Для психологической адаптации были использованы психокоррекционные мероприятия в общей схеме лечения психосоматических больных с имеющимися зависимостями от приступов панических атак и кардиологической симптоматики для адаптации в бурном социуме и улучшения качества жизни.

В ходе проведенных мероприятий психокоррекционной терапии у пациентов изучена позитивная динамика в когнитивно-мнестичной сфере личности, а именно объем и скорость кратковременной, долговременной памяти вместе с увеличением зрительно-пространственной деятельности. Умеренно возобновлялся уровень вербального и невербального мышления, улучшилась выборочная актуализация из памяти

слов, которые используются пациентами в их профессиональной деятельности.

Также были описаны позитивные изменения в психоэмоциональном фоне, позитивная динамика в стабилизации эмоционально-волевой статусности пациентов и повышения уровня самооценки, за счёт видимых позитивных изменений в психологической и личностной сфере данной группы больных.

**Ключевые слова:** психологическая склонность, паническая атака, психоэмоциональные нарушения, сердечно-сосудистая система, когнитивно-мнестические изменения, улучшение качества жизни.

**Постановка проблеми:** На фоні динамічного розвитку суспільства та під впливом негативних оточуючих факторів у чоловіків працездатного віку формується схильність до нападів панічних атак. В зв'язку з цим збільшуються скарги стосовно роботи серцево-судинної системи, без видимих функціональних порушень функцій серця, що свідчить про наявну картину внутрішньої хвороби в ситуації соматичного захворювання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Спираючись на роботи D. J. Anderson, R. Jr. Noyes, R.R. Crowe, A.T. Beck, A.J. Rush, A. Ellis, G.L. Klerman, M.M. Weissman, R. Ouellette, J. Johnson, S. Greenwald, R. S. Lazarus, Н. Аверкіна, Ф. Александера, Л. Бурлачука, Е. Коржова, А. Вейна, Т. Вознесенської, О. Воробйової, С. Максименка, нам дається можливість в ході даного дослідження відмітити сучасні погляди на структуру, діагностику та корекційну терапію виникнення даної проблематики.

Сучасний етап у розвитку суспільства характеризується значною нестабільністю, а саме: економічною, соціальною, особистісною, до яких в певній мірі додаються природні катаклізми. Дані зміни призводять до значного ускладнення життя особистості в таких важких умовах.

У теперішній час під впливом різноманітних факторів оточуючого середовища суттєво збільшився відсоток пацієнтів чоловічої статі працездатного віку, зі скаргами які стосуються порушення роботи серця. Дані скарги мають досить широкий діапазон, та стосуються як порушень в роботі серця, так і значного погіршення самопочуття особистості в цілому. Більшість скарг стосуються надмірного серцебиття, яке виникає спонтанно, як вдень, так і вночі, напади жару з надмірним потовиділенням, задуху, недостатність повітря в приміщенні, запаморочення та тремтіння. При цьому повністю відсутні функціональні порушення серцево-судинної системи та об'єктивно не відмічаються зміни кровонаповнення судин головного мозку. Така відсутність

може свідчити про наявну внутрішню картину хвороби в ситуації соматичного захворювання [3, с. 29–33].

Соматичне захворювання належить до тих факторів, які впливають на зміну психічного стану людини, її ставлення до навколишнього середовища, на зміну структури її самооцінки, нерідко спричиняють передчасну як фізичну, так і психічну інвалідність [5, с. 23].

У сучасному світі відмічається суттєвий відсоток появи не лише кардіологічно хворих чи пацієнтів із порушеннями, пов'язаними з серцево-судинними захворюваннями, а з'являється і більше захворювань, що пов'язані з соціальними впливами оточуючого середовища.

Соціальні впливи, тривалі стреси на роботі, негаразди сімейних взаємовідносин, суспільні невдоволення призводять до появи соматичних хвороб, а також до переживання негативних психічних станів [2, с. 256].

Панічний розлад (Б 41.0) – це повторювані, несподівані і незрозумілі для самого індивіда панічні атаки. Панічні атаки – це раптовий, несподівано виникаючий стан інтенсивно пережитої тривоги, який супроводжується безліччю соматичних і психічних симптомів і відчуттям постійної загрози життю особистості. Панічною атакою називають фіксований проміжок часу, протягом якого раптово з'являється сильна і всепоглинаюча тривога, побоювання або переляк з почуттям нещастя чи смерті, що наближаються [6, с. 944].

Панічні атаки (ПА) – широко поширене захворювання, яке представляє собою найбільш важко протікаючу форму панічних розладів або синдрому вегето-судинної дистонії. Зазвичай, це рецидивуючі напади різко вираженої тривоги (паніки), відповідно до поняття вегетативного кризу [1, с. 287].

Панічний напад – це сильне відчуття страху і внутрішнього дискомфорту, що виникає в людини несподівано, як правило без симптомів-передвісників і супроводжується страшними фізичними симптомами у вигляді раптових пароксизмальних вегетативних порушень: хворі відчують нестачу повітря, посилене серцебиття, посилення пульсу, озноб, який чергується з хвилями жару та холоду, відчуття дереалізації, навіть виникає відчуття втрати свідомості (псевдосинкопальний стан). У цей час у пацієнтів виникає страх смерті здійснити неконтрольований вчинок (суїцидальні думки) або зійти з розуму [4, с. 50–53].

Більшість авторів виділяють наступні симптоми панічного нападу:

- раптове похестішання серцебиття;
- утруднення дихання або задишка;
- відчуття задухи;
- біль або відчуття стиснення в грудях;
- нудота;
- запаморочення;
- підвищене потовиділення;
- тремтіння;
- приливи жару або ознобу;
- відчуття оніміння (парестезія);
- дереалізація і деперсоналізація;
- страх втратити контроль над собою або зійти з розуму;
- страх раптової смерті.

Панічний напад розвивається швидко, його симптоми досягають максимальної інтенсивності упродовж 10-15 хвилин і потім також швидко зникають. Таким чином, панічний напад триває приблизно 20-30 хвилин і проходить сам собою, не залишаючи ніяких слідів і не представляючи реальної загрози для життя пацієнта. Після нападу у хворого виникає зафіксована негативна реакція можливого повторного виникнення нападу панічної атаки. А головне виникає виражена стурбованість причинами виникнення панічних атак і заподіяним наслідкам для подальшого функціонування організму [7, с. 153].

Вегетативні порушення, які відбуваються в організмі, супроводжуються виникненням емоції страху та спричинюють у свідомості особистості негативно значиму ситуацію. Високий вміст адреналіну викликає інтенсивний розпад глікогену в печінці і посилений викид кисню в кров, що підвищує енергетичні можливості скелетної мускулатури. Слід пам'ятати, що організм людини і його рефлекторні реакції спрямовані на дії середовища, формувалися десятки тисяч років тому в абсолютно інших умовах існування. Тому коли дії середовища, що викликають емоцію страху, вимагають негайної м'язової реакції боротьби або втечі, в організмі починають вироблятися різні гормони (адреналін, тироксин, окситацин і ін.), внаслідок чого значно прискорюється серцебиття, підвищується артеріальний тиск, посилюється нерве збудження, потовиділення і секреція соляної кислоти в шлунку, збільшується вміст цукру в сироватці крові, і тіло «змушує особистість діяти» [8, с. 29–45].

Така реакція готує нас до швидких дій, якщо вироблені речовини не використовуються, то це може значно позначитися на здоров'ї людини. Чим довше чоловік знаходиться в зміненому

фізіологічному стані, стверджує Дж. Грінберг, тим більше вірогідність, що така стресова реактивність обернеться хворобою [8, с. 29–45].

Проте, у близьких родичів людей, схильних до панічного розладу, часто спостерігаються аналогічні симптоми або прояви інших тривожних розладів. Ю.С. Щербатих, Е. І. Івльова відзначають, що визначальне значення у формуванні фобічного синдрому має характер ситуації, яка спровокувала перший напад страху. Він може бути викликаний як психогенними, так і соматичними причинами (наприклад, почуття страху при гіпертензивному синдромі). Захворювання панічними розладами часто збігається з істотними психічними переживаннями, стресами або змінами в життєвому ладі особистості: розлучення, смерть близької людини, втрата дитини, зміною місця проживання, закінченням університету, одруженням, народженням першого дитяти. Поширення панічного розладу в сучасній цивілізації можна пов'язати з низкою особливостей нашої культури. Це, перш за все, високий рівень стресогенності життя – її високий темп, часті зміни, інтенсивні навантаження, недостатня соціальна захищеність багатьох людей. Високому рівню тривожності сприяють також деякі цінності сучасної культури; культ успіху і благополуччя при високому рівні конкуренції між людьми заставляє їх приховувати свої емоції, жити не межі «останніх сил», недостатність часу вчасно звернутися за допомогою [9, с. 37–65, 140–148].

У вітчизняній психіатрії найбільш поширеною теорією виникнення ПА є умовно-рефлекторна теорія І. П. Павлова, згідно якої в основі нав'язливих страхів лежить патологічна інертність нервових процесів, чим пояснюється неможливість для хворого свідомо подавити нав'язливе відчуття і болісне переживання безсилля в боротьбі з собою. Переважна більшість фобій формуються по механізму патологічного закріплення умовно-рефлекторного зв'язку: нав'язливі страхи формуються в результаті збігу за часом індиферентних подразників з умовними і безумовними подразниками, що викликали почуття страху. Наприклад, відчуття страху спровоковане серцево-судинними порушеннями, збігшись за часом із перебуванням на площі, стадіоні або іншому відкритому просторі надалі як механізм умовного рефлексу може привести до агорафобії [9, с. 37–65, 140–148].

Нами були проведені діагностичні інтерв'ювання групи пацієнтів у кількості 30 чоловіків працездатного віку від 30 до 55 років. У процесі опитування біло відмічено, що навіть коли стан таких пацієнтів описувався як задовільний, пацієнти, осно-



вучились на власному негативізмі, оцінювали своє соматичне здоров'я досить негативно. Отже, в процесі проведених занять психотерапевтичної корекції істотно покращився стан емоційно-вольової сфери та знизився депресивний фон даної групи пацієнтів. Пацієнти часто скаржились на відчуття слабкості, нудоти і запаморочення, болі в серці та м'язах.

У процесі діагностики в більшості пацієнтів були відмічені obsесивно-компульсивні, депресивні та тривожно-фобічні симптоми. Також у хворих чітко прослідковується виражена недовіра до оточуючих людей і лікарів, яка проявляється депресивним настроєм з нав'язливими негативними думками відносно свого лікування. А також спостерігається негативізм в процесі адаптації та після закінчення курсу терапевтичної корекції. Вони часто переживають відчуття самотності і мають пригнічений настрій. У даних пацієнтів визначаються стійкі тривожно-фобічні симптоми: неконтрольована неврозність, безпричинний страх, напруга, а також напади паніки, з тремтінням у всьому тілі, відчуття небезпеки, ірраціональні страхи. Пацієнти бояться відкритих місць, поїздок у транспорті, бояться залишатися на самоті, навіть у власних квартирах. Досить чітко відмічається особистісне зниження самооцінки та віри у власні сили, хоча ще декілька тижнів-місяців тому пацієнти самі б не повірили про можливе перебування їх в ситуації з переживаннями страху смерті, страху втратити свідомість, відчуття втрати контролю над власними думками та тілом, симптомів серцевого нападу.

Для діагностики був застосований «Опитувальник вираженості психосоматичної симптоматики» (SYMPTOM CHECK LIST-90-REVISED – SCL-90-R) методом факторного аналізу та результатів опитувальника HSCL виділили 9 значимих чинників: соматизацію, міжособову сенситивність, obsесивно-компульсивні розлади, депресії, тривожність, ворожість, шкали тривожно-фобічну, паранормальну симптоматику і психозоподібного стану.

**Інтерпретація результатів дослідження.** Слабо виражена тенденція до фізіологічних порушень в різних органах і системах організму, причиною виникнення яких є афектна напруга (конфлікти, незадоволеність, душевні, особистісні переживання ін.).

Слабо виражена тенденція до нав'язливих станів, що мимовільно і багаторазово виникають в свідомості особистості, нав'язливим чином створюють непереборний характер і виникають усупереч особистості та свідомості, волі і відчуттям людини.

Помірно виражена тенденція до «міжособистісної сенситивності», яка може виявлятися в сором'язливості, незручності або

скованості в спілкуванні, відчуття нерозуміння і недружелюбності з боку оточуючих, відсутність симпатії і співчуття, невпевненості в собі.

Помірно виражена і тенденція до переважання пригніченого настрою, знесилення, апатії, загальмованості інтелектуально-моторної діяльності, зниження вітальних потреб, що супроводжується песимістичним оцінюванням себе і свого положення в оточуючій дійсності, гіперболізованим переживання відчуття провини, самотності, безвихідності створеної ситуації.

Помірно виражена тенденція до сприйняття широкого кола ситуацій, які загрожують власній самооцінці, престижу, самоповазі або життєдіяльності, на підставі яких відбувається реагування на ці ситуації та відчуттям тривоги.

Слабо виражена тенденція відчувати негативні емоції по відношенню до оточуючих близьких людей, котрі можуть проявлятися у відчутті розчарування, роздратування, неприязні, злості.

Спостерігається дуже низький рівень тенденції до нав'язливих, інтенсивних та непереборних страхів; страхи особливих ситуацій і спілкування, небезпеки навколишнього світу, дисфункції роботи внутрішнього органу або системи організму, здійснення насильства по відношенню до самого себе.

Слабо виражена тенденція до «застрявання» на емоційно значимих переживаннях, чутливості по відношенню до реальної дійсності або уявним несправедливостям, завзятості і безкомпромісності у відстоюванні своєї позиції, недовірливості, образливості, виражена тенденція до самозвинувачення, типу «психологічного захисту», лабільність до раціоналізації виникаючих труднощів і проблем.

Дуже низьким є рівень тенденції до суб'єктивізму в сприйнятті й оцінці навколишньої дійсності, що може призвести до викривлення та віддзеркалення реального світу і занурення в свій власний світ уявлень та переживань.

**Висновки.** Отже, нами було проведено комплексну оцінку та психологічну корекцію сучасного погляду на схильність чоловіків працездатного віку до нападів панічної атаки з відносним впливом на роботу серцево-судинної системи. У нашому дослідженні брали участь 30 чоловіків. Обстеження проводилося за рахунок клінічного інтерв'ювання та тестової методики «Опитувальник вираженості психосоматичної симптоматики». Отримані результати за 9 шкалами свідчать про досить низький пристосувальний механізм особистості та значну схильність чоловіків працездатного віку до нападів панічних атак, а

також виражену наслідкову дію на погіршення якості життя, в результаті виникнення психосоматичного порушення роботи серцево-судинної системи. У досліджуваних пацієнтів до проведеної психокорекційної терапії та адаптації до нових умов життя прослідковувалися значні порушення емоційно-вольового фону, когнітивно-мнестичної сфери, високий рівень тривоги та депресії, з частими перепадами емоційної сфери, з наявними страхами ірраціонального характеру. Спостерігались неспроможність контролювати себе та власні вчинки, зниження самооцінки, недовіра до оточуючих та роздратування до самого себе, що послужило основою для створення медико-психологічної корекції поведінки психоемоційного та вольового фону такої групи пацієнтів. На підставі проведеної корекції у пацієнтів створено адекватний погляд на виникаючі в минулому напади панічної атаки.

#### Список використаних джерел

1. Вейн А.М. Вегетативные расстройства / А.М. Вейн, Т.Г. Вознесенська, О.В. Воробйова. – М. : Мед. информ. агентство, 2000. – 287 с.
2. Гиндикин В.Я. Соматогенные и соматические психические расстройства: справочник / В.Я. Гиндикин. – М. : Триада-Х, 2000. – 256 с.
3. Гарганеева Н.П. Паническое расстройство в клинической картине ишемической болезни сердца / Н.П. Гарганеева // Клинич. медицина. – 2002. – Т. 80, № 8. – С. 29–33.
4. Гордеев С.А. Клинические и нейрофизиологические особенности нарушения в когнитивной сфере больных с паническими атаками / С.А. Гордеев, И.В. Рябоконь, А.В. Федотова, Г.Р. Табеева, А.М. Вейн // Журн. неврологии и психиатрии им. Корсакова. – 2003. – Т. 103, вып. 10. – С. 50–53.
5. Максименко С.Д. Психологічна допомога тяжким соматичним хворим / С.Д. Максименко. – К., 2007. – 115 с.
6. Перре М. Клиническая психология / М. Перре, У. Бауман. – СПб., 2003. – 944 с.
7. Попов Ю.В. Современная клиническая психиатрия / Ю.В. Попов, В.Д. Вид // Панические расстройства. – СПб., 2002. – 153 с.
8. Гринберг Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг. – СПб. : Питер, 2004. – С. 29–45.
9. Щербатых Ю.В. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий / Ю.В. Щербатых, Е.И. Иванова. – Воронеж, 1998. – С. 37–65, 140–148.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vejn A.M. Vegetativnye rasstrojstva / A.M. Vejn, T.G. Voznesens'ka, O.V. Vorobjova. – M. : Med. inform. agentstvo, 2000. – 287 s.
2. Gindikin V.Ja. Somatogennye i somaticheskie psihicheskie rasstrojstva: spravochnik / V.Ja. Gindikin. – M. : Triada-H, 2000. – 256 s.
3. Garganeeva N.P. Panicheskoe rasstrojstvo v klinicheskoy kartine ishemicheskoy bolezni serdca / N.P. Garganeeva // Klinich. medicina. – 2002. – T. 80, № 8. – S. 29–33.
4. Gordeev S.A. Klinicheskie i nejrofiziologicheskie osobennosti narushenii v kognitivnoj sfere bol'nyh s panicheskimi atakami / S.A. Gordeev, I.V. Rjabokon', A.B. Fedotova, G.R. Tabeeva, A.M. Vejn // Zhurn. nevrologii i psichiatrii im. Korsakova. – 2003. – T. 103, vip. 10. – S. 50–53.
5. Maksymenko S.D. Psihologichna dopomoga tzazhkym somatychnym hvorym / S.D. Maksymenko. – K., 2007. – 115 s.
6. Perre M. Klinicheskaja psihologija / M. Perre, U. Bauman. – SPb., 2003. – 944 s.
7. Popov Ju.V. Sovremennaja klinicheskaja psichiatrija / Ju.V. Popov, V.D. Vid // Panicheskie rasstrojstva. – SPb., 2002. – 153 s.
8. Grinberg Dzh. Upravlenie stressom / Dzh. Grinberg. – SPb. : Piter, 2004. – S. 29–45.
9. Shherbatih Ju.V. Psihofiziologicheskie i klinicheskie aspekty straha, trevogi i fobij / Ju.V. Shherbatih, E.I. Ivleva. – Voronezh, 1998. – S. 37–65, 140–148.

**V.P. Kulenko. The modern view on the propensity in men of a working age to panic attacks and effect on cardiovascular system.** The appearance of panic attacks in men of a working age, and appearance of the symptoms related to disruption of the cardiovascular system are analyzed and substantiated in this article. During diagnostics in all group of studied patients there were recorded asthenic-depressive and anxious feelings, significantly lowered mood, psycho-emotional lability, which was often changed to emotional impulsivity and cognitive-memory disorders were determined.

According to the results of the research specific changes and dependence regarding features of internal picture of the disease with cognitive disabilities were observed in patients of the working age. The psycho-corrective measures in the overall scheme of treatment of psychosomatic patients with available dependences on panic attacks and cardiac symptomatology for adaptation in the turbulent society and improving quality of life were used for the psychological adaptation.

During performed measures of psycho-correction therapy the positive dynamics in cognitive mnemonic personal level, namely the volume and

speed of short-term, long-term memory along with increase of visual-spatial activities are admitted in the patients. The level of verbal and non-verbal thinking was moderately restored, the selective actualization of words from the memory, which are used by patients in their careers was improved.

The positive changes in psycho-emotional background, the positive dynamics in stabilizing emotional and volitional status of patients and improvement of self-assessment level in the group of patients by visible improvements in psychological and personal life are also described.

**Key words:** psychological propensity, panic attack, mental and emotional disorders, cardiovascular system, cognitive-memory disorders, improvement of quality of life.

*Received January 11, 2015*

*Revised January 23, 2015*

*Accepted February 10, 2015*

УДК 159.942.4-053.6

*М.О. Курицина*

[mkurytsyna@gmail.com](mailto:mkurytsyna@gmail.com)

## **ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПРОФЕСІЙНИХ НАСТАНОВ ТА ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА**

---

Kurytsyna M.O. Peculiarities of interrelation of professional guidelines and personal anxiety of senior high school students / M.O. Kurytsyna // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 269–283.

---

**М.О. Курицина. Особливості взаємозв'язку професійних настанов та особистісної тривожності старшокласника.** У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури вивчено підходи щодо проблеми професійних настанов у ранньому юнацькому віці. Встановлено, що професійна настанова виступає прагненням особистості отримати спеціальну підготовку, оволодіти професією, досягнути в ній успіху, певного соціального статусу; готовністю суб'єкта до виконання обов'язків, норм, функцій певної професійної ролі, що включає як позитивне ставлення до професійної діяльності, так і професійні уміння для здійснення цієї діяльності, та пов'язана з активним вибором завдань та моделюванням власної поведінки. Визначено, що основними типами професійних на-

становлень учнів старших класів виступають такі як нерішучість у професійному виборі, оптимізм стосовно професійного вибору, самооцінка можливостей професійного вибору та залежність у здійсненні професійного вибору.

Встановлено, що професійні настанови старшокласників характеризуються суперечливими тенденціями. Значній кількості учнів старших класів властиві недостатні рішучість і самостійність, занижена самооцінка професійного вибору.

На основі отриманих емпіричних даних дослідження взаємозв'язку професійних настанов учнів старших класів з їх тривожністю робиться висновок про те, що тривожність особистості старшокласника тісно пов'язана з його професійними настановами. Зокрема, високий рівень тривожності особистості юнака негативно позначається на його рішучості та оптимізові професійного вибору і пов'язаний із заниженою самооцінкою можливостей професійного вибору.

**Ключові слова:** професійні настанови, незалежність професійного вибору, самооцінка можливостей професійного вибору, оптимізм професійного вибору, рішучість професійного вибору, особистісна тривожність, професійне самовизначення, старшокласник, ранній юнацький вік.

**М.А. Курицина. Особенности взаимосвязи профессиональных установок и личностной тревожности старшеклассника.** В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы изучено подходы к проблеме профессиональных установок в раннем юношеском возрасте. Определено, что профессиональная установка – это стремление личности получить специальную подготовку, овладеть профессией, достичь в ней успеха, определённого социального статуса; готовность субъекта к выполнению обязанностей, норм, функций определённой профессиональной роли, которая включает как положительное отношение к профессиональной деятельности, так и профессиональные умения для реализации этой деятельности, и связана с активным выбором заданий и моделированием собственного поведения. Определено, что основными типами профессиональных установок учеников старших классов есть нерешительность в профессиональном выборе, оптимизм профессионального выбора, самооценка возможностей профессионального выбора и зависимость в осуществлении профессионального выбора.

Установлено, что профессиональные установки старшеклассников характеризуются противоречивыми тенденциями. Значительной части учеников старших классов свойственны недостаточная решительность и самостоятельность, заниженная самооценка профессионального выбора.

На основе полученных эмпирических данных исследования взаимосвязи профессиональных установок учеников старших классов с их тревожностью делается вывод о том, что личностная тревожность старшеклассника взаимосвязана с его профессиональными установками. В

частности, високий рівень личностной тревожности юноши негативно сказывается на его решительности и оптимизме профессионального выбора, и связан с заниженной самооценкой возможностей профессионального выбора.

**Ключевые слова:** профессиональные установки, независимость профессионального выбора, самооценка возможностей профессионального выбора, оптимизм профессионального выбора, решительность профессионального выбора, личностная тревожность, профессиональное самоопределение, старшекласник, ранний юношеский возраст.

**Постановка проблеми.** Одним із пріоритетних завдань системи освіти у сучасних умовах державотворення України є професійне самовизначення молоді, успішність вирішення якого визначає активність самоствердження, досягнення високого рівня професіоналізму в обраній сфері діяльності. Для професійного самовизначення особливо значущим є ранній юнацький вік, впродовж якого відбувається активне розмірковування над своїм майбутнім, придатністю до роботи у тій чи іншій сфері та попередній вибір майбутньої професії.

Професійному самовизначенню передують формування професійних настанов, що інтегрує в собі ціннісне ставлення до світу, отриманий досвід і визначає характер домінування різних стратегій у вирішенні завдань професійного самовизначення. Тому проблема розвитку професійних настанов у ранньому юнацькому віці потребує особливої уваги.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вагомий внесок у дослідження проблеми професійного самовизначення у ранньому юнацькому віці зроблено такими вченими як Л.І.Божович, В.І.Жуковською, Є.О.Клімовим, Л.О.Кравчук, І.В.Мерзляковим, В.А.Поляковим, О.Е.Попович, С.Ф.Фроловою, С.М.Чистяковою, П.А.Шавіром, С.В.Шибанковою та ін.

Професійне самовизначення – це багатовимірний і багатоступеневий процес, в якому відбувається виділення завдань суспільства і формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність. Професійне самовизначення можна розглядати як серію завдань, які суспільство ставить перед особистістю, що формується, і які ця особистість повинна послідовно розв’язати впродовж певного періоду часу; як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми перевагами і схильностями, з одного боку, і потребами існуючої системи суспільного розподілу праці, а з другого – як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність [6].



У загальному процесі професійного самовизначення М.С.Пряжніков виділяє чотири стадії:

- виникнення і формування професійних намірів і первинне орієнтування в різних сферах праці (старший шкільний вік);
- професійне навчання як освоєння вибраної професії;
- професійна адаптація, що характеризується формуванням індивідуального стилю діяльності і включенням в систему виробничих і соціальних відносин.

Самореалізація в праці (часткова або повна) – виконання тих очікувань, які пов'язані з професійною працею [12].

Професійне самовизначення є центром соціальної ситуації розвитку, що формує своєрідну внутрішню позицію у ранньому юнацькому віці, яка пов'язана зі зміною ставлення до майбутнього. Зверненість у майбутнє, побудова життєвих планів і перспектив – афективний центр життя юнацтва.

Самовизначення, як зазначає Л.І.Божович [1], є особистісним новоутворенням старшокласника, яке ґрунтується на стійких інтересах та прагненнях суб'єкта, що вже склалися; передбачає врахування власних можливостей і зовнішніх обставин; пов'язане зі світоглядом старшокласника, що формується, та з вибором професії.

Є.О.Клімов [5] також акцентує увагу на тому, що типовим для старшокласника є загострення потреби професійного самовизначення; вони стають спрямованими на професійне майбутнє, і ця спрямованість визначає усю систему взаємовідносин юнака з оточуючими ровесниками та дорослими.

Професійне самовизначення через призму готовності до вибору професії як стійку цілісну систему професійно важливих якостей особистості раннього юнацького віку (позитивне ставлення до майбутньої професії, наявність необхідних знань, умінь, навичок тощо) розглядає С.М.Чистякова [14].

Професійне самовизначення, як зазначає В.В.Болучевська [2], пов'язане із розвитком самосвідомості, включає формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання власного майбутнього, побудову еталонів у вигляді ідеального образу професіонала. У структурі диспозицій особистості ціннісні орієнтації утворюють вищий рівень схильностей до певного сприйняття умов життя та поведінки у довгостроковій перспективі. Тому, як зауважує науковець, ціннісні орієнтації, а також настанови виступають детермінантами процесу професійного самовизначення. На думку Д.М.Узнадзе, «саме настанова суб'єкта визначає 90% успіху діяльності, яку він виконує» [13].

На взаємозв'язок професійного самовизначення та професійних настанов особистості вказує також Н.І. Кулик [8]. Автор розглядає професійні настанови як складові структури особистості, яка перебуває на стадії навчання певній професії або ж включена до професійної діяльності. Професійна настанова відповідає первинному процесу професійного самовизначення особистості, в основі якої лежать безпосередні мотиви вибору професійної діяльності [8].

Проблему професійних настанов у психолого-педагогічній літературі розглядали науковці: А.К. Маркова, Є.О. Клімов, В.Є. Клочко, І.М. Кондаков, К.М. Левітан, Е.С. Чугунова та ін. Дослідниками професійна настанова визначається в різних аспектах: прагненні отримати спеціальну підготовку, оволодіти професією, досягнути в ній успіху, певного соціального статусу (А.К. Маркова [10]); готовність суб'єкта до виконання обов'язків, норм, функцій певної професійної ролі, що включає як позитивне ставлення до професійної діяльності, так і професійні уміння для здійснення цієї діяльності (К.М. Левітан [9]), активний вибір завдань та згідно їх моделювання власної поведінки (І.М. Кондаков [7]).

Структурним компонентами професійних настанов науковці [4], [15] виділяють:

- *емоційний (сенситивний)* компонент, пов'язаний зі ставленням особистості до професії, що виявляє міру задоволеності спеціальністю і проявляється через низку переживань;
- *комунікативний* компонент, який полегшує або ускладнює розвиток системи ділових і міжособистісних зв'язків в процесі професійної взаємодії;
- *когнітивний* компонент, що виявляє відносно стійкі індивідуальні відмінності в особливостях пізнавальних процесів та виявляється в індивідуальних пізнавальних процесах і в оцінних думках про раціональні типи роботи;
- *мотиваційний* компонент пов'язаний з усвідомленням стимулів трудової діяльності, співвідношенням зовнішніх і внутрішніх чинників регуляції поведінки в умовах професійної діяльності;
- *практичний (поведінковий)* компонент демонструє ступінь пасивно – активного ставлення фахівця до професійних обов'язків, схильність особистості до реальних позитивних (або негативних) дій у власному мікросоціумі;
- *рефлексивний* компонент виступає як переведення одного виду активності в інший, стимулює саморегуляцію особис-

тості й означає прагнення до самопізнання, до осмислення й оцінки власних дій, вчинків; відображає як реальну ситуацію, так і уявлення про неї (наприклад, еталонну), а також прогнозує власну поведінку та поведінку інших людей [4].

О.В.Парфьонова професійні настанови розглядає як структурні складові професійної спрямованості особистості та виділяє наступні її види: учбово-професійні (системне мотиваційно-сміслові утворення, яке виявляється у готовності особистості сприймати, оцінювати та професійно інтерпретувати умови учбової діяльності та діяти в них відповідним чином), діяльнісні (орієнтації, загальні стратегії поведінки у процесі професійного становлення), соціально-психологічні (готовність особистості до певного соціального реагування на етапі професійної підготовки, яка формується в діяльності та визначає характер її перебігу) [11].

І.М.Кондаков [7] виокремлює наступні типи професійних настанов підлітків та юнаків:

- нерішучість професійного вибору – нерішучість, невпевненість, труднощі щодо початку діяльності, відсутність чітких уявлень і критеріїв, що стосуються професійного розвитку, самовдосконалення, недостатня поінформованість про світ професій;
- раціоналізм професійного вибору – ґрунтовність, раціоналізм, розсудливість, готовність діяти згідно визначеного плану, після виважених розмірковувань, неімпульсивність щодо питань професійного вибору;
- оптимізм стосовно професійного майбутнього – пов'язаний з ідеалізацією, юнацьким максималізмом, почуттям власної обраності, переконаністю, що абсолютно усі проблеми можуть бути дуже легко вирішені;
- висока самооцінка професійного вибору – завищена самооцінка, віра у власні сили та здібності, надмірна довіра власним суб'єктивним переживанням, враженням, наполегливість і готовність до подолання труднощів;
- залежність професійного вибору – несамостійність, підвищена навіюваність, залежність від інших, соціальна незрілість у питаннях майбутньої професійної діяльності [7].

Положення І.М.Кондакова щодо типів професійних настанов буде використовуватись нами на етапі емпіричного дослідження як таке, що узагальнює підходи до визначення типів професійних настанов у ранньому юнацькому віці.

Водночас, аналіз психолого-педагогічної літератури виявив відсутність спеціальних досліджень професійних настанов у ранньому юнацькому віці.

**Мета статті** – висвітлення результатів експериментального дослідження особливостей прояву типів професійних настанов старшокласника та їх взаємозв'язку з його особистісною трижністю.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Із метою виявлення особливостей прояву типів професійних настанов у ранньому юнацькому віці ми використали «Опитувальник професійних настанов» І.М.Кондакова [7]. Зазначена методика дозволяє охарактеризувати професійні настанови учнів старших класів за такими факторами (типами настановлень) як нерішучість у професійному виборі, раціоналізм, оптимізм стосовно професійного вибору, самооцінка можливостей та залежність у здійсненні професійного вибору згідно високого, середнього та низького рівнів.

У дослідженні взяли участь 150 учнів старших класів загальноосвітніх шкіл м. Києва.

Отримані результати проведеного дослідження демонструють, що більшість опитуваних старшокласників (62,5%) (табл. 1) виявляють рішучість і впевненість у здійсненні професійного вибору. Відносно невелика кількість юнаків (12,5%) має високий рівень нерішучості у професійному виборі, що супроводжується відсутністю чітких уявлень і критеріїв стосовно професійного розвитку, поганою інформованістю про світ професій. Решта ж 25,0% опитуваних старшокласників виявляють середній рівень нерішучості у виборі професії.

*Таблиця 1*

**Особливості вияву професійних настанов у ранньому юнацькому віці**

Типи професійних настанов	Рівні прояву професійних настанов (у %)		
	Високий	Середній	Низький
Нерішучість професійного вибору	12,5	25,0	62,5
Раціоналізм професійного вибору	30,0	47,5	25,0
Реалістичність настанов щодо професійного вибору (оптимізм)	27,5	35,0	37,5
Самооцінка можливостей професійного вибору	30,0	42,5	27,5
Залежність у здійсненні професійного вибору	7,5	30,0	62,5

Аналіз отриманих даних засвідчує, що лише 30,0% досліджуваних учнів старших класів виявляє високий рівень раціоналізму професійного вибору. Таким учням властиві ґрунтовність, раціоналізм, розсудливість, готовність діяти за планом у питаннях вибору майбутньої професії. Більшості ж опитуваних юнаків властиві середній (47,5%) та низький (25%) рівні раціоналізму, які характеризуються, відповідно, ситуативністю або переважанням імпульсивного та необґрунтованого ставлення до питань професійного визначення.

Реалістичні настанови стосовно професійного вибору демонструє 37,5% опитуваних старшокласників. Більшість учнів виявляють середній (35,0%) та високий (27,5%) рівні оптимізму стосовно професійного вибору. Зокрема високий рівень зазначеного фактора пов'язаний з ідеалізацією, «юнацьким максималізмом», відчуттям власної обраності, з упевненістю в тому, що всі проблеми можна легко вирішити.

Високий рівень самооцінки професійного вибору як типу професійних настановлень виявляє 30,0% досліджуваних учнів старших класів. Відповідно таким респондентам властиві завищена самооцінка, віра у власні сили та здібності, надмірна довіра до власних суб'єктивних вражень, завзятість і готовність до подолання труднощів. Середній рівень самооцінки мають 42,5% старшокласників та значна кількість досліджуваних (27,5%) виявляють занижену самооцінку.

Більшість учнів старших класів (62,5%) вважають себе незалежними і самостійними у здійсненні професійного вибору. Водночас значна кількість досліджуваних старшокласників виявляють середній (30,0%) та високий (7,5%) показники залежності у професійному виборі, які пов'язані, відповідно, із ситуативністю або домінуванням несамостійності, податливості, залежності від інших у питаннях професійного вибору.

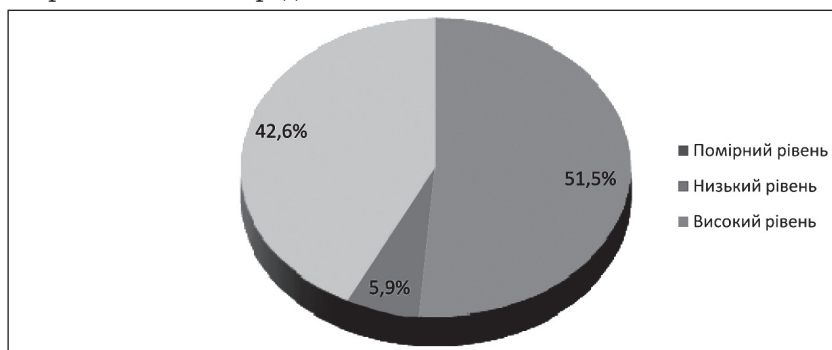
Отже, професійні настанови старшокласників характеризуються суперечливими тенденціями. Учням старших класів здебільшого властиві рішучість, впевненість, самостійність професійного вибору, що водночас супроводжуються імпульсивним та необґрунтованим ставленням до питань професійного вибору, надмірним оптимізмом щодо майбутньої професії. Виявлені суперечливі особливості прояву типів професійних настановлень зумовлюють пошук шляхів оптимізації формування професійних настановлень в учнів раннього юнацького віку в навчально-виховному процесі, однак розв'язання цього завдання вимагає вивчення чинників їх розвитку, вплив на які, на нашу думку,

сприятиме оптимізації та гармонізації рівнів професійних настановлень.

І.А.Ясточкіна [16] зазначає, що самоставлення юнака, його самооцінка, ставлення до власного майбутнього перебувають у тісному взаємозв'язку із його особистісною тривожністю: юнаків із низькою самооцінкою характеризує високий рівень тривожності, що спричинює надмірну залежність від інших, несаможиттєвість, боязкість, замкнутість, перекручене сприйняття оточуючого. Також, за результатами досліджень науковця, високотривожним юнакам власне майбутнє видається нечітким, невизначеним, вони низько оцінюють власний потенціал, ухиляються від вирішення проблем, які постають перед ними, і зокрема у питаннях професійного самовизначення. Вищевикладені положення і стали підґрунтям для зробленого нами припущення про те, що професійні настанови юнака пов'язані з проявами його особистісної тривожності.

Для дослідження рівня особистісної тривожності юнаків ми використали шкалу самооцінки та оцінки тривожності Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна [3], яка містить 20 запитань-суджень, на кожне з яких можливі чотири відповіді – майже ніколи іноді, часто, майже завжди. Особистісна тривожність згідно опрацювання результатів показників визначається в межах низького, помірного та високого рівнів.

Отримані результати дослідження особистісної тривожності старшокласників представлені на Рис. 1.



**Рис. 1. Рівні особистісної тривожності старшокласника**

Результати проведеного дослідження засвідчили, що помірний рівень особистісної тривожності виявляють майже половина старшокласників (51,5%). Низький рівень особистісної тривожності має незначна кількість учнів старших класів (5,9%), тоді

як проявами високого рівня особистісної тривожності характеризуються 42,6% юнаків. Як зазначає І.А.Ясточкіна [16], юнаків із низьким рівнем особистісної тривожності вирізняє достатній самоконтроль, самодисципліна, адекватні вимоги до себе. У стосунках з іншими такі юнаки ініціативні, вільно відстоюють власну життєву позицію, рішучі в діях і вчинках, налаштовані на успіх, позитивно сприймають зміни у житті. Водночас, низький рівень особистісної тривожності може свідчити про наявність, так званої, «прихованої тривожності» або «неадекватного спокою».

Помірний рівень особистісної тривожності старшокласників проявляється у переживаннях напруження, настороженості, часткового дискомфорту залежно від особистісного сприйняття та оцінки. Юнаки адекватно оцінюють себе та свої можливості. У стосунках з іншими можливі конфліктні ситуації, проте провідною є стратегія взаємодії або пошук компромісу. Такий рівень не несе в собі ознак загрози, має адаптивне значення.

Юнаки з високою особистісною тривожністю характеризуються переживаннями емоційного дискомфорту, незадоволеності собою та своїм життям, почуттями невпевненості, сором'язливості, скутості у стосунках, їм важко усвідомлювати свої справжні емоційні стани. У поведінці орієнтовані на думку оточення, відчувають страх перед критикою та негативною оцінкою зовні [16].

Для дослідження характеру залежності між показниками професійних настановлень старшокласників з їх особистісною тривожністю нами був використаний ранговий коефіцієнт кореляції  $r$ -Спірмена.

Розглянемо детальніше виявлені залежності між показниками професійних настанов та особистісної тривожності учнів старших класів.

Так, коефіцієнт кореляції між показниками нерішучості професійного вибору як типом професійних настанов старшокласників та показниками їх особистісної тривожності становить  $r=0,29$ . Вказане значення коефіцієнта статистично достовірне з імовірністю похибки  $p=0,05$ . Причому, з огляду на додатне значення емпіричного коефіцієнта, можна стверджувати, що чим вищий рівень особистісної тривожності, тим вищий рівень нерішучості у здійсненні професійного вибору виявляють юнаки, та навпаки.

Також встановлено кореляційний зв'язок між показниками оптимізму щодо професійного вибору як типу професійних на-



станов та показниками особистісної тривожності старшокласників ( $r=-0,21$ , при  $p=0,08$ ) на рівні статистичної тенденції. З огляду на від'ємне значення емпіричного коефіцієнта можна стверджувати, що чим вищий рівень особистісної тривожності, тим нижчий рівень оптимізму відносно професійного вибору мають юнаки. Отже, відсутність ідеалізації, «юнацького максималізму» у процесі прийняття рішень щодо питань майбутньої професії, відсутність відчуття власної обраності та впевненості, що абсолютно усі проблеми дуже легко вирішуються, супроводжуються у старшокласників підвищеним рівнем особистісної тривожності.

Коефіцієнт кореляції між показниками високої самооцінки можливостей професійного вибору як типу професійних настанов та показниками особистісної тривожності становить  $r=-0,21$ . Вказане значення коефіцієнта значуще на рівні статистичної тенденції з імовірністю похибки  $p \leq 0,1$ . З огляду на від'ємне значення емпіричного коефіцієнта, можна стверджувати, що чим вищий рівень особистісної тривожності, тим нижчий рівень самооцінки можливостей у здійсненні професійного вибору виявляють старшокласники.

**Висновки.** Професійна настанова виступає прагненням особистості отримати спеціальну підготовку, оволодіти професією, досягнути в ній успіху, певного соціального статусу; готовністю суб'єкта до виконання обов'язків, норм, функцій певної професійної ролі, що включає як позитивне ставлення до професійної діяльності, так і професійні уміння для здійснення цієї діяльності, пов'язана з активним вибором завдань та згідно їх моделюванням власної поведінки.

Формування професійних настанов передує професійному самовизначенню в ранньому юнацькому віці. Основними типами професійних настановлень учнів старших класів виступають такі: нерішучість у професійному виборі, оптимізм стосовно професійного вибору, самооцінка та залежність у здійсненні професійного вибору.

Професійні настанови старшокласників характеризуються суперечливими тенденціями. Значній кількості учнів старших класів властиві недостатні рішучість та самостійність, занижена самооцінка професійного вибору.

Професійні настанови старшокласника, зокрема такі її типи як нерішучість, оптимізм, висока самооцінка професійного вибору, тісно пов'язані з особистісною тривожністю юнака. Так, висока особистісна тривожність визначає нерішучість профе-

сійного вибору, що супроводжується невпевненістю, відсутністю чітких уявлень і критеріїв стосовно професійного розвитку, поганою поінформованістю про світ професій; низький рівень оптимізму професійного вибору, з яким пов'язані відсутність ідеалізації у процесі прийняття рішень, реалістичний погляд щодо питань майбутньої професії, переконаність, що вирішення проблем на цьому шляху потребує великих зусиль; низьку самооцінку можливостей професійного вибору, якій властиві невіра у власні сили та здібності, відсутність завзятості та готовності долати труднощі. Це дає підстави розглядати особистісну тривожність старшокласника одним із чинників формування його професійних настанов.

**Перспективи подальших розвідок** вбачаємо у вивченні взаємозв'язку професійних настанов учнів старших класів із іншими їх особистісними характеристиками. Подальшого вивчення потребують питання щодо гендерних відмінностей професійних настанов у ранньому юнацькому віці.

#### Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – №4. – С. 23–33.
2. Болучевская В.В. Ценностные ориентации и социально-психологические установки будущих специалистов помогающих профессий в процессе их профессионального самоопределения / В.В.Болучевская // Медицинская психология : электр. научн. журнал. – 2010. – №3 // Режим доступа: [http://www.medpsy.ru/mprj/archiv\\_global/2010\\_3\\_4/nomer/nomer05.php](http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2010_3_4/nomer/nomer05.php)
3. Загальна психологія: практикум : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. В. Волошина, Л. В. Долинська, С. О. Ставицька, О. В. Темрук. – К. : Каравела, 2005. – 280 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А.Климов. – М. : ИПП, 1996. – 400 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А.Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
6. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 245 с.
7. Кондаков И.М. Диагностика профессиональных установок подростков / И.М.Кондаков // Вопросы психологии. – №2. – 1997. – С. 122 – 130.
8. Кулик Н.І. Професійно-орієнтована установка підлітка як системоутворюючий фактор готовності до професійного са-

- мовизначення / Н. І. Кулик // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. Вип. 2 / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, Благодійний фонд ім. Антона Макаренка ; [голов. ред. Світлана Сисоева ; редкол.: Людмила Хоружа та ін.]. – Київ : Едельвейс, 2012. – 224 с. – С. 204–211.
9. Левитан К.М. Профессиональное развитие личности педагога в послевузовский период : Дис. доктора пед. наук : 13.00.01 / К.М. Левитан. – Екатеринбург, 1993. – 393 с.
  10. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М., 1996. – 309 с.
  11. Парфенова Е.В. Формирование и развитие профессиональных установок как компонента профессиональной направленности будущего специалиста : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07. / Елена Владимировна Парфенова. – М., 2012. – 21 с.
  12. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе / Н.С.Пряжников // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С.64.
  13. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Д.Н. Узнадзе / Под ред. И.В. Имедадзе. – М. : Смысл, 2004. – 413 с.
  14. Чистякова С.Н. Образовательно-профессиональное самоопределение / С.Н.Чистякова, Н.Ф.Родичев. – М.: Педагогический университет, 2007. – 150 с.
  15. Чугунова Э.С. К вопросу о структуре социально-психологических установок в системе формирования социогенных потребностей / Э.С. Чугунова, В.С. Дудченко // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси, 1974. – С. 113–119.
  16. Ясточкіна І. А. Психологічні чинники виникнення та корекція особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / І. А. Ясточкіна; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2011. – 20 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bozhovich L.I. Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze / L.I. Bozhovich // Voprosy psihologii. – 1979. – №4. – S. 23–33.
2. Boluchevskaya V.V. Tsennostnyie orientatsii i sotsialno-psihologicheskie ustanovki buduschih spetsialistov pomagayuschih professiy v protsesse ih professionalnogo samopredeleniya / V.V.Boluchevskaya // Meditsinskaya psihologiya : elektr. nauchn. zhurnal. – 2010. – №3. // Rezhim dostupa:

[http://www.medpsy.ru/mprj/archiv\\_global/2010\\_3\\_4/nomer/nomer05.php](http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2010_3_4/nomer/nomer05.php)

3. Zagalna psihologiya: praktikum : navch. posib. dlya stud. visch. navch. zakl. / V. V. Voloshina, L. V. Dolinska, S. O. Stavitska, O. V. Temruk. – K. : Karavela, 2005. – 280 s.
4. Klimov E.A. Psihologiya professionala / E.A.Klimov. – M. : IPP, 1996. – 400 s.
5. Klimov E.A. Psihologiya professionalnogo samoopredeleniya. / E.A.Klimov. – M. : Akademiya, 2004. – 304 s.
6. Kon I.S. Psihologiya ranney yunosti: Kniga dlya uchitelya / I. S. Kon. – M. : Prosveschenie, 1989.
7. Kondakov I.M. Diagnostika professionalnyh ustanovok podrostkov / I.M.Kondakov // Voprosyi psihologii. – №2. – 1997. – S.122–130.
8. Kuly'k N.I. Profesijno-oriyentovana ustanovka pidlitka yak sy'stemoutvoryuyuchy'j faktor gotovnosti do profesijnogo samovy'znachennya / N. I. Kuly'k. // Pedagogichny'j proces: teoriya i prakty'ka : zb. nauk. pr. Vy'p. 2 / Ky'yiv. un-t im. Bory'sa Grinchenka, Blagodijny'j fond im. Antona Makarenka; [golov. red. Svitlana Sy'soyeva; redkol.: Lyudmy'la Xoruzha ta in.]. – Ky'yiv : Edel'vejs, 2012. – 224 s. – S. 204 – 211.
9. Levitan K.M. Professionalnoe razvitie lichnosti pedagoga v poslevuzovskiy period : Dis. doktora ped. nauk : 13.00.01 / K.M.Levitan. – Ekaterinburg, 1993. – 393 s.
10. Markova A.K. Psihologiya professionalizma / A.K.Markova. – M., 1996. – 309 s.
11. Parfenova E.V. Formirovanie i razvitie professionalnyh ustanovok kak komponenta professionalnoy napravlennosti budushchego spetsialista : avtoref. dis... kand. psihol. nauk : 19.00.07. / Parfenova Elena Vladimirovna. – M., 2012. – 21 s.
12. Pryazhnikov N.S. Professionalnoe samoopredelenie v kulturno-istoricheskoy perspektive / N.S.Pryazhnikov // Voprosyi psihologii, 1996. – №1. – S.64.
13. Uznadze D.N. Obschaya psihologiya / D.N. Uznadze / Pod red. I.V. Imedadze. – M.: Smyisl, 2004. – 413 s.
14. Chistyakova S.N. Obrazovatelno-professionalnoe samoopredelenie / S.N.Chistyakova, N.F.Rodichev. – M. : Pedagogicheskii universitet, 2007. – 150 s.
15. Chugunova E.S. K voprosu o strukture sotsialno-psihologicheskikh ustanovok v sisteme formirovaniya sotsiogennyih potrebnostey / E.S. Chugunova, B.C. Dudchenko // Problemyi

- formirovaniya sotsiogennyih potrebnostey. – Tbilisi, 1974. – S. 113–119.
16. YastochkIna I. A. PsihologIchnI chinniki viniknennya ta korektsIya osobistIsnoYi trivozhnostI u rannomu yunatskomu vItsI: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / I.A. YastochkIna ; Nats. ped. un-t Im. M.P. Dragomanova. – K., 2011. – 20 s.

**M.O. Kurytsyna. Peculiarities of interrelation of professional guidelines and personal anxiety of senior high school students.** The article deals with approaches to the problem of professional guidelines in adolescence period studied on the basis of analysis of psychological and educational literature. It was found that professional guideline forms the desire of the individual to get specialized education, master profession, and achieve a certain social status and success in it; readiness of the individual to performance of duties, rules, functions of a certain professional role, including both positive attitude to professional activity and professional skills for this activity, as well as related to the active choice of tasks and their own behavior modeling. It was determined that the main types of professional guidelines of senior high school students are hesitancy in professional choice, optimism regarding professional choice, self-evaluation of professional choice opportunities and dependence in carrying out the professional choice.

It was found that professional guidelines of senior high school students are characterized by contradictory tendencies. Insufficient determination and independence, low self-esteem of professional choice are inherent to a large number of senior high school students.

Based on the obtained empirical data of research of interrelation of professional guidelines of senior high school students with their personal anxiety, a conclusion was made that personal anxiety of senior high school students is closely connected with their professional guidelines. Specifically, high level of personal anxiety of a young man negatively affects his determination and optimism of professional choice and is associated with low self-esteem of opportunities for professional choice.

**Key words:** professional guideline, professional independence of choice, self-assessment of opportunities for professional choice, professional choice optimism, determination of professional choice, personal anxiety, professional identity, senior high school student, adolescence period.

*Received January 10, 2015*  
*Revised January 28, 2015*  
*Accepted February 19, 2015*

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

---

Lazurenko O.O. Theoretical and methodological analysis of the study of emotional competence / O.O. Lazurenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuik Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 284–294.

---

**О.О. Лазуренко. Теоретико-методологічний аналіз дослідження емоційної компетентності.** Розкрито основні напрямки дослідження поняття емоційної компетентності в психологічній науці. Систематизовано концепції вітчизняних і зарубіжних досліджень. Представлено узагальнені результати теоретичного вивчення емоційної компетентності. Вивчено та узагальнено твердження окремих учених, а також теоретико-методологічні засади дослідження феномена емоційної компетентності. Виявлено, що серед дослідників емоційної компетентності немає однозначної думки щодо визначення цього поняття, його змісту, структури, а також факторів, що визначають її розвиток. Уточнено визначення поняття «емоційна компетентність» як складного інтегративного утворення, що включає сукупність когнітивних, поведінкових і власне емоційних якостей, що забезпечують усвідомлення, розуміння і регуляцію власних емоцій і емоцій оточуючих, що впливають на успішність міжособистісних взаємодій та особистісний розвиток. Визначено структурні компоненти емоційної компетентності та виділено характерні змістовні ознаки цього феномена. Визначено сутність і зміст поняття «емоційний інтелект». Встановлено, що конструкт «емоційний інтелект» набуває різноманітних форм і змісту залежно від поглядів дослідників. Методологічно обґрунтовано, що введення поняття «емоційний інтелект» у категоріальний апарат сучасної психології представляється значущим і актуальним завданням. Визначаються співвідношення понять «емоційний інтелект», «емоційна компетентність». Доведено, що розвинений емоційний інтелект та емоційна компетентність особистості є важливою умовою її життєвого успіху, задоволеності та впевненості. Зроблено висновок, що порушена проблема, незважаючи на її величезну значущість, поки що залишається недостатньо дослідженою в теоретичному плані і потребує подальшого наукового вивчення та обґрунтування.

**Ключові слова:** особистість, емоції, емоційна сфера, емоційний інтелект, емоційна компетентність.

**Е.А. Лазуренко. Теоретико-методологический анализ исследования эмоциональной компетентности.** Раскрываются основные направления исследования понятия эмоциональной компетентности. Систематизированы концепции отечественных и зарубежных исследований. Представлены обобщённые результаты теоретического изучения эмоциональной компетентности. Изучены и обобщены утверждения отдельных учёных, а также теоретико-методологические основы исследования феномена эмоциональной компетентности. Выявлено, что среди исследователей эмоциональной компетентности нет однозначного мнения относительно определения этого понятия, его содержания, структуры, а также факторов, определяющих её развитие. Уточнено определение понятия «эмоциональная компетентность» как сложного интегративного образования, которое включает совокупность когнитивных, поведенческих и собственноэмоциональных качеств, обеспечивающих осознание, понимание и регуляцию собственных эмоций и эмоций окружающих, влияющих на успешность межличностных взаимодействий и личностное развитие. Определены структурные компоненты эмоциональной компетентности и выделены характерные содержательные признаки этого феномена. Определена сущность и содержание понятия «эмоциональный интеллект». Установлено, что конструкт «эмоциональный интеллект» принимает различные формы и содержание в зависимости от взглядов исследователей. Методологически обосновано, что введение понятия «эмоциональный интеллект» в категориальный аппарат современной психологии представляется значимой и актуальной научной задачей. Определяются соотношение понятий «эмоциональный интеллект», «эмоциональная компетентность». Доказано, что развитые эмоциональный интеллект и эмоциональная компетентность личности являются важным условием её жизненного успеха, удовлетворённости и уверенности. Сделан вывод, что затронутая проблема, несмотря на её огромную значимость, пока остаётся недостаточно исследованной в теоретическом плане и требует дальнейшего научного изучения и обоснования.

**Ключевые слова:** личность, эмоции, эмоциональная сфера, эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность.

**Постановка проблемы.** Сложность и многогранность существования современного общества требует всестороннего осмысления новых психологических феноменов, в том числе вопроса о сути эмоциональной компетентности. Изучение данного феномена является новым сегментом в исследовании эмоциональной сферы личности. Целесообразность изучения эмоциональной компетентности обусловлена значением эмоций в жизни и деятельности человека [12]. Несмотря на множество



проведённых исследований, бесспорную актуальность и практическую значимость, проблема методологической обоснованности понятия эмоциональной компетентности по сей день остаётся недостаточно изученной. Существующие в научной психологии концептуальные и терминологические расхождения в объяснении описываемого явления, недостаточная теоретическая разработанность проблемы развития эмоциональной компетентности обусловили актуальность темы данной работы.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Теоретико-методологические подходы к проблеме соотношения интеллектуального и эмоционального рассматривали в своих работах Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.М. Мясищев, А.К. Тихомиров и др. На тесную связь мышления, интеллекта и эмоциональных процессов указывали и известные психологи В.К. Вилюнас. Б.И. Додонов, Я. Рейковский. Л.С. Выготский ввёл понятие «динамической смысловой системы», объединяющей воедино аффективные и интеллектуальные процессы [3, с.383]; С.Л.Рубинштейн выдвинул принцип единства мышления и эмоций [18, с.6]; А.Н. Леонтьев рассматривал «смысл как эмоцию с мыслью, эмоцию, просветлённую мыслью» [13, с.28]; Б.М. Теплов в ходе экспериментальных исследований вывел особый феномен «эмоциональное понимание» смыслов [19, с.51]; А.В. Запорожец определил аналогичное понимание как «эмоциональное мышление» [8, с.147]; В.П. Зинченко обозначил данное явление как «живой интеллект» [9, с.112]; К.Е. Изард отмечал, что «люди, в сущности, являются эмоционально-социальными существами», а «эмоции, скорее всего, сами представляют высший порядок интеллекта» [10, с. 122]. Дальнейшее исследование эмоций активно началось в конце прошлого века, когда появились понятия «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная компетентность», которые характеризуют способности к управлению эмоциональными явлениями и свойствами. Это способствовало интенсивному росту числа научных публикаций, направленных на изучение данных феноменов. Понятие «эмоциональная компетентность» стало использоваться в психологии благодаря публикациям таких зарубежных исследователей, как К. Саарни, Д. Гоулман, И. Андреева, Е. Яковлева и др. Сегодня существует не так много исследований феномена эмоциональной компетентности. Это отдельные работы П. Селовой, Дж. Мейер, Д. Гоулмен, К. Саарни, Г. Бреслава, И.Н. Андреевой, Е.Л. Носенко и других. Данная проблема активно обсуждается и освещается в трудах

Г.Г. Гарсковой, Д.В. Люсина, Н.А. Манойловой и др. В целом, обзор литературы с очевидностью показывает, что среди исследователей эмоциональной компетентности нет однозначного мнения относительно определения этого понятия, его содержания, структуры, а также факторов, определяющих её развитие.

**Целью данной статьи** является изучение и обобщение утверждений отдельных учёных, а также теоретико-методологические основы исследования феномена эмоциональной компетентности.

**Изложение основного материала исследования.** Сама идея эмоционального интеллекта в том виде, в котором этот термин существует сейчас, выросла из понятия социального интеллекта, которое разрабатывалось такими авторами, как Э. Торндайк, Дж. Гилфорд, Г. Айзенк. Понятие социального интеллекта как раз и явилось звеном, связывающим воедино аффективную и когнитивную стороны процесса познания. Другой предпосылкой повышенного внимания к эмоциональному интеллекту стала гуманистическая психология. После того, как А. Маслоу в 50-х годах ввёл понятие самоактуализации, в западной психологии появились серьёзные интегральные исследования личности, объединяющие когнитивные и аффективные стороны человеческой природы [15].

В различных источниках «emotional intelligence» переводится неодинаково. В литературе используются следующие варианты перевода: «эмоциональное мышление», «эмоциональная чувствительность», «эмоциональное сознание», «эмоциональный потенциал», «эмоциональная компетентность» и др. Чтобы оценить терминологическую точность, необходимо иметь представление о том, какое смысловое содержание вкладывается в слова «эмоциональный интеллект».

Термин «эмоциональный интеллект» был впервые введён в 1990 г. американскими психологами П. Сэловеем и Дж. Майером [22] и применялся для обозначения особого комплекса психических свойств, таких, как умение разбираться в собственных чувствах, эмпатия, умение регулировать собственные эмоции [23]. Отметим, что термин «эмоциональный интеллект» принимает самые многообразные формы и содержание в зависимости от взглядов исследователей. И всё же можно выделить несколько альтернативных концепций эмоционального интеллекта. Согласно представлениям авторов оригинальной концепции эмоционального интеллекта Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо, эмоциональный интеллект – это группа ментальных

способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих. Особенностью модели эмоционального интеллекта Д. Гоулмена является то, что он предлагает несколько различные структуры эмоционального интеллекта применительно к различным категориям людей. [6]. В своих исследованиях Д. Гоулмен доказывает, что «именно эмоции в реальной жизни ответственны за принятие решений, даже когда мы убеждены в обратном» [20, с.5]. Именно уровень эмоционального развития, по мысли автора, определяет жизненную и профессиональную успешность людей [7]. Х. Вайсбах, У. Дакс рассматривают эмоциональный интеллект как умение «интеллектуально» управлять своей эмоциональной жизнью. Проявляется эмоциональный интеллект в партнёрских отношениях и упоминается в одном контексте с профессиональным и личным успехом [1]. Ещё более широкая трактовка эмоционального интеллекта содержится в модели Р. Бар-Она [21]. Автор определяет эмоциональный интеллект как все не когнитивные способности, знания и компетентность, которые дают человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями. Р.Бар-Он выделяет пять сфер компетентности, которые можно отождествить с пятью компонентами эмоционального интеллекта.

В отечественной психологии идея единства аффекта и интеллекта изначально возникла в трудах Л.С. Выготского, который пришёл к выводу о существовании динамической смысловой системы, представляющей собой единство аффективных и интеллектуальных процессов [4]. Намеченные классиком психологии подходы к пониманию единства аффективных и интеллектуальных процессов получают дальнейшее развитие в современных исследованиях эмоционального интеллекта. По мнению Г.Г. Горсковой, эмоциональный интеллект – это способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального синтеза и анализа [5]. Рассматривая понятие эмоционального интеллекта, И. Кинтас пишет, что через чувства человек познаёт гораздо больше, чем через интеллект, чтобы понять смысл познаваемого, необходимо эмоционально принять то, что мы познаём, что, в свою очередь, не исключает присутствия разумности [16]. Люди с хорошо сформированным эмоциональным интеллектом отличаются более адаптивным поведением, легче добиваются своих целей во взаимодействии с окружающими, ощущают более высокий уровень психологического благополучия [2]. Российский исследователь Д.В. Лю-

син, отталкиваясь от существующих концепций, предлагает собственную модель эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект понимается им как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [14]. Е.В. Либина обозначает данный феномен как эмоциональную компетентность, рассматривая её как «способность личности к осуществлению координации между эмоциями и целенаправленным поведением» [9, с.24]. Д. Равен, изучая компоненты компетентности, отмечает, что компетентность включает в себя как интеллект, так и компоненты эффективного поведения [17, с.280].

Как видим, все теории объединяет мысль о существовании некоторого самостоятельного явления, отличного от традиционного интеллекта, которое обеспечивает адаптивность субъекта к разным социальным ситуациям и успешность в профессиональной сфере. Именно эти теории позволяют пролить свет на дополнительные аспекты такого комплексного психологического конструкта как эмоциональный интеллект. В связи с этим введение понятия «эмоциональный интеллект» в категориальный аппарат современной психологии представляется значимой и актуальной задачей.

Опираясь на методологические принципы отечественной психологии: принцип единства интеллектуального и эмоционального, принцип детерминизма и основанные на нём теории влияния эмоций на мыслительные процессы и поведение, мы в своей работе сочли правомерным вести речь о таком понятии как эмоциональная компетентность, интегрально объединяющую эмоции, интеллект и волю, развитость которых предопределяет успешную адаптацию субъекта к социальному окружению и жизненным ситуациям. Несмотря на все теоретические сложности и проблемы измерения, анализ различных подходов к изучению способностей в эмоциональной сфере показывает, что сложился инновационный подход к пониманию данного феномена.

На наш взгляд, эмоциональная компетентность – это совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих принимать адекватные решения и действовать на основе результатов интеллектуальной обработки эмоциональной информации; это форма приобретаемого опыта в эмоционально-социальной сфере, базирующегося на развивающихся способностях к пониманию и управлению эмоциями в условиях социума. Данный вид компетентности позволяет более целостно воспринимать человека, даёт более емкую характеристику индивида в единстве его чувств, ума и воли. Следует подчеркнуть, что это не просто эмоциональная

развитость, а согласованность этих фундаментальных составляющих психики. При этом для эмоциональной компетентности наиболее актуальными являются две сферы: способность человека к самоопределению и самоуправлению и способность человека к управлению взаимоотношениями с другими людьми. Компетентность человека проявляется в данном случае в умении действовать адекватно обстоятельствам, достигаемое не просто через понимание эмоций и чувств, а через управление и контроль за этими первичными, обязательными свойствами человеческой психики. Пределом совершенства можно считать умение человека определить и проконтролировать эмоции применительно к конкретной ситуации и в конкретный момент. Это придаёт реальную значимость эмоциональной компетентности в профессиональной и личной жизни, так как такой вид компетентности, в инструментальном значении, позволяет успешно применять умственные способности и эффективно взаимодействовать с окружающим миром [11].

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Проведённый анализ проблемы эмоциональной компетентности показал её сложность, неоднозначность трактовок вследствие множества теоретических подходов к этому понятию. На основе теоретического анализа научной литературы по проблеме исследования данного феномена в современной психологии было обосновано и уточнено понятие «эмоциональная компетентность», под которым нами понимается сложное интегративное образование, включающее совокупность когнитивных, поведенческих и собственно эмоциональных качеств, обеспечивающих осознание, понимание и регуляцию собственных эмоций и эмоций окружающих, влияющих на успешность межличностных взаимодействий и личностное развитие. В целом, затронутая проблема, несмотря на её огромную значимость, пока остаётся недостаточно исследованной в теоретическом плане и требует дальнейшего научного изучения и обоснования. По нашему глубокому убеждению, эмоциональная компетентность может и должна выступать аспектом специальной подготовки, ведь ориентация в собственном эмоциональном мире, а, следовательно, и адекватное поведение позволяет гармонично взаимодействовать с окружающим миром.

#### **Список использованных источников**

1. Вайсбах Х. Эмоциональный интеллект / Х. Вайсбах, У. Дакс; Пер. А.В.Павлов. – М. : ЛИК-Пресс, 1998. – 160 с.

2. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 142 с.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций: Проблемы развития психики / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 6-ти т. [т.4] / Под ред. А.М.Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 468 с.
4. Выготский Л.С. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1968. – №2. – С. 157–159.
5. Горскова Г.Г. Введение понятия эмоционального интеллекта в психологическую культуру / Г.Г. Горскова // Ананьевские чтения : Тез. науч.- практ. конф. – СПб., 1999. – С. 45–48.
6. Гоулмен Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулмен, Р. Бояцис, Э. Макки; Пер. с англ. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
7. Гоулмен Д. Эмоциональный интеллект: спорные вопросы и распространённые заблуждения / Д. Гоулмен, Р. Эммерлинг // Отдел кадров. – 2004. – №8. – С. 121–125.
8. Запорожец А.В. Об эмоциях и их развитии у ребёнка / А.В. Запорожец // Избр. психол. труды: В 2-х т. [т.2] / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1986. – 296 с.
9. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко. – М. : Тривола, 1995. – 64 с.
10. Изард К.Е. Эмоции человека / К.Е.Изард; [Пер. с англ.]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 440 с.
11. Лазуренко О.О. До питання щодо розвитку поняття «емоційна компетентність» у психології / О.О. Лазуренко // Науковий огляд. – №1 (11). – Київ, 2015. – С. 116–123.
12. Лазуренко О.О. Емоції і їх значення в життєдіяльності людини / О.О. Лазуренко. – К., 1997. – 60 с.
13. Леонтьев А.Н. Потребности, эмоции, мотивы: Конспект лекций / А.Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 198 с.
14. Люсин Д.В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / Д.В. Люсин, О.О. Марютина, А.С. Степанова // Социальный интеллект: Теория, измерения, исследования / Под ред. Люсина Д.В., Ушакова Д.В. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 129–140.

15. Маслоу А. Дальние достижения человеческой природы / А. Маслоу. – М. : Прайм-знак, 2002. – 254 с.
16. Николаева В.В. О психологической природе алекситимии: Психол. исслед. / В.В Николаева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1995. – 166 с.
17. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен; [Пер. с англ.] // Под общ. ред. В.И.Белопольского. – М. : Когито-Центр, 2002. – 400 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Изд. 2-е. / С. Л. Рубинштейн / – М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.
19. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий: Избр. работы / Б.М. Теплов. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.
20. Трухан Е.А. Структура темперамента: основные компоненты / Е.А. Трухан // Весн. Бел. дзярж. ун-та. – Сер 3. – № 1. – 2003. – 34 с.
21. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual. – Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997. – 278 p.
22. Mayer, J.D., Salovey, P. The intelligence of emotional intelligence // Intelligence – N.Y., 1993. – 433–442 p.
23. Mayer J.D. Emotional intelligence as standard intelligence/ J.D. Mayer, P. Salovey, G. Caruso, D.& Sitarenios//Emotion, 2001. – V 1. – 232–242 p.

#### **Spisok ispol'zovannyh istochnikov**

1. Vajsbah. X. Jemocional'nyj intellekt / X. Vajsbah, U. Daks; Per. A.B.Pavlov. – М. : LIK-Press, 1998. – 160 s.
2. Viljunas V.K. Psihologija jemocional'nyh javlenij / V.K. Viljunas. – М. : Izd-vo Mosk. un-та, 1976. – 142 s.
3. Vygotskij L.S. Istorija razvitija vysshih psihicheskikh funkcij: Problemy razvitija psihiki / L.S. Vygotskij //Sobr. soch. v 6-ti t. [t.4] / Pod red. A.M.Matjushkina. – М. : Pedagogika, 1983. – 468 s.
4. Vygotskij JI.C. O dvuh napravlenijah v ponimanii prirody jemo-cij v zarubezhnoj psihologii v nachale XX veka / JI.C. Vygotskij // Vopr. psihol. – 1968. – №2. – S. 157–159.
5. Gorskova G.G. Vvedenie ponjatija jemocional'nogo intellekta v psi-hologicheskiju kul'turu / G.G. Gorskova // Anan'evskie chtenija : Tez. nauch.- prakt. konf. – SPb., 1999. – S. 45–48.
6. Goulmen D. Jemocional'noe liderstvo: Iskusstvo upravlenija ljud'mi na osnove jemocional'nogo intellekta / D. Goulmen,



- R. Bojaciš, Je. Makki; Per. s angl. – M. : Al'pina Biznes Buks, 2005. – 301 s.
7. Goulmen D. Jemocional'nyj intellekt: spornye voprosy i rasprostranennye zablužhdenija / D. Goulmen, R. Jemmerling // Otdel kadrov. – 2004. – №8. – S. 121–125.
  8. Zaporozhec A.B. Ob jemocijah i ih razvitii u rebenka / A.B. Zaporozhec // Izbr. psihol. trudy: V 2-h t. [t.2] /Pod red. V.V.Davydova, V.P.Zinchenko. – M. : Pedagogika, 1986. – 296 s.
  9. Zinchenko V.P. Affekt i intellekt v obrazovanii / V.P. Zinchenko. – M. : Trivola, 1995. – 64 s.
  10. Izard K.E. Jemocii cheloveka / K.E.Izard; [Per. s angl.]. – M. : Izd-vo Mosk. un--ta, 1980. – 440 s.
  11. Lazurenko O.O. Do pytannja shhodo rozvytku ponjattja «emocijna kompetentnist'» u psihologii' / O.O. Lazurenko // Naukovyj ogljad. – №1 (11). – Kyi'v, 2015. – S. 116–123.
  12. Lazurenko O.O. Emocii' i i'h znachennja v zhyttjedijal'nosti ljudyny / O.O. Lazurenko. – K., 1997. – 60 s.
  13. Leont'ev A.N. Potrebnosti, jemocii, motivy: Konspekt lekcij / A.N. Leont'ev. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1971. – 198 s.
  14. Ljusin D.V. Struktura jemocional'nogo intellekta i svjaz' ego komponentov s individual'nymi osobennostjami: jempiricheskij analiz / D.V. Ljusin, O.O. Marjutina, A.C. Stepanova // Social'nyj intellekt: Teorija, iz–merenija, issledovanija / Pod red. D.V. Ljusina, D.V. Ushakova. – Moskva : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2004. – S. 129–140.
  15. Maslou A. Dal'nie dostizhenija chelovecheskoj prirody / A. Maslou. – M. : Prajm-znak, 2002. – 254 s.
  16. Nikolaeva V.V. O psihologicheskoj prirode aleksitimii: Psihol. issled. / V.V Nikolaeva. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1995. – 166 s.
  17. Raven D. Kompetentnost' v sovremennom obshhestve: vyjavlenie, razvitie i realizacija / D. Raven ; [Per. s angl.] // Pod obshh. red. V.I.Belopol'skogo. – M. : Kogito-Centr, 2002. – 400 s.
  18. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii' / S. L. Rubinshtejn / Izd. 2-e. – M. : Uch–pedgiz, 1946. – 704 s.
  19. Teplov B.M. Problemy individual'nyh razlichij: Izbr. Raboty / B.M. Teplov. – M. : Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1961. – 536 s.
  20. Truhan E.A. Struktura temperamenta: osnovnye komponenty / E.A. Truhan // Vesn. Bel. dzjarzh. un-ta. – Ser 3. – № 1. – 2003. – 34 s.

21. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual. – Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997. – 278 p.
22. Mayer, J.D., Salovey, P. The intelligence of emotional intelligence // Intelligence – N.Y., 1993. – 433–442 p.
23. Mayer J.D. Emotional intelligence as standard intelligence/ J.D. Mayer, P. Salovey, G. Caruso, D.& Sitarenios//Emotion, 2001. – V 1. – 232–242 p.

**O.O. Lazurenko. Theoretical and methodological analysis of the study of emotional competence.** The main lines of research of the concept of emotional competence are revealed. The concepts of domestic and foreign researches are systematized. The results of a theoretical study of emotional competence are summarized. The statements of individual scientists, as well as theoretical and methodological foundations of the study of the phenomenon of emotional competence are studied and summarized. It is revealed that among researchers of emotional competence there is no single opinion on the definition of this concept, its content, structure, as well as the factors that determine its development. The definition of the concept «emotional competence» is specified as a complex integrative unit, which includes a set of cognitive, behavioral and emotional qualities, proper to ensure awareness and understanding of the regulation of their own emotions and the emotions of others, affecting the success of interpersonal interactions and personal development. The structural components of emotional competence are described. The main characteristic meaningful features of this phenomenon are allocated. The essence and the content of «emotional intelligence» are defined. It was found that the construct of «emotional intelligence» takes many forms and content, depending on the views of researchers. It is methodologically proved, that the introduction of the concept of «emotional intelligence» in the categorical apparatus of modern psychology seems important and urgent scientific challenge. The social significance of the phenomenon is grounded. The correlation between the concepts of «emotional intelligence», «emotional competence» is determined. It is proved that the developed emotional intelligence and emotional competence of the personality is an important condition for success in life, satisfaction and confidence. It is concluded that the risen problem, despite its immense importance, remains under investigated in theoretical terms, and requires further scientific study and research.

**Key words:** personality, emotions, emotional sphere, emotional intelligence, emotional competence.

*Received January 11, 2015*

*Revised January 24, 2015*

*Accepted February 13, 2015*

## **Корекція соціально-психологічних проблем розвитку готовності майбутніх лікарів до попередження конфліктів на заняттях з професійної іноземної мови**

---

Lymar L.V. Correction of social-psychological problems of future doctors' readiness for preventing conflicts' development on Medical English classes / L.V. Lymar // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 295–305.

---

**Л.В. Лимар. Корекція соціально-психологічних проблем розвитку готовності майбутніх лікарів до попередження конфліктів на заняттях з професійної іноземної мови.** У результаті здійсненого аналізу літературних джерел і власного досвіду автора викладання в медичному ВНЗ визначено основні соціально-психологічні проблеми розвитку готовності студентів-медиків до попередження конфліктів та продуктивної взаємодії: несприятливого соціального «фону» професійної діяльності лікарів через втрату в суспільстві престижу професії медичного працівника (низьку офіційну заробітну плату медиків; зростання кадрового дефіциту; порушення доступності медичної допомоги для населення); кількісне перевантаження студентських груп (дефіцит індивідуальних контактів з викладачами, їх діалогу зі студентами на навчальних заняттях та у неформальній ситуації, без зворотного зв'язку і без обговорення проблеми в діалозі зі студентами); відсутність проведення активного соціально-психологічного навчання. Визначено, що у межах саме соціально-психологічного навчання є можливим формування уявлень студентів-медиків про себе як рівноправних суб'єктів взаємодії в діаді «лікар-пацієнт», розвиток умінь і навичок, а також особистісних якостей, необхідних майбутнім лікарям для конструктивної взаємодії з пацієнтом. Автором запропоновано на заняттях з іноземної мови, які несуть переважно комунікативний характер, організувати взаємодію студентів з елементами соціально-психологічного навчання та розвитку основних компонентів структури готовності до попередження конфліктів і безконфліктної взаємодії (мотиваційного, когнітивного, конативного, емоційного, комунікативного, тощо). У статті наведено приклади викладання професійно спрямованої іноземної мови, взаємодії студен-

тів та виконання психологічних вправ на заняттях, із поясненням, до якого компонента відноситься кожне завдання.

**Ключові слова:** соціально-психологічні проблеми, готовність, попередження конфліктів, студенти-медики, заняття з іноземної мови, корекція.

**Л.В. Лымарь. Коррекция социально-психологических проблем развития готовности будущих врачей к предупреждению конфликтов на занятиях профессионального иностранного языка.** В результате проведённого анализа литературных источников и собственного опыта автора преподавания в медицинском вузе определены основные социально-психологические проблемы развития готовности студентов-медиков к предупреждению конфликтов и продуктивному взаимодействию: неблагоприятный социальный фон профессиональной деятельности врачей вследствие потери престижности профессии медика (низкой заработной платы медиков; роста кадрового дефицита, недоступности медицинской помощи населению); количественная перезагруженность студенческих групп (дефицит индивидуальных контактов с преподавателями, их диалога со студентами на занятиях и при неформальном общении, отсутствие обратной связи, обсуждения проблем в диалоге со студентами); отсутствие проведения активного социально-психологического обучения. Определено, что именно в рамках социально-психологического обучения возможно формирование представлений студентов-медиков про себя как про равноправных субъектов взаимодействия в диаде «врач-пациент», развитие умений и навыков, а также личностных качеств, необходимых для конструктивного взаимодействия с пациентами. Автором предложено на занятиях иностранного языка, несущих преимущественно коммуникативный характер, организовать взаимодействие студентов с элементами социально-психологического обучения и развития основных компонентов структуры готовности к предупреждению конфликтов и бесконфликтному взаимодействию (мотивационного, когнитивного, эмоционального, конативного, коммуникативного компонентов). Автором определены типы упражнений на развитие готовности к бесконфликтному взаимодействию и объяснены варианты применения определённых упражнений на занятиях по профессиональному иностранному языку.

**Ключевые слова:** социально-психологические проблемы, готовность, предупреждение конфликтов, студенты-медики, занятия по иностранному языку, коррекция, компонент.

**Постановка проблеми.** Високі вимоги відповідності української системи вищої освіти обумовлюють необхідність не тільки навчання студентів у стінах вищого навчального закладу професійних знань, умінь та навичок, проте виховання професійно необхідних якостей і професійної культури, яке повинно здійснюватись на всіх заняттях. Комунікативна спрямованість занять з професійної

іноземної мови та постійна взаємодія на них студентів між собою та з викладачем сприяє розвитку різноманітних характеристик, зокрема готовності студентів до попередження конфліктів. У контексті професії майбутнього медика дана проблема є особливо актуальною, адже спрямованість лікаря на попередження конфлікту, та продуктивне його розв'язання при виникненні є необхідними умовами проведення успішного лікування. Водночас, незважаючи на декларацію партнерських відносин при міжособистісній взаємодії «лікар – пацієнт», ми вважаємо, що саме лікар несе повну відповідальність за розвиток взаємодії, а, отже, повинен сприяти попередженню конфліктів чи їх продуктивному розв'язанню. Дослідження проблем розвитку такої готовності при навчанні медиків у ВНЗ може прояснити вади освітнього середовища, а їх корекція на різних заняттях гуманітарного циклу, зокрема іноземній мові, сприятиме підвищенню статусу майбутніх фахівців.

**Аналіз останніх досліджень.** Щодо психологічної готовності майбутніх лікарів до професійної діяльності, то, на думку багатьох науковців [2, 3, 6, 8], вона є важливим фактором, здатним значно підвищити ефективність процесу лікування. Для ефективного виконання професійних обов'язків лікар мусить мати не лише кваліфікацію і досвід, але й певні особистісні характеристики, які сприяють свідомому та відповідальному ставленню до діяльності, встановленню гуманних стосунків із пацієнтами тощо.

Безпосередньо питання розвитку готовності фахівців до конструктивної взаємодії в умовах конфлікту вивчали Є.О. Варлакова, І.В. Ващенко, М.В. Войтович, Т.М. Дзюба [6], Л.М. Карамушка [6], Б. І. Хасан та ін. Окремі аспекти питання психологічної готовності лікарів до професійної діяльності, аналіз їхніх професійно важливих якостей у контексті зазначеної проблеми розглядали такі вчені, як О.Ф. Бондаренко [1], С.Д. Максименко [9], Н.Ю. Максимова [9] та ін.; питання формування готовності медичних кадрів до окремих аспектів професійної діяльності – А.С. Борисюк [2], І.С. Вітенко [4], Н.А. Магазаник [8], В.О. Ташликов [12] та ін.

Слід зазначити, що науковцями виокремлено декілька складових готовності до певного виду діяльності. Так, зокрема, відомі дослідники феномена готовності М.І. Дьяченко, Л.А. Кандибович [5] виокремлюють у її структурі наступні складові: позитивне ставлення до певного виду діяльності; риси характеру, здібності, знання, вміння, навички, необхідні для успішного виконання діяльності; професійно значущі особливості перебігу емоційних, вольових та інших психічних процесів.

Відповідно до цього, а також у розвиток поглядів дослідників на складові готовності особистості до попередження конфліктів у контексті наповнення їх з урахуванням специфічного змісту взаємодії лікаря з пацієнтом (І. В. Ващенко [3], Є. О. Варлакова, Л. М. Карамушка [6] та ін.), у структурі психологічної готовності майбутніх медиків до попередження міжособистісних конфліктів з пацієнтами можна виокремити особистісну та інструментальну складові і, відповідно, мотиваційно-ціннісний, емоційний, комунікативний, когнітивний, конативний компоненти.

**Мета статті** – визначити та проаналізувати основні соціально-психологічні проблеми розвитку готовності майбутніх медиків та надати можливі шляхи розв’язання даних проблем при викладанні гуманітарних дисциплін, зокрема іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз літературних джерел і власний досвід автора викладання у медичному ВНЗ допоміг визначити наступну низку соціально-психологічних проблем, що виникають у процесі навчання майбутніх лікарів у ВНЗ.

Щодо *соціально-психологічних проблем* розвитку готовності майбутніх лікарів до попередження конфліктів з пацієнтами слід насамперед відзначити *несприятливий соціальний «фон» професійної діяльності лікарів* через втрату в суспільстві та особливо серед молоді, престижу професії медичного працівника, низьку заробітну плату медиків; зростання кадрового дефіциту; порушення доступності медичної допомоги для населення [9], що зумовлює недостатній «іміджевий» потенціал опанування професією лікаря загалом і розвитку готовності до попередження конфліктів з пацієнтами, зокрема. Також можна вказати на кількісне переважання студентських груп, що зумовлює дефіцит індивідуальних контактів з викладачами, їх діалогу зі студентами на навчальних заняттях та у неформальній ситуації, коли головна перевага навчання у ВНЗ – фундаментальний підхід до навчання обертається, з іншого боку, «сухими знаннями», які лектор повідомляє студентам без зворотного зв’язку і без обговорення проблеми в діалозі зі студентами, і не може *забезпечити належний соціально-психологічний клімат у групах*, наслідком чого є відсутність оптимальних етичних умов для розвитку особистості [10]. Крім того, слід урахувати, що важливим соціально-психологічним механізмом розвитку такої готовності є *наслідування* відповідних зразків поведінки референтних для студентів викладачів-лікарів [6, с. 30].

Натомість, результати дослідження та аналіз практики викладання у вищій школі свідчить про *неготовність частини*

*викладачів подавати зразки конструктивної поведінки у конфліктних ситуаціях* через «емоційне вигорання», професійні деформації особистості, комунікативну інтолерантність. Тим самим актуалізується необхідність створення сприятливого соціально-психологічного «фону» безпосередньо в медичному ВНЗ через організацію конструктивної взаємодії студентів-медиків, підтримки та взаємоповаги в студентській групі та у діалогічній взаємодії з викладачами у процесі навчання у ВНЗ.

О.Ф. Бондаренко вважає неможливою і, навіть, некоректною побудову теоретичної моделі підготовки будь-якого спеціаліста без урахування специфічних особливостей його професії [1]. Відповідно до специфіки майбутньої спеціальності у соціально-психологічну підготовку студентів необхідно включати програми, спрямовані на розв'язання таких завдань. О.М. Кобзар наголошує на необхідності формування трьох основних компонентів випускника протягом його навчання у медичному ВНЗ [7]: професійної характеристики особистості майбутнього лікаря; системи професійних навичок та вмінь, необхідних для здійснення лікарської діяльності, для роботи з особистістю пацієнта та його оточенням тощо; світоглядної підготовки до роботи з особистістю пацієнта та взаємодії з його оточенням.

І. С. Вітенком розроблено інтегральну модель формування особистості спеціаліста-медика – трикомпонентне утворення, що містить: професійну підготовку, психологічну підготовку, самостійну професійну діяльність; етико-деонтологічну підготовку, здатність до розуміння психологічного стану хворого, самосвідомість спеціаліста; світогляд, стиль діяльності, особистісні якості лікаря та готовність до їх розвитку [4]. За умов сформованості даних показників формується готовність майбутнього лікаря до ефективної взаємодії.

Крім того, йдеться про *дефіцит активних форм навчання, які забезпечують набуття досвіду застосування теоретичних знань до вирішення професійних задач*, коли, відмічаючи високий рівень базової теоретичної освіти, студенти вважають серйозним недостатком навчання практичну підготовку «біля ліжка хворого» [4], оскільки їм часто не надається можливість набуття досвіду самостійного вирішення реальних професійних задач і відповідно набути досвід застосування отриманих знань на практиці. Особливо гостро щодо забезпечення готовності майбутніх лікарів до попередження конфліктів з пацієнтами відчувається відсутність *активного соціально-психологічного навчання*, без залучення якого розвиток готовності лікарів до попередження конфліктів з пацієнтами уявляється досить проблемною.



Попри всі переваги навчання за кредитно-модульною системою вагомим її недоліком в українських медичних ВНЗ є *розвиток «оцінної мотивації»*, опанування навчальних дисциплін на теоретичному рівні, прагнення набрати якомога більше балів за теоретичні знання [4], що також негативно позначається на розвитку навичок взаємодії з пацієнтом навіть з власне професійних питань, не говорячи вже про навички попередження конфліктів. Відповідно актуалізується необхідність *забезпечення спеціально організованих соціальних впливів суб'єктів навчального процесу, що сприяють розвитку ціннісного ставлення майбутніх лікарів до попередження конфліктів з пацієнтами*, гармонійному поєднанню внутрішньої та зовнішньої мотивації професійної діяльності в контексті зазначеної теми. Безпосередньо щодо *розвитку готовності медичних працівників до попередження конфліктів із пацієнтами* слід зазначити, що вона частково здійснюється у межах викладання наступних курсів: *основного – «загальна психологія», «медична психологія» та курсів за вибором: «медична деонтологія», «психологія спілкування» та «психологія конфлікту», в яких розглядаються особливості професійного спілкування з пацієнтами. Загальна кількість годин, відведена на кожний із курсів, варіює від 24 до 48 годин, що включає в собі як лекційні, так і практичні навички. Власне попередженню конфліктів приділено 2-3 академічні години в структурі даних спецкурсів. Тому ще однією важливою умовою розвитку зазначеного виду готовності є включення до змісту підготовки майбутніх лікарів знань щодо сутності та складових готовності до попередження конфліктів з пацієнтами та соціально-психологічних умов її розвитку.*

Розвиток *мотиваційно-ціннісного компонента готовності* здійснюється в українських медичних ВНЗ частково при викладанні предмета «Деонтологія», метою вивчення якого є формування у студентів поняття про необхідність альтруїстичної взаємодії з пацієнтом. Проте, здебільшого, розкриття поняття обмежується більше розвитком когнітивної сфери студентів, коли їм на теоретичному рівні пояснюється, що лікар повинен взаємодіяти з пацієнтом з альтруїстичною мотивацією. Вважаємо за можливе розвивати мотиваційно-ціннісний компонент готовності на заняттях з іноземної мови, проводячи різні психодіагностичні тести іноземною, обговорюючи результати, розв'язуючи кейси, спрямовані на розвиток даного компоненту, проводячи ділові ігри іноземною мовою. Автором зокрема було проведено ділову гру «Хто отримає навчальне місце в універси-

теті». Плдано кандидатури 5 абітурієнтів з різною мотивацією (лікувати, відмінник, який боїться крові, знайти вакцину проти СНІДу, очолити власну клініку, вступити аби довести батькам, що ті помиляються), студентам було запропоновано обговорити, кому з них вони би надали перевагу.

Розвиток *когнітивного та конативного компонентів* готовності майбутніх лікарів також певною мірою забезпечується у процесі вивчення спецкурсів «Деонтологія», «Психологія спілкування». Сюди відносяться такі вміння та навички, налагодження контактів з конфліктними пацієнтами; уміння застосовувати тактики конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях та ін. Водночас, зрозуміло, що власне формування вмінь та навичок потребує значного практичного опрацювання, що неможливо при вивченні теми протягом 2-4 годин. Проводячи вправи тренінгу на заняттях іноземної мови, можна забезпечити *рефлексивний аналіз особливостей взаємодії з пацієнтом та іншими людьми з метою розвитку здатності до саморегуляції емоційних переживань у процесі попередження конфліктів*.

Комунікативний та емоційний компоненти готовності частково формуються у студентів протягом вивчення вищезгаданих курсів «Психологія спілкування», «Деонтологія», «Медична психологія», проте потребують постійного практичного вдосконалення протягом вирішення проблемних ситуацій практичного характеру, а також проведення активного соціально-психологічного навчання, яке на даний момент у підготовці майбутніх лікарів практично відсутнє. Саме в межах такого навчання є можливим *формування уявлень студентів-медиків про себе як рівноправних суб'єктів взаємодії в діаді «лікар-пацієнт», розвиток умінь і навичок, а також особистісних якостей, необхідних майбутнім лікарям для конструктивної взаємодії з пацієнтом*. І саме на заняттях з іноземної мови, які несуть переважно комунікативний характер, можна організовувати таку взаємодію. Автором була проведена наступна вправа на розвиток комунікативного компонента: Ви – лікар. Повідомте пацієнтові, що йому залишилося жити тиждень. Знайдіть 10 способів сповістити про це англійською мовою».

Отже, проведений аналіз свідчить, що в процесі підготовки майбутніх лікарів у ВНЗ недостатньою мірою враховано необхідність розвитку готовності фахівців до попередження конфліктів з пацієнтами і забезпечено відповідні *соціально-психологічні умови*. Йдеться про необхідність організації конструктивної взаємодії студентів-медиків, ініціювання відносин підтримки

та взаємоповаги в студентській групі та у взаємодії з викладачами у процесі навчання у ВНЗ; включення до змісту підготовки майбутніх лікарів знань щодо сутності та складових готовності до попередження конфліктів з пацієнтами та соціально-психологічних умов її розвитку; розвиток умінь і навичок, а також особистісних якостей (насамперед, емпатії, комунікативної толерантності, комунікативного настановлення), необхідних майбутнім лікарям для конструктивної взаємодії з пацієнтом та ін. Відсутність вищезазначених соціально-психологічних умов у процесі підготовки майбутніх лікарів може негативно позначитися на рівні їх готовності до конструктивної взаємодії з пацієнтом, здатності до попередження деструктивних конфліктів у процесі його лікування.

**Висновки.** Проведене дослідження літературних джерел та власний досвід автора статті викладання у медичному ВНЗ сприяли визначенню основних соціально-психологічних проблем розвитку готовності студентів-медиків до попередження конфліктів та продуктивної взаємодії: *несприятливого соціального «фону» професійної діяльності лікарів* унаслідок втрати в суспільстві престижу професії медичного працівника (низьку офіційну заробітну плату медиків; зростання кадрового дефіциту; порушення доступності медичної допомоги для населення); кількісне перевантаження студентських груп (дефіцит індивідуальних контактів з викладачами, їх діалогу зі студентами на навчальних заняттях та у неформальній ситуації, без зворотного зв'язку і без обговорення проблеми в діалозі зі студентами); відсутність проведення активного соціально-психологічного навчання. Було визначено, що в межах саме соціально-психологічного навчання є можливим формування уявлень студентів-медиків про себе як рівноправних суб'єктів взаємодії в діаді «лікар-пацієнт», розвиток умінь і навичок, а також особистісних якостей, необхідних майбутнім лікарям для конструктивної взаємодії з пацієнтом. Автором було запропоновано на заняттях з іноземної мови, які несуть переважно комунікативний характер, організувати взаємодію студентів з елементами соціально-психологічного навчання та розвитку основних компонентів структури готовності до попередження конфліктів і безконфліктної взаємодії (мотиваційного, емоційного, комунікативного, тощо). Автор вважає перспективним організацію та проведення інтегрованих занять із професійної іноземної мови з елементами соціально-психологічного тренінгу, а також дослідження ефективності останнього.

### Список використаних джерел

1. Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків / О. Ф. Бондаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 8–11.
2. Борисюк А. С. Прогностична модель професійної підготовки лікаря-психолога / А. С. Борисюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2003. – Т. I, ч. 10. – С. 75–77.
3. Ващенко І. В. Конфлікти : сучасний стан, проблеми та напрямки їх вирішення в органах внутрішніх справ : монографія / Ірина Володимирівна Ващенко. – Х. : ОВС, 2002. – 256 с.
4. Вітенко І. С. Особливості сучасної психологічної підготовки лікарів в Україні / І. С. Вітенко // Актуальні проблеми післядипломної підготовки лікарів : тези доп. – К. [Б. в.], 1994. – С. 23–24.
5. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во БГУ, 1976. – 165 с.
6. Карамушка Л. М. Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі освітніх організацій) : монографія / Л. М. Карамушка, Т. М. Дзюба. – К. : Наук. світ, 2009. – 268 с.
7. Кобзар О. Б. Система навчального процесу в медичному вузі / О. Б. Кобзар. – К. : СТИЛОС, 1997. – 242 с.
8. Магазаник Н. А. Искусство общения с больными / Н. А. Магазаник. – М. : Медицина, 1991. – 112 с.
9. Максименко С. Д. Синдром емоційного та професійного вигорання у лікарів / С. Д. Максименко, Н. Ю. Максимова // Здоров'я України : медична газета (спеціалізоване видання для лікарів). – 2007 – № 23 / 1. – 68 с.
10. Пасічник І. П. Проблеми формування професійного іміджу майбутнього лікаря / І. П. Пасічник // Кредитно-модульна система організації навчального процесу у вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладах України на новому етапі : матеріали Х ювілейної Всеукраїнської навчально-наукової конференції з міжнародною участю. – Тернопіль, 18-19 квітня 2013 р. – Тернопіль, 2013. – Ч. 2. – С. 611-613.
11. Скок А. Г. Комунікативна толерантність викладача вищого навчального закладу / А. Г. Скок // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамуш-

ки. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка, 2005. – Т. 1., Ч. 15. – С. 113–117.

12. Тапшыков В. А. Психология лечебного процесса / В. А. Тапшыков. – М. : Медицина, 1984. – 191 с.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bondarenko O. F. Psihologichni osoblivosti suchasnoi students'koï molodi ta problemi profesijnoi pidgotovki psihologiv-praktikiv / O. F. Bondarenko // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 2003. – № 4. – S. 8–11.
2. Borisjuk A. S. Prognostichna model' profesijnoi pidgotovki likarja-psihologa / A. S. Borisjuk // Aktual'ni problemi psihologii : zb. nauk. prac' Institutu psihologii im. G. S. Kostjuka APN Ukraïni / za red. S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki. – K. : Milenium, 2003. – T. I, ch. 10. – S. 75–77.
3. Vashhenko I. V. Konflikty : suchasnij stan, problemi ta naprjamki ih virishennja v organah vnutrishnih sprav : monografija / Irina Volodimirivna Vashhenko. – H. : OVS, 2002. – 256 s.
4. Vitenko I. S. Osoblivosti suchasnoi psihologichnoi pidgotovki likariv v Ukraïni / I. S. Vitenko // Aktual'ni problemi pisljadiplomnoi pidgotovki likariv : tezi dop. – K. : [B. v.], 1994. – S. 23–24.
5. D'jachenko M. I. Psihologicheskie problemy gotovnosti k dejatel'nosti / M. I. D'jachenko, L. A. Kandybovich. – Mn. : Izd-vo BGU, 1976. – 165 s.
6. Karamushka L. M. Psihologija upravlinnja konfliktami v organizacii (na materiali osvithnih organizacij) : monografija / L. M. Karamushka, T. M. Dzjuba. – K. : Nauk. svit, 2009. – 268 s.
7. Kobzar O. B. Sistema navchal'nogo procesu v medichnomu vuzi / O. B. Kobzar. – K. : STILOS, 1997. – 242 s.
8. Magazanik N. A. Iskusstvo obshhenija s bol'nymi / N. A. Magazanik. – M. : Medicina, 1991. – 112 s.
9. Maksimenko S. D. Sindrom emocijnogo ta profesijnogo vigorannja u likariv / S. D. Maksimenko, N. Ju. Maksimova // Zdorov'ja Ukraïni : medichna gazeta (specializovane vidannja dlja likariv). – 2007 – № 23 / 1. – 68 s.
10. Pasichnik I. P. Problemi formuvannja profesijnogo imidzhu majbutn'ogo likarja / I. P. Pasichnik // Kreditno-modul'na sistema organizacii navchal'nogo procesu u vishnih medichnih (farmaceutichnyn) navchal'nih zakladah Ukraïni na novomu etapi : materiali H juvilejnoï Vseukraïns'koï navchal'no-naukovoï

- konferencii z mizhnarodnoju uchastju. – Ternopil', 18-19 kvitnja 2013 r. / TDMU. – Ternopil', 2013. – Ch. 2. – S. 611-613.
11. Skok A. G. Komunikativna tolerantnist' vkladacha vishhogo navchal'nogo zakladu // Aktual'ni problemi psihologii : zb. nauk. pr. Institutu psihologii imeni G. S. Kostjuka APN Ukraïni / za red. S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki. – K. : Institut psihologii im. G. S. Kostjuka, 2005. – T. 1., Ch. 15. – S. 113–117.
  12. Tashlykov V. A. Psihologija lechebnogo processa / V. A. Tashlykov. – M. : Medicina, 1984. – 191 s.

**L.V. Lymar. Correction of social-psychological problems of future doctors' readiness for preventing conflicts' development on Medical English classes.** The analysis of literature and personal author's experience of teaching in a Medical School provided for the detection of main social-psychological problems of future doctors' readiness for preventing conflicts and productive interaction development: unfavorable social perception of the medical career due to the loss of medical worker image (low official salary of the medical staff, increased deficiency of physicians, unavailable or poorly available medical service for the population); quantitative overload of the students' groups (deficiency of individual contacts with tutors, loss of dialogue with them, absence of the feedback, absent discussions of the problems). Absent social-psychological teaching was detected as the main problem of educational process in Medical Schools. The author has detected that it is in the very social-psychological teaching that the student may develop notion of equal interaction between the doctor and patient and perceive themselves as the equal subjects of the interaction. The author defines that the productive non-conflicts interaction is especially important for good quality of the doctor's professional activity outcome, and the communicative character of Medical Foreign Language classes stipulates for this feature development. The development of the abilities and skills required for such productive interaction is possible to be provided during the educational process. The author has proposed to organize interaction of the students with social-psychological teaching items on Medical English classes, as they are based on communicative interaction. The development of main structural components of the readiness for preventing conflicts and productive interaction (motivation component, cognitive component, conative component, emotional component, communicative component) may prove to be effective on the Medical English classes. The article contains description of various psychological drills used to develop various components of readiness for preventing conflicts and their use on Medical English classes.

**Key words:** social-psychological problems, readiness, preventing conflicts, medical students, medical English, correction.

*Received January 12, 2015*

*Revised January 23, 2015*

*Accepted February 11, 2015*

# **Истоки и современное состояние личностно-ориентированной психотерапии украинской психотерапевтической школы**

---

Maksymenko K.S. The origins and current state of personality-centered psychotherapy of Ukrainian psychotherapy school / K.S. Maksymenko // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 306–320.

---

**К.С. Максименко. Истоки и современное состояние личностно-ориентированной психотерапии украинской психотерапевтической школы.** Автором рассмотрены наиболее известные исследования, касающиеся психотерапии психосоматических больных ревматоидным артритом, сердечно-сосудистых заболеваний и расстройств гастродуоденальной сферы. Утверждается о недостаточности в украинской медицинской психологии фундаментальных исследований в области психотерапии психосоматических больных и людей, страдающих хроническими заболеваниями, несмотря на достаточное количество частных исследований, которые повторяют друг друга, из области личностных особенностей пациентов психосоматической категории; абсолютное большинство из них обращено на диагностику психогенных причин соматических заболеваний, а не на анализ и разработку психотерапевтического процесса. Подчёркивается значимость именно раннего вмешательства на этапе функциональных психосоматических нарушений, а также правильной диагностики патогенетических значимых в развитии психосоматических реакций психологических особенностей и их патогенетической коррекции. Сделан вывод, что в нашей стране осуществляется активное исследование лишь определённых видов психосоматических и соматических заболеваний (в основном сердечно-сосудистых и гастродуоденальных). При этом значительно меньше внимания уделяется другим, не менее важным и распространённым (к примеру, нейродермитам, тиреотоксикозу и др.). Доказано, что большинство исследователей, занимающихся психотерапевтическими аспектами, как правило, останавливаются лишь на характерологических особенностях больных психосоматического профиля, которые в принципе не продуктивно рассматривать отдельно, без попыток дальнейшей



разработки программ психотерапевтической работы с целью оптимизировать состояние больного.

**Ключевые слова:** психотерапевтическая работа, состояние больного, диагностика, психосоматические нарушения, психотерапия психосоматических больных, личностно-ориентированная психотерапия, украинская психотерапевтическая школа.

**К.С. Максименко. Витоки і сучасний стан особистісно-орієнтованої психотерапії української психотерапевтичної школи.** Автором розглянуто найбільш відомі дослідження, що стосуються психотерапії психосоматичних хворих на ревматоїдний артрит, серцево-судинних захворювань та розладів гастродуоденальної сфери. Стверджується про недостатність в українській медичній психології фундаментальних досліджень у галузі психотерапії психосоматичних хворих, і людей, які страждають приватними захворюваннями, незважаючи на достатню кількість приватних досліджень, які повторюють один одного, з області особистісних особливостей пацієнтів психосоматичної категорії; абсолютна більшість з них спрямована на діагностику психогенних причин соматичних захворювань, а не на аналіз і розробку психотерапевтичного процесу. Підкреслюється значимість саме раннього втручання на етапі функціональних психосоматичних порушень, а також правильної діагностики патогенетичних значущих в розвитку психосоматичних реакцій психологічних особливостей та їх патогенетичної корекції. Зроблено висновок, що в нашій країні здійснюється активне дослідження лише певних видів психосоматичних і соматичних захворювань (в основному серцево-судинних і гастродуоденальних). При цьому значно менше уваги приділяється іншим, не менш важливим і поширеним (наприклад, нейродермітів, тиреотоксикозу та ін.). Доведено, що більшість дослідників, що займаються психотерапевтичними аспектами, як правило, зупиняються лише на характерологічних особливостях хворих психосоматичного профілю, які в принципі не продуктивно розглядати як самих по собі, без спроб подальшої розробки програм психотерапевтичної роботи з метою оптимізувати стан хворого.

**Ключові слова:** психотерапевтична робота, стан хворого, діагностика, психосоматичні порушення, психотерапія психосоматичних хворих, особистісно-орієнтована психотерапія, українська психотерапевтична школа.

**Постановка проблеми.** Її наставному часу, якщо при-  
держиватися наміченої нами лінії хронологічного роз-  
дела, восходящей к концу 70-х – начала 80-х годов прошлого века,  
украинская личностно-ориентированная психотерапия как в её  
медицинском проявлении, так и в психологических моделях,  
получила могучий импульс развития, опираясь на богатый опыт  
прошлого и расширившийся обмен теориями и практиками в на-  
стоящем.

Целому поколению коллег хорошо известна книга А.П.Слободяника «Психотерапия. Внушение и гипноз», вышедшая в Киеве еще в 1968 г. С тех пор обращение к личности больного, учёт разнообразных школ, направлений, вытекающих из них возможностей, существеннейшим образом обогатили отечественную теорию и практику, в том числе и благодаря работам украинских врачей и психологов. Следует отметить, в Украине вопросы оказания психологической помощи людям с психосоматическими и соматическими заболеваниями всегда были в центре внимания. Согласно оценкам разных авторов, около 70% пациентов соматического стационара нуждаются в психологической и психотерапевтической помощи.

Следует признать, что в последние годы в нашей стране проблемам психологии и психотерапии личности при соматических заболеваниях стали уделять особое внимание. Это связано с недавним введением в систему медицины новой специальности «врач-психолог». Эта заслуга принадлежит авторитетному украинскому психологу академику С.Д. Максименко, по инициативе которого в 2001 году был открыт факультет медицинской психологии при НМУ им. А.А. Богомольца и введена специальность «медицинская психология», что самым решительным и плодотворным образом повлияло на развитие современной медицинской психологии и психотерапии в Украине.

**Цель нашей работы** – исследование истоков и современного состояния личностно-ориентированной психотерапии украинской психотерапевтической школы.

**Изложение основного материала исследования.** На основе существующих материалов можно смело утверждать, что из всех общепризнанных психосоматических заболеваний (бронхиальная астма, язвенная болезнь двенадцатиперстной кишки, язвенный колит, эссенциальная гипертоническая болезнь, гипертиреоз, ревматический артрит, атопический дерматит), в Украине наиболее детально разработаны вопросы психотерапии личности при сердечно-сосудистых (в частности, гипертонической болезни) и гастроэнтерологических (в основном, язвенных) заболеваниях, а также частично ревматоидном артрите. Существует огромное количество частных исследований психологических особенностей этих категорий пациентов. Другая ситуация в вопросах, касающихся людей с такими заболеваниями, как бронхиальная астма, нейродермит и тиреотоксикоз.

Можно сделать предположение о взаимосвязи уровня заболеваемости и разработанность темы определённых болезней.

Но такой вывод ставится под сомнение ввиду того, что согласно официальным данным, в Украине наиболее распространены заболевания дыхательных путей, в частности бронхиальная астма. Но, вместе с тем, абсолютное большинство авторов отмечает, что в последние десятилетия наблюдается стремительный рост расстройств именно сердечно-сосудистой и гастродуоденальной систем. Учитывая вышесказанное, предлагается краткий обзор исследований по вышеупомянутым вопросам.

На использовании психотерапии в комплексном лечении и реабилитации ревматологических больных акцентировала своё внимание Е.Н.Амосова с соавторами. В одноименной публикации 1995 года говорится, что за 2 года существования кабинета психотерапии в ревматологическом центре ЦГКБ было обследовано значительное количество больных ревматологического профиля. Наряду с клиническими и лабораторными методами, использовались так же патопсихологические тестовые методики: опросники Кеттела и Айзенка, проективные методики (тест Люшера и метод пиктограмм). На основе обобщённых результатов исследования были построены ориентировочные психологические портреты больных ревматоидным артритом. Таким образом, вышеупомянутая категория пациентов характеризуется: трофотропными тенденциями, ригидностью, склонностью к продуцированию сверхценных идей, тенденцией к интровертности, преобладанием интропунитивных реакций, субдепрессивным фоном настроения, во внутренней картине болезни нередко случалась анозогнозия (Амосова и др., 1995).

С учётом клинического синдрома в комплексе лечебных мероприятий авторы предлагают индивидуальные и групповые психотерапевтические методы (гетеротренинговые, оригинальные методики).

Результаты терапии оценивались по динамике результатов клинических и лабораторных методов исследования, патопсихологических тестов, по критериям эффективности психотерапии Б.Д.Карвасарского. Как вывод, Е.Н.Амосова обобщает, что частота и интенсивность неврозоподобных проявлений уменьшалась в среднем на 23%, что подтверждает целесообразность использования психотерапии этой категории больных.

В абсолютном большинстве исследований гастродуоденальной сферы лейтмотивом проходит информация о том, что в последнее время наблюдаются существенные изменения представлений об этиологии хронических заболеваний органов пищеварения. Дело в том, что несмотря на факт активной разработки препара-

тов, которые действительно позволяют избавиться от хронического гастрита и язвенной болезни, уровень заболеваемости во всем мире не падает, а, наоборот, растет. И причиной этого является односторонний подход, с помощью которого невозможно целостно и всесторонне оценить болезнь. Это тот вариант, когда лечить надо не болезнь, а больного. Согласно мнению современных исследователей, именно психологические факторы занимают важнейшее место в этиопатогенезе этой категории заболеваний.

Психотерапия личности в таком случае предполагает первоначальное определение психологических особенностей больных, а именно – особенностей психологического реагирования и структуры, и содержания внутриличностного конфликта. А.В. Михальский и соавторы объясняют это следующим образом: моторика, кровоснабжение и секреция желудка тесно связаны с деятельностью высших нервно-психических центров и, соответственно, с аффективным состоянием. Агрессивность и злость ускоряют прохождение пищи через желудок, а страх или сильные эмоции замедляют его. Авторы считают, что агрессивная среда, хронические страхи и конфликтные состояния, повышая желудочную секрецию, способны вызывать изменения со стороны слизистой оболочки желудка. Изменённая слизистая оболочка становится уязвимой: даже незначительная травма может спровоцировать эрозию или язву. Таким образом, тесная зависимость метаболических изменений в слизистой желудка и стрессогенного влияния вполне очевидна (Михальский и др., 1996).

Исследований, направленных на изучение личности гастроэнтерологического больного с целью дальнейшей разработки алгоритма психотерапевтической помощи, довольно много. В этом обзоре мы ориентируемся на исследования, проведённые недавно. Так, исследования личности, проведённое А. В. Михальским и А. И. Шинкарюком с помощью опросника ММРІ показало различные нарушения нервно-психической сферы. Авторы утверждают, что чаще наблюдались совокупные изменения по шкалам паранояльности, депрессии, ипохондрии и шизоидности. В целом, вышеупомянутые исследователи характеризуют больных хроническим гастритом как обидчивых, подозрительных, враждебных окружающим, с тревожными переживаниями относительно своего здоровья, чувством беспомощности, неуверенности в себе, повышенной чувствительностью параллельно с эмоциональной холодностью и отчуждением в межличностных отношениях. Подобные данные наблюдаются в исследовании В.Е.Гончарова (Гончаров, 2011).

По данным И. В. Иванина и соавторов, целью которых также было определение психологических портретов больных хроническими заболеваниями гастродуоденальной зоны с последующим выбором адекватных психотерапевтических коррекционных программ, были выявлены следующие типологические особенности: высокий нейротизм, повышенная тревожность, доминирование таких реакций, как вина и обида («Психосоматичні розлади», 2005).

Авторами была разработана психокоррекционная программа, включающая в себя такие методы, как арт-терапия, гештальттерапия, телесно-ориентированная терапия, рефлексивно-диагностические расстановки, системная семейная психотерапия. По мнению исследователей, эти методы являются наиболее адекватными, поскольку они предполагают знакомство пациента со своим телом и, соответственно, со своей болезнью, своими чувствами. Особое внимание в этом случае уделяют работе с тревожностью. С помощью арт-терапевтических методов возможно отображение своего болевого симптома. Гештальт – приёмы способствуют развитию рефлексии.

Исследователи акцентируют внимание на том, что внедрение разработанной ими программы имело высокую эффективность, которая, в первую очередь, выражалась в продлении срока ремиссии и сокращении числа рецидивов (там же).

Как упоминалось выше, в проблеме влияния психологического состояния на физиологическую сферу, в Украине наиболее разработанными являются вопросы заболеваний сердечно-сосудистой сферы. Объясняется это следующим образом. Установлено, что сердечно-сосудистая система является наиболее чувствительным эффекторным органом, который отражает психологическое состояние пациента. А. И. Кудинова отмечает, что внешние факторы могут приводить к принципиально различным нозологическим состояниям: развитие ишемической болезни сердца, где присутствует реальное впечатление органа, или соматоформные вегетативные дисфункции сердечно-сосудистой системы, без признаков как таковых (Кудинова, 2011).

Анализ существующих на сегодняшний день данных научных исследований, проведённых в Украине за последние двадцать лет, дает возможность обобщить картину и представить «среднестатистический» психологический портрет пациента, страдающего сердечно-сосудистыми заболеваниями. Авторы отмечают, что исследуемые, как правило, характеризовались сочетанием сензитивности, конформности, лабильности и тре-

возможности, плохим самочувствием и настроением, отсутствием спонтанности, низким уровнем энергopotенциала, слабостью «личностного стержня». В.В. Бабич говорит также о «фрустрации физической и социальной активности личности (Бабич, 2008). Опираясь на результаты собственных исследований, вышеназванный автор разработал систему психотерапевтической работы с пациентами, которые имеют сердечно-сосудистые заболевания, в частности, острый инфаркт миокарда. Автор подчеркивает, что при разработке подобных программ, важно учитывать особенности лечебного процесса в учреждении, течение основного заболевания, а главное – «мишени» психотерапевтического воздействия. Конечной целью такой психотерапии автор видит изменение активной жизненной стратегии больного.

Вместе с тем, Ю.А.Корягин и соавторы в своих публикациях подчеркивают тот факт, что у кардиологических больных основным патогенным фактором, который формирует невротическую реакцию и в дальнейшем может стать причиной инвалидизации, является страх смерти (Корягин, Рашевский, 1996). Как вариант решения проблемы, авторы предлагают методы психотерапии, направленные на купирование аффекта страха – элементы коллективно-групповой психотерапии, рациональной, библиотерапии и эстетопсихотерапии.

Таким образом, мы рассмотрели наиболее известные исследования, касающиеся психотерапии психосоматических больных ревматоидным артритом, сердечно-сосудистые заболевания и расстройства гастродуоденальной сферы.

Ниже приводится перечень и описание исследований по той же проблематике, но безотносительно к конкретному виду психосоматического расстройства.

Одним из фундаментальных исследований, направленных на поиск новых эффективных методов психотерапии пациентов с психосоматическими заболеваниями являются исследования В.И. Коростия (Коростий, 2011). Автор берёт за основу идею о том, что пациенты с психосоматическими заболеваниями и особенностями личности, которые ведут к их развитию, в первую очередь, нуждаются в коррекции психического состояния, и наиболее эффективным методом в этом случае является психотерапия. Эта работа ценна ещё и потому, что занимается анализом именно практической стороны этого вопроса и освещает наиболее распространенные проблемы психотерапии психосоматических больных. Среди них: трудности в установлении психотерапевтического контакта; выбор методов; меньшая, чем у пациентов

с невротической патологией, эффективность традиционных психотерапевтических подходов.

Целью исследования было разработать и апробировать принципы дифференцированной, патогенетически обоснованной психотерапии непсихотических психических расстройств при психосоматических заболеваниях у молодых лиц на основе комплексного изучения клинко-психопатологических и психологических особенностей и патогенетической роли в развитии и течении психосоматических заболеваний (Жоростий, 2009, 2011).

Исследование проводилось на выборке из 956 человек с психосоматическими заболеваниями (бронхиальная астма, язвенная болезнь, артериальная гипертензия). Для решения задачи исследования были использованы следующие методы: клинко-анамнестический; клинко-психопатологический; психодиагностический – тест ММРІ, цветной тест Люшера, Торронтская шкала алекситимии, тест агрессивности Басса-Дарки, тест антиципационной способности В.Д. Менделевича, методика оценки типов отношения к болезни, методика выявления преобладающих механизмов психологической защиты.

В результате психодиагностического исследования были выявлены личностные особенности пациентов всех клинических групп.

Обобщив результаты, автор говорит, что характерные особенности больных психосоматическими расстройствами определяются комбинацией высокого уровня выраженности алекситимии, низкой производительностью психологической защиты, относительно высокой прогностической способностью, высокими показателями опосредованной агрессии и индекса враждебности. Собственно, совокупность вышеуказанных психологических особенностей и определяет основные подходы к психотерапии лиц с психосоматическими расстройствами.

Исследователь предлагает трёхэтапный психотерапевтический алгоритм.

**1. «Кризисный» этап.** Отличительной особенностью этого этапа является высокий уровень тревожности пациента, выразительность соматических симптомов болезни. В качестве методов, особенно для снижения тревоги, автор предлагает аутогенную тренировку, тренинг навыков психической саморегуляции, рациональную и когнитивную психотерапию, гипносуггестию и недирективный гипноз.

**2. «Базисный» этап.** На этом этапе осуществляется работа с алекситимичностью и агрессивностью. Соответственно, целью яв-



ляется – научить пациента вербализации и проявлению агрессии. Методы: гештальт-терапия, арт-терапия, поведенческая терапия.

**3. «Восстановительный» этап.** Является наиболее длительным. Цель этого этапа – развитие более эффективных копинг-стратегий, повышение уровня социальной адаптации (Жоростий, 2009, 2011).

В качестве выводов, автор подчёркивает значимость именно раннего вмешательства на этапе функциональных психосоматических нарушений, а также правильной диагностики патогенетических значимых в развитии психосоматических реакций психологических особенностей и их патогенетической коррекции.

Это исследование является одним из наиболее масштабным в Украине. Можно считать, что вышеописанная схема психотерапии личности может быть применена к различным психосоматическим расстройствам, так как является универсальной.

По мнению исследователя И.М. Сарвир, с целью перестройки психосоматических соотношений наиболее эффективным считается применение комплексной дифференцированной системы психотерапии, которая включает в себя как классические методы рациональной и гипносуггестивной терапии, так и недирективные методы Эриксоновский гипноз и НЛП (Сарвир, 2004). Приоритетным направлением в этом случае является коррекция соматического состояния с последующим воздействием на, так называемые, «анксиозные состояния», например – дезактуализация страхов с последующей нормализацией соматического состояния.

Дифференцированное применение психотерапии способствует перестройке структуры личности больного с анксиозными состояниями, нормализации психического состояния, дезактуализации страхов, снижению уровня невротизации и тревожности, значительному повышению уровня социально-психологической адаптации и нормализации соматического состояния как результата перестройки психосоматических отношений.

Для анализа проблемы психотерапии личности при психосоматических расстройствах особую ценность имеют для нас материалы международной конференции «Психосоматичні розлади. Психотерапія», которая состоялась в Буковинском государственном медицинском университете в г. Черновцы (см. «Психосоматичні розлади», 2005). Факт организации научно-практической конференции по вопросам психотерапии психосоматического больного уже свидетельствует об активной разработке этих вопросов в Украине. В рамках этого мероприятия было представлено множество докладов. Но особую ценность

представляет доклад Н.С. Карвацкой об актуальных вопросах оказания психотерапевтической помощи больным психосоматическими расстройствами. В частности, автор советует обратить внимание на ряд специфических особенностей при работе с психосоматическим больным. Автор отмечает, что основной задачей работы с пациентами психосоматического профиля является устранение страха, тревоги и психоэмоционального напряжения, коррекция неверных установок больного в отношении лечения, предупреждение невротических реакций и ятрогенных состояний. Исследователь также подчёркивает, что большое практическое значение имеет тот факт, что некоторые психические расстройства могут не осознаваться больными или диссимилироваться. Подтверждением этому является то, что больные, как правило, отказываются обсуждать возможность психологической обусловленности соматических симптомов, даже при наличии ярко выраженных депрессивных или тревожных состояний. Несмотря на это, психотерапия является одной из базовых форм помощи психосоматическим больным. При этом используется весь спектр психотерапевтических методов, среди которых: рациональная психотерапия, аутогенная тренировка, гипнотерапия, групповая, аналитическая, бихевиоральная, позитивная, клиент-центрированная терапия и т. д.

По назначению такие методы могут быть: отвлекающими и седативными, психорегулирующими и дезактуализующими, компенсирующими, психозащитными, потенциальными и пролонгированными. Дифференцированный подход к каждому больному позволяет выбирать конкретный вид психотерапевтической помощи. Автор говорит, что собственно опыт применения методов психотерапии при лечении больных психосоматического профиля свидетельствует об их высокой эффективности, которая проявлялась в уменьшении страха, тревоги, психоэмоционального напряжения, исчезновении психосоматических симптомов.

Таким образом, материал исследования Н.С. Карвацкой по праву может стать универсальным руководством для специалистов, работающих в сфере психосоматической психотерапии.

Итак, мы имеем возможность убедиться, что несмотря на то, что медицинская психология в Украине является достаточно молодой отраслью, уже существуют работы, без которых трудно представить настоящее науки и практики. Другое дело, что отдельной проблемой сегодня является более высокий уровень разработанности вопросов специфики психотерапевтической помощи людям с психиатрическими и психосоматическими за-

болеваниями, чем пациентам, с соматической патологией. Как уже упоминалось выше, наиболее изученной в Украине является проблематика гастродуоденальных и сердечно-сосудистых заболеваний. Об этом свидетельствует множество частных и диссертационных исследований, научных статей и т. д. Но всё же, основной упор в них делается на изучение именно личностных характеристик, психогенных причин соматических патологий, а вопрос психотерапевтического воздействия часто упускаются.

Не менее остро стоит вопрос о психотерапии личности при наличии хронических заболеваний. Причиной этого является специфика такого рода заболеваний. Специфика эта заключается в том, что течение такой болезни не имеет временных рамок, болезненное расстройство не проходит, а наоборот, сопровождает человека на протяжении жизни. При таком виде заболеваний, как правило, нет надежды на полное избавление от него; возможно лишь частичное улучшение и поддержка удовлетворительного состояния. Таким образом, человеку остается смириться и «жить вместе» с болезнью. Учитывая, что далеко не каждому пациенту даётся это легко, психотерапия в этом случае призвана помочь больному жить со своей болезнью так, чтобы чувствовать наименее ограничений и функционировать оптимальным образом.

Авторы отмечают, что игнорирование роли психотерапии в этом случае нередко становится причиной преждевременной инвалидизации. Но, вместе с тем, как показывает опыт других стран, наличие эффективной системы комплексной реабилитации с участием психотерапевта, позволяет пациентам практически не изменять образа жизни из-за заболевания (Яворская, 2009). Исследователи подчёркивают необходимость психотерапии в системе реабилитации таких пациентов. Особенно, учитывая тот факт, что, как правило, все усилия врачей сосредоточены на лечении основного заболевания.

Таким образом, обобщая результаты, можно утверждать все же о недостаточности в украинской медицинской психологии фундаментальных исследований в области психотерапии психосоматических больных, и людей, страдающих хроническими заболеваниями, несмотря на достаточное количество частных исследований, которые повторяют друг друга, из области личностных особенностей пациентов психосоматической категории. Дело в том, что абсолютное большинство из них обращено на диагностику психогенных причин соматических заболеваний, а не на анализ и разработку психотерапевтического процесса.

При этом было бы несомненным упущением с нашей стороны хотя бы в беглых чертах не затронуть направления развития и деятельности «неклинической» психотерапии, т.е. психологических её моделей как они проявились на протяжении последних десятилетий. Здесь, по-видимому, стоит в особенности выделить деятельность харьковского психолога-психотерапевта А.С. Кочаряна и его сотрудников, работу киевского психолога-психотерапевта А.Ф. Бондаренко и то особое место, которое занимают в этой области два крупнейших центра по подготовке медицинских психологов: имеются в виду факультет медицинской психологии НМУ им. А.А.Богомольца и психологический факультет КНУ им. Т.Г.Шевченко. Своеобразным синтезом харьковской и киевской школ в профессионализации практикующих психологов может служить коллективный учебник «Психотерапия: учебник для вузов» под общей редакцией проф. Л.Ф.Бурлачука, вышедший к настоящему времени уже третьим изданием. Если же обратиться к более конкретному описанию специфики личностно-ориентированной психотерапии, то можно было бы констатировать следующие её особенности, в какой-то мере аналогичные процессам, происходящим в Санкт-Петербурге и Москве. В Украине так же большое внимание среди психологов уделяется именно работе во внеклинической области (А.Ф. Бондаренко, П.В. Лушин, А.С.Кочарян, П.Г. Горностаи, Я.Л. Обухов, З.Г. Кисарчук и др.). Так же заметно влияние экзистенциально-феноменологических подходов. Но вместе с тем, и это выгодно отличает украинскую психотерапевтическую школу в целом, в Одессе, Киеве и Харькове значительные усилия прилагаются именно к развитию клинически ориентированной психотерапии в том её аспекте, который имеет прямое отношение к медицинской психологии. Это – деятельность В.Ф.Простомолотова и Е.А. Поклитара в Одессе, практика и исследовательские наработки А.В. Михайлова и Е.В. Кришталя, а также покойного В.В. Кришталя в Харькове, О.С. Чабана и А.П. Чуприкова в Киеве, и, конечно, вся та огромная лечебная и профилактическая работа, которая ведётся на соответствующих кафедрах академии последипломного образования им. А.М. Шупика, в НМУ им. А.А. Богомольца с его единственным в стране факультетом медицинской психологии, не говоря уже о НИИ судебной и психиатрической медицины (Киев) и НИИ неврологии и психиатрии (Харьков).

**Выводы.** Подводя итоги, можно определить основные специфические черты разработки в Украине заявленной в начале

нашего обзора темы: во-первых, в нашей стране осуществляется активное исследование лишь определённых видов психосоматических и соматических заболеваний (как было указано выше, в основном сердечно-сосудистых и гастродуоденальных). При этом значительно меньше внимания уделяется другим, не менее важным и распространенным (к примеру, нейродермитам, тиреотоксикозу и др.). Во-вторых, большинство исследователей, занимающихся психотерапевтическими аспектами, как правило, останавливаются лишь на характерологических особенностях больных психосоматического профиля, которые в принципе не продуктивно рассматривать как самих по себе, без попыток дальнейшей разработки программ психотерапевтической работы с целью оптимизировать состояние больного. Иными словами, перспективы исследований в этой области, равным делом как и их возможности, с учетом громадной клинической базы, имеющихся наработок и широчайших перспектив международного сотрудничества, открывающихся перед украинскими психологами, поистине неисчерпаемы.

#### **Список использованных источников**

1. Амосова К. М. Використання психотерапії в комплексному лікуванні та реабілітації ревматологічних хворих / К.М. Амосова, С.А. Самар, Д.М. Вінніков та співавт. // Питання діагностики та лікування. – К., 1995. – С. 83.
2. Гончаров В.Е. Возможности использования данных клинических шкал при разграничении психических расстройств различного генеза / В.Е. Гончаров // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2011. – №1 (26). – С.38–41.
3. Корягин Ю.А. Система психотерапии в комплексе реабилитации кардиологических больных / Ю.А. Корягин, А.И. Рашевский, А.И. Феденко // Вопросы клинической и социальной психологии и психиатрии: тез. докл. – Днепропетровск, 1996. – С. 94–95.
4. Кудінова О.І. Особливості порушень психічної сфери у хворих на ішемічну хворобу серця і соматоформну вегетативну дисфункцію серцево-судинної системи / О. І. Кудінова // Медицина психологія: Науч.-практ. журн. / ХМАПО, Харків. мед. о-во. – Х., 2011. – №3. – С. 57–59.
5. Сарвір І.М. Анксійні стани в структурі гіпертонічної хвороби та їх психотерапевтична корекція: Автореф. дис. канд. мед. наук: спец. 14.01.16 / І.М. Сарвір. – Харків, 2004. – 20 с.

6. Яворська Т.П. Система медико-психологічної реабілітації пацієнтів, що перенесли хірургічне втручання з приводу онкологічної патології кишечнику: актуальність розробки та стратегічні цілі / Т.П. Яворська // *Медицинская психология: Науч.-практ. журн.* / ХМАПО, Харьк. мед. о-во. – Х., 2009. – №2/3. – С. 77–78.

#### Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Amosova K. M. Vykorystannja psyhoterapii' v kompleksnomu likuvanni ta rehabilitacii' revmatologichnyh hvoryh / K.M. Amosova, S.A. Samar, D.M. Vinnikov ta spivavt. // *Pytannja diagnostyky ta likuvannja.* – К., 1995. – С. 83.
2. Goncharov V.E. Vozmozhnosti ispol'zovanija dannyh klinicheskikh shkal pri razgranichenii psihicheskikh rasstrojstv razlichnogo geneza / V.E. Goncharov // *Zhurnal psihiatrii i medicinskoj psihologii.* – 2011. – №1 (26). – С.38–41.
3. Korjagin Ju.A. Sistema psihoterapii v komplekse rehabilitacii kardiologicheskikh bol'nyh / Ju.A. Korjagin, A.I. Rashevskij, A.I. Fedenko // *Voprosy klinicheskoi i social'noj psihologii i psihiatrii: tez. dokl.* – Dnepropetrovsk, 1996. – С. 94–95.
4. Kudinova O.I. Osoblyvosti porushen' psihichnoi' sfery u hvoryh na ishemichnu hvorobu sercja i somatofornu vegetatyvnu dysfunkciju sercevo-sudynnoi' systemy / O. I. Kudinova // *Medycynskaja psihologija: Nauch.-prakt. zhurn.* / *ХМАПО, Хар'к. мед. о-во.* – H., 2011. – №3. – С. 57–59.
5. Sarvir I.M. Anksiozni stany v strukturi gipertonichnoi' hvoroby ta i'h psyhoterapevtychna korekcija: Avtoref. dys. kand. med. nauk: spec. 14.01.16 / I.M. Sarvir. – Harkiv, 2004. – 20 s.
6. Javors'ka T.P. Sistema mediko-psihologichnoi' rehabilitacii' pacientiv, shho perenesli hirurgichne vtruchannja z privodu onkologichnoi' patologii' kishechniku: aktual'nist' rozrobki ta strategichni cili / T.P. Javors'ka // *Medycynskaja psihologija: Nauch.-prakt. zhurn.* / *ХМАПО, Хар'к. мед. о-во.* – H., 2009. – №2/3. – С. 77–78.

**K.S. Maksymenko. The origins and current state of personality-centered psychotherapy of Ukrainian psychotherapy school.** The most famous studies on psychotherapy of psychosomatic patients with rheumatoid arthritis, cardiovascular diseases and disorders of the gastro-duodenal area are considered by the author. It is affirmed that Ukrainian medical psychology does not have enough basic researches in the field of psychotherapy of psychosomatic patients and people with chronic diseases, despite of a sufficient number of private studies replicating each other in the field of personality-based cha-

racteristics of patients of psychosomatic category. The vast majority of them are focused on the diagnosis of psychogenic causes of physical illnesses, but not on the analysis and development of psychotherapeutic process. The need for early intervention at the stage of functional psychosomatic disorders is accentuated, as well as correct diagnosis of pathogenic significant ones in the development of psychosomatic reactions of psychological characteristics and their pathogenetic correction. It is concluded that active research of only certain kinds of psychosomatic and somatic diseases (mainly cardiovascular and gastro-duodenal) is realized in our country. Herewith much less attention is paid to other, equally important and prevalent diseases (e.g., neurodermatitis, thyrotoxicosis etc.). It has been proved that most researchers dealing with aspects of psychotherapy usually dwell only on characteristic features of patients with psychosomatic profile, which in principle cannot be productively seen as individual, without attempts of further development of programs on psychotherapeutic work in order to optimize the patient's state.

**Key words:** psychotherapeutic work, patient's state, diagnosis, psychosomatic disorders, psychotherapy of psychosomatic patients, personality-oriented psychotherapy, Ukrainian psychotherapy school.

*Received January 07, 2015*

*Revised January 19, 2015*

*Accepted February 11, 2015*

**УДК 159.9**

*Е.И. Медведская*

*Emedvedskaja@mail.ru*

## **КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ОСОБЕННОСТИ ПОЗИЦИЙ ПЕДАГОГА И УЧАЩЕГОСЯ**

---

Medvedska O.I. Computer technologies in education: the peculiarities of the teacher and student's attitudes towards them / O.I. Medvedska // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 320–332.

---

**Е.И. Медведская. Компьютерные технологии в образовании: особенности позиций педагога и учащегося.** В статье обсуждается проблема развивающего эффекта распространенных сегодня в образовании компьютерных технологий. Представлены результаты исследования позиций различных субъектов образования (педагогов и учащихся по-



дросткового віку) в відношенні комп'ютера як джерела знань. Збір психологічної інформації здійснювався за допомогою методів вільних асоціацій та анкетування, обробка – методом контент-аналізу. Встановлено, що позицію педагогів можна охарактеризувати як «дорослий егоцентризм», відповідно до якого вчителі проєктують на дітей власне розуміння можливостей комп'ютера в отриманні нової інформації. Виявлено принципові відмінності позицій підлітків, які у використанні даного пристрою переважно орієнтовані на розвагу і пошук готової інформації. Обговорюються дві найбільш популярних серед учнів освітніх функцій комп'ютера як «помічника»: у виконанні домашніх завдань і в підготовці додаткових повідомлень з навчальних предметів. Аналізуються наслідки комп'ютерної «допомоги» для когнітивного й особистісного розвитку школярів. Диференціюються розвиваючі ефекти списування традиційного (в однокласників) і з сайтів-рішення завдань. Піднімаються питання рефератизації на різних ступенях освіти. Доводиться, що стихійне звернення підлітків до мережових комп'ютерних технологій не тільки не робить освіту інноваційною, але і виступає перешкодою для реалізації нової культуротворчої парадигми освіти. В

**Ключевые слова:** образование, развитие учащегося, компьютерные технологии, списывание, рефератизация.

**О.І. Медведська. Комп'ютерні технології в освіті: особливості позицій педагога і учня.** У статті обговорюється проблема розвиваючого ефекту поширених сьогодні в освіті комп'ютерних технологій. Представлено результати дослідження позицій різних суб'єктів освіти (педагогів та учнів підліткового віку) відносно комп'ютера як джерела знань. Збір психологічної інформації здійснювався за допомогою методів вільних асоціацій та анкетування, обробка – методом контент-аналізу. Встановлено, що позицію педагогів можна охарактеризувати як «дорослий егоцентризм», відповідно до якого вчителі проєктують на дітей власне розуміння можливостей комп'ютера в отриманні нової інформації. Виявлено принципові відмінності позицій підлітків, які у використанні даного пристрою переважно орієнтовані на розвагу і пошук готової інформації. Обговорюються дві найбільш популярних серед учнів освітніх функцій комп'ютера як «помічника»: у виконанні домашніх завдань і в підготовці додаткових повідомлень з навчальних предметів. Аналізуються наслідки комп'ютерної «допомоги» для когнітивного й особистісного розвитку школярів. Диференціюються розвиваючі ефекти списування традиційного (в однокласників) і з сайтів-рішення завдань. Піднімаються питання рефератизації на різних ступенях освіти. Доводиться, що стихійне звернення підлітків до мережових комп'ютерних технологій не тільки не робить освіту інноваційною, але і виступає перешкодою для реалізації нової культуротворчої парадигми освіти. В

якості одного із напрямків вирішення проблеми пропонується ревізія сутності і форм підготовки домашніх завдань.

**Ключові слова:** освіта, розвиток учня, комп'ютерні технології, списування, рефератизація.

**Постановка проблеми.** Во все времена и во всех культурных сообществах школа выполняла важнейшую функцию социализации, которая в широком смысле понимается как подготовка к жизни подрастающего поколения. Одним из очевидных признаков современного постиндустриального или информационного общества выступает всё возрастающий темп жизни, который, в частности, выражается и в скорости устаревания знаний. Образование на эти объективные запросы реагирует медленной, но все же переориентацией с традиционной просветительской парадигмы на новую культуротворческую (В.С. Библер, 1990; В.П. Зинченко, 2000; В.Т. Кабуш, 2000; И.С. Якиманская, 2000 и др.). Эта парадигма в числе прочих нововведений предполагает и иную фиксацию единиц освоения учащимися учебного материала, а именно акцентирование не столько на результате (оценка массива усвоенного ребенком готового знания, полученного другими и зафиксированного в форме понятий, законов, аксиом и т.п.), сколько на процессе (осознание детьми способов получения ими новых знаний, поиск наиболее рациональных приёмов и т.п.).

Среди современных технологий приобретения новых знаний сегодня особое место занимают информационные. Основными педагогическими целями обращения к ним выступают:

1) интенсификация всех уровней образовательного процесса за счет применения средств современных информационных технологий, а именно: повышение эффективности и качества процесса обучения; активизация познавательной деятельности обучающихся; углубление межпредметных связей; увеличение объема и оптимизация поиска нужной информации;

2) развитие личности обучаемого, его подготовка к жизни в условиях информационного общества (развитие различных видов мышления и коммуникативных способностей; формирование умений принимать оптимальное решение или предлагать варианты решения в сложной ситуации; эстетическое воспитание за счёт использования компьютерной графики, технологии мультимедиа; формирование информационной культуры, умений осуществлять обработку информации; развитие умений моделировать задачу или ситуацию; формирование умений осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность);

3) выполнение социального заказа, заключающегося в подготовке информационно грамотной личности [12].

Отвечая на вызовы жизни, школы активно информатизируются, классы оборудуются стационарными медиаустройствами и т.п. На практике довольно часто учитель оценивается следующим образом: использует компьютер – значит педагог идёт в ногу со временем, не использует – отсталый ретроград. В подобного рода высказываниях прослеживается имплицитное отождествление в сознании субъектов образовательного процесса техники и инноваций. Вместе с тем, само по себе обращение к мультимедиа трудно оценить как инновационное без учёта его влияния на обучающегося. Наверно, одно из самых ёмких определений психологической сущности инновационного образования принадлежит В.И. Слобочикову, который полагал, что «Это такое образование, которое способно к саморазвитию и которое создаёт условия для полноценного развития всех своих участников; отсюда первый тезис; инновационное образование – это развивающее и развивающееся образование» [13, с. 100].

В контексте обсуждаемой проблемы информационные компьютерные технологии только тогда можно считать инновационными, когда они имеют определенный развивающий эффект. Однако жизненная феноменология (ухудшение речевого развития детей, рост числа функционально неграмотных разных возрастов [4; 5] и т.п.) заставляет усомниться в том, что умение извлекать информацию с помощью медиаустройств само по себе даёт ожидаемые позитивные последствия для развития ребёнка. Поэтому **предметом настоящего исследования** стал сравнительный анализ позиций педагога и учащегося по отношению к компьютерным образовательным технологиям.

**Организация исследования.** В исследовании принимало участие две выборки респондентов. Первую составили 200 педагогов различных учреждений образования Брестской области (городских и сельских школ). Из них 175 женщин и 25 мужчин в возрасте от 25 до 57 лет, что пропорционально отражает половой и возрастной состав педагогов, работающих сегодня в школах Беларуси. Другая выборка была образована из 200 подростков от 12 до 15 лет, из них 96 девочек и 104 мальчика. Учителя и подростки принимали участие в исследовании добровольно и анонимно. Основным инструментом исследования выступил метод свободных ассоциаций. Респондентам предлагалось закончить ряд предложений, например: «Компьютер для ребенка – это ...» (для группы педагогов), «Компьютер для меня – это ...» (для группы учащихся) и др. Количество ассоциаций и их грамма-

тический класс не ограничивались. Помимо сбора ассоциаций, среди подростков проводилось анкетирование, направленное на получение информации о том, с какого возраста они пользуются компьютером, как его используют в учебной деятельности, сколько времени в среднем проводят ежедневно у монитора и т.п. Полученные с помощью свободных ассоциаций и анкетирования результаты обрабатывались посредством контент-анализа.

**Результаты и их обсуждение.** Итоги классификации ассоциаций на смысловые группы и данные частотного анализа представлены отдельно для двух выборок респондентов.

**Педагоги** приписывают компьютеру следующее значение в жизни ребёнка:

- источник знаний («помощник в учебной деятельности», «помощник в подготовке рефератов») – 76%;
- средство общения («собеседник», «друг») – 43%;
- игрушка – 36%;
- ухудшение здоровья – 11%.

7% опрошенных учителей называли только отрицательные последствия от регулярного взаимодействия ребёнка с компьютером, в том числе и очень метафорические («бомба, отнимающая жизнь», «главная опасность современности», «тормоз развития», «суррогат общения», «монстр XXI века» и т.п.).

При анализе полученных ответов педагогов следует отметить несколько ключевых моментов.

Во-первых, бедность ассоциаций и незначительное количество ответов респондентов, что свидетельствует об их когнитивной простоте в данной области реальности [11]. Хотя учителя являются наиболее образованной частью населения, в сфере медиатехнологий они выступают обычными потребителями, мало способными рационально воспринимать эти устройства и использовать их по прямому функциональному назначению.

Во-вторых, преобладание позиции «взрослого эгоцентризма» (С.В. Зайцев, 1991) или «наивного реализма» (Л. Росс, Э. Уорд, 2005), согласно которой взрослые приписывают ребёнку свой способ мировосприятия, полагая, во-первых, что именно его (взрослого) восприятие действительности объективно верное, и, во-вторых, что другие, воспринимают реальность и думают так же как и он. Эта позиция особенно выражена в оценке компьютера как источника познания ребёнком окружающего мира.

В-третьих, присутствие у большинства опрошенных оптимистической убеждённости в пользе для развития ребёнка медиаустройств.

Результаты контент-анализа ассоциаций в группе *подростков* обобщены в следующих смысловых единицах:

- особый мир («самая любимая вещь», «главный в доме», «он для меня все» и др.) – 56%;
- игрушка («способ расслабиться», «можно развлечься, подавив разных монстров», «разнообразные стрелялки» и т.п.) – 54%;
- средство общения («хорошо початиться», «можно побеседовать с разными людьми», «не обязательно встречаться, чтобы что-то обсудить», «можно прикинуться совсем взрослой» и др.) – 42%;
- источник знаний («нужен, чтобы подготовить сообщения», «иногда можно скачать электронную книгу, а не идти за ней в библиотеку», «можно не делать домашнее задание, а списать его») – 35%;
- ухудшение здоровья – 6%.

В целом, смысловые категории, выявленные у учащихся, достаточно близки обнаруженным у учителей, но по популярности у разных субъектов образования они занимают разные ранги. Специфической для подрастающих людей выступает наиболее распространённая в данной выборке категория «компьютер как особый мир». Причем, в высказываниях детей очевидна положительная валентность виртуального мира, что свидетельствует о достаточно высоком риске возникновения различных кибераддикций.

В контексте настоящего исследования особый интерес представляет категория «компьютер как источник знаний», которая присутствует у каждого третьего ребёнка. Фиксируется данная категория в двух наиболее часто называемых опрошенными вариантах: либо как помощник в выполнении домашних заданий, либо как средство подготовки дополнительных сообщений.

*Компьютер как «помощник» в выполнении домашних заданий*

Результаты анкетирования показывают, что наиболее популярными среди школьников являются решебники по различным дисциплинам. Хотя разработчики этих сайтов заявляют, что готовые домашние задания нужны для того, чтобы ученик мог попытаться самостоятельно, без помощи родителей или репетиторов разобраться с непонятными для него упражнениями и призывают не списывать бездумно. Практика жизни свидетельствует, что именно последним образом чаще всего дети и действуют.

Согласно полученным нами данным, учащиеся начинают постепенно осваивать подобные сайты уже с 5-го класса: сначала действительно обращаясь к ним в случае затруднений, а затем все более полагаясь на чужие ресурсы. К 8-му классу восемь из десяти подростков только «любимые» предметы делают самостоятельно, действительно лишь сверяясь с готовыми ответами на сайте. И это с учётом того, что любимых-то уроков совсем не много (в среднем 2–3). В старших классах эта тенденция сохраняется. Ради экономии времени и сил на «нужные» предметы, связанные с будущей выбранной профессией, домашние задания по остальным дисциплинам в подавляющем большинстве выполняются условно.

Таким образом, открытость и демократичность интернет-пространства оборачивается очень большим минусом – разнообразные шпаргалки теперь фактически поставлены на поток. И дети довольно быстро приучаются ими пользоваться. Вообще списывать дети начинают с первых шагов освоения учебной деятельности, поскольку списывание является одним из ведущих приемов обучения грамотному письму в начальной школе. Но при этом младшие школьники, для которых при нормативном развитии учитель выступает беспрекословным авторитетом, ориентированы на самостоятельную учёбу и честное получение отметок. Собственно списывание – в значении «написать, позаимствовав у другого и выдав за своё» [9, с. 755] или «скатывать, сдувать, сдирать» [1, с. 477], т.е. мошенничество – начинается в подростковом возрасте. Значимость общения с ровесниками объективно начинает превалировать над интересом к школе, но взрослые продолжают относиться к учебной деятельности как основной и ожидают от растущего человека соответствующих высоких результатов. Дилемма «надо, но очень не хочется» легко а, в случае удачи, ненаказуемо, очень часто начинает решать подростками посредством списывания.

Безусловно, списывание – это явление негативное на любой ступени образования. Однако списывание списыванию всё-таки рознь. Если ранее (т.е. в некомпьютерную эпоху) при невыполнении задания педагога школьнику надо было всё-таки постараться и сделать его самостоятельно, или, в крайнем случае, списать его у одноклассника, то теперь без особых усилий все можно найти в готовом виде.

Традиционное списывание с психологической точки зрения – довольно сложный процесс, предполагающий, по мнению российских нейропсихологов А. Е. Соболевой и Е. Н. Емельяновой, следующие умения. Во-первых, списывающий ученик до-

лжен «расшифровать» почерк своего соседа. При расшифровке развивается знаковая функция, выступающая основой абстрактного мышления. Во-вторых, ребёнок должен оценить ситуацию: увидеть в ней себя и окружающих, следить, чтобы учитель ничего не заметил и чтобы другие ученики «не выдали». В-третьих, необходимо поставить того, у кого ты хотел бы списать, в такое положение, при котором он не смог бы тебе отказать, или списать так, чтобы он этого не заметил (так часто бывает на контрольных или диктантах, когда один заглядывает в тетрадь другого через плечо). В-четвертых, необходима способность легко адаптироваться к изменяющимся условиям [14, с. 72].

Таким образом, можно полагать, что традиционное списывание выполняло и определенную развивающую функцию, а именно выступало своеобразной тренировкой распределения внимания, моторики, стрессоустойчивости, гибкости поведения, коммуникативных и рефлексивных способностей. Его можно рассматривать также в качестве своеобразного показателя развития на данный момент. Недаром, умение ловко списать не редко приводит в восхищение и самих педагогов. Конечно, все перечисленные развивающие эффекты не могут являться оправданием для списывания, поскольку названные качества можно с успехом совершенствовать и в других видах деятельности. Однако они полностью отсутствуют при ныне существующем списывании готовых ответов с экранов мониторов, т.к. здесь остаётся только знаковая функция (и то в сильно редуцированном виде).

#### *Компьютер как помощник в подготовке дополнительных сообщений*

Подготовка дополнительных сообщений по школьным предметам – ещё один вариант активного освоения учащимися сетевых информационных ресурсов и популярный среди детей способ повышения своих отметок. Данный вид самостоятельной работы традиционно поощрялся и высоко оценивался педагогом, ведь даже с формальной точки зрения это требовало определённых организационных и временных затрат (посетить библиотеку, изучить несколько книг, выписать – от руки! – необходимый материал, структурировать текст, переписать его начисто). Благодаря Интернету выполнение подобного задания не требует сегодня особых усилий. Большинство школьников делает это следующим образом – набрали в поисковике нужное словосочетание, максимум посмотрели три-пять первых ссылок, выбрали какой-то один текст, распечатали или механически переписали его с экрана монитора. Даже без углубленного анализа



очевидна різниця старих і нових технологій підготовки сооб- щений. Помімо фактичеськи нулевого розвиваючого впливу у останніх в такому варіанте їх використання присутствует ещє і, условно говоря, «развращающий» ефект: ученик полу- чає високіє отметки ни за что, что только укрепляет его невер- ную установку на учебную деятельность как на очередной спо- соб развлечения. И это при том, что внутренние познавательные мотивы учебной деятельности и ранее не являлись [2; 7], и сейчас не выступают массовым явлением [8; 10].

Поэтому не удивительно, что райтерский бизнес укрупняет- ся и процветает. Оценки самих профессиональных рефератчиков таковы: «В крупном городе более 10 000 студентов, из них каждый второй минимум раз покупает письменную работу со стороны. Так что вопрос о том, нужен рынок образовательских услуг или нет, более чем риторический» [3]. При этом указывается, что мотивы обращения молодых людей, получающих высшее образование, разные, и среди них, ведущими выступают не столько лень и не- способность, сколько экстремальные жизненные обстоятельства.

Для представителей академического сообщества не лишней будет и критика в свой адрес со стороны конкурентов, частично объясняющая причины их процветания. Вот мнение одного из руководителей фирмы, специализирующей на продаже готовых работ: «В самом ВУЗе в значительной мере утрачена традиция научного руководства. «Научный руководитель» появляется в момент выдачи темы работы и в момент проверки. Действитель- ного научного руководства фактически не ведется. Нет совмест- ной работы над планами научных исследований, отсутствуют консультации и так далее. Кроме того, в ВУЗах отсутствует обу- чение студентов самому процессу написания диплома. Они не понимают, как писать, не знают, как строить работу... Эту си- туацию я считаю педагогическим упущением преподавателей, потому что студента надо учить основам научной работы, как малыш учат арифметике. В результате студенты не приучены к самостоятельному труду и мышлению, не знают, каким обра- зом должна быть выполнена научная работа...» [6].

Конечно, и студентов надо «приучать к самостоятельному труду и мышлению», но основы этой самостоятельности должны быть заложены еще в школе, в более сензитивные периоды развития. А этого, как следует из представленных результа- тов, фактически не происходит. Вместо формирования инфор- мационно грамотной личности, в качестве продукта стихий- ного и мало контролируемого использования компьютерных

информационных технологий фиксируется как раз обратный ожидаемому эффект: неразвитость вербально-логического мышления, интеллектуальная пассивность, слабое владение даже базовыми умениями обработки информации и т.п.

**Заключение.** Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие основные выводы.

Позиции взрослых и детей относительно компьютера значительно отличаются друг от друга: если педагоги полагают, что это устройство в первую очередь может служить источником новой информации и помощником в учебной деятельности, то сами учащиеся на практике чаще всего его используют как средство поиска готовых домашних заданий и дополнительных сообщений. Позицию взрослых можно описать как «взрослый эгоцентризм», а и позицию детей как позицию «потребления готового информационного продукта», но не получения нового знания.

Складывающаяся практика стихийного использования учащимися компьютера в учебных целях имеет целый ряд негативных последствий для развития ребёнка, а именно, приводит к поощрению внешней учебной мотивации, к отсутствию сознательной переработки информации, и как следствие, к недостаточному уровню её понимания, к сохранению ориентации на воспроизводство готовых ответов (просветительская парадигма образования), а не на приобретение новых способов освоения знаний (культуротворческая парадигма) и др.

Думается, что основным путём предупреждения подобных деструкций выступает совместная деятельность учителя и ученика по освоению компьютерных технологий и их образовательных возможностей. Сегодняшнее использование компьютера как «источника знаний» только отдаляет образование от инноваций, так как осуществляемая на ощупь, без специально организованной «зоны ближайшего развития» учебная деятельность с помощью медиаустройств теряет свою сущность как деятельность, направленная на изменение самого её субъекта.

Компьютеризацию, тем более домашнюю, ни запретить, ни проконтролировать фактически невозможно. Поэтому выход из складывающейся не развивающей ситуации, которая обесмысливает для большинства учащихся и домашние задания, в частности, и учебную деятельность, в целом, видится в изменении самой практики этой внеурочной работы. Путь ужесточения штрафных санкций в решении обозначенной проблемы представляется малоэффективным: усовершенствование приёмов контроля со стороны педагога обязательно приведёт к ответному усо-

вершенствованию механизмов их обхода со стороны учеников. Поэтому более оптимальным направлением, чем путь репрессий, является создание в учреждениях образования таких условий, при которых «копирование чужого» и «предоставление готового материала» было бы самым нерезультативным способом получения отметки, особенно высокой, т.е. требуется изменение самой сущности домашних заданий, а также расширение практики нестандартных форм их проверки, особенно в старших классах.

#### **Список использованных источников**

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка: практический справочник / З.Е. Александрова. – 15-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз. – Медиа, 2007. – 564 с.
2. Божович Л.И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема / Л.И. Божович // Психология в вузе. – 2008. – № 5. – С. 6–36.
3. Карпенко В. Рефератизация высшего образования / В. Карпенко // Контрольный листок. – 2014. – № 4: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://contrlist.ucoz.ru/index/referatizacija\\_vysshego\\_obrazovaniya/0-696](http://contrlist.ucoz.ru/index/referatizacija_vysshego_obrazovaniya/0-696). Дата доступа: 16.12.2014.
4. Каспаржак А.Г. Российское школьное образование: взгляд со стороны: психолого-педагогический анализ результатов тестирования российских подростков в международном исследовании PISA–2000 / А.Г. Каспаржак // Вопросы образования. – 2004. – № 1. – С. 157–198.
5. Керделлан К. Дети процессора / К. Керделлан, М. Грезийон ; пер. с фр. Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 272 с.
6. Крестьянинова М. Предложение рождает спрос или спрос рождает предложение? / М. Крестьянинова: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.studentochka.ru](http://www.studentochka.ru). Дата доступа: 18.12.2014.
7. Маркова А.К. Формирование интереса к учению у школьников / А.К. Маркова. – М. : Феникс, 1986. – 423 с.
8. Медведская Е.И. Особенности учебных мотивов подростков с различными уровнями успеваемости / Е.И. Медведская // Адукацыя і выхаванне. – 2012. – № 7. – С. 9–16.
9. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
10. Орлов А.А. Развитие познавательного потенциала студентов в образовательном стандарте педагогического вуза / А.А. Орлов // Педагогика. – 2009. – № 8. – С. 47–58.

11. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – СПб. : Питер, 2004. – 420 с.
12. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании / И.В. Роберт. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 244 с.
13. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Биробиджан : БГПИ, 2005. – 272 с.
14. Соболева А.Е. Решаем школьные проблемы. Советы нейропсихолога / А.Е. Соболева, Е.Н. Емельянова. – СПб. : Питер, 2009. – 144 с.

### Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Aleksandrova Z.E. Slovar' sinonimov russkogo jazyka: prakticheskij spravocnik / Z.E. Aleksandrova. – 15-e izd., stereotip. – М. : Rus. jaz. – Media, 2007. – 564 s.
2. Bozhovich L.I. Otnoshenie shkol'nikov k ucheniju kak psihologicheskaja problema / L.I. Bozhovich // Psihologija v vuze. – 2008. – № 5. – S. 6–36.
3. Karpenko V. Referatizacija vysshego obrazovanija / V. Karpenko // Kontrol'nyj listok. – 2014. – № 4: [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [http://contrlist.ucoz.ru/index/referatizacija\\_vysshego\\_obrazovanija/0-696](http://contrlist.ucoz.ru/index/referatizacija_vysshego_obrazovanija/0-696). Data dostupa: 16.12.2014.
4. Kasparzhak A.G. Rossijskoe shkol'noe obrazovanie: vzgljad so storo-ny: psihologo-pedagogicheskij analiz rezul'tatov testirovanija rossijskih podrostkov v mezhdunarodnom issledovanii PISA–2000 / A.G. Kasparzhak // Voprosy obrazovanija. – 2004. – № 1. – S. 157–198.
5. Kerdellan K. Deti processora / K. Kerdellan, M. Grezijen ; per. s fr. Ekaterinburg: U-Faktorija, 2006. – 272 s.
6. Krest'janinova M. Predlozhenie rozhdaet spros ili spros rozhdaet predlozhenie? / M. Krest'janinova. – Rezhim dostupa: [www.studentochka.ru](http://www.studentochka.ru). Data dostupa: 18.12.2014.
7. Markova A.K. Formirovanie interesa k ucheniju u shkol'nikov / A.K. Markova. – М. : Feniks, 1986. – 423 s.
8. Medvedskaja E.I. Osobennosti uchebnyh motivov podrostkov s razlichnymi urovnjami uspevaemosti / E.I. Medvedskaja // Adukacija i vyhavanne. – 2012. – № 7. – S. 9–16.
9. Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij / S.I. Ozhegov, N.Ju. Shvedova. – 4-izd., dop. – М. : Azbukovnik, 1999. – 944 s.
10. Orlov A.A. Razvitie poznavatel'nogo potenciala studentov v obrazovatel'nom standarte pedagogicheskogo vuza / A.A. Orlov // Pedagogika. – 2009. – № 8. – S. 47–58.

11. Petrenko V.F. Osnovy psihosemantiki / V.F. Petrenko. – SPb. : Pi-ter, 2004. – 420 s.
12. Robert I.V. Sovremennye informacionnye tehnologii v obrazova-nii / I.V. Robert. – M. : Shkola-Press, 1994. – 244 s.
13. Slobodchikov V.I. Ocherki psihologii obrazovaniya / V.I. Slobodchikov. – 2-e izd., pererab. i dop. – Birobidzhan : BGPI, 2005. – 272 s.
14. Soboleva A.E. Reshaem shkol'nye problemy. Sovety nejropsihologa / A.E. Soboleva, E.N. Emel'janova. – SPb. : Piter, 2009. – 144 s.

**O.I. Medvedska. Computer technologies in education: the peculiarities of the teacher and student's attitudes towards them.** The article deals with the problem of the increasing effect of the computer technologies that are widely spread nowadays in education. The results of the study of the points of view of different participants in the system of education (teachers and teenage pupils) in relation to the computer as a source of knowledge are presented. The collection of the psychological information was carried out by means of the methods of free associations and questionnaires; the information was processed with the help of the method of content analysis. It was discovered that the position of teachers can be characterized as «an adult egocentrism», according to which teachers project their own understanding of the computer as a source of knowledge on children. The fundamental differences in the position of teenagers lie in the fact that they use this device mainly for entertainment or as a source of ready-made information. The article discusses two most popular educational functions of the computer from the point of view of students: it is a «helper» in doing homework and in preparation of the additional reports on the school subjects. The article analyzes the consequences of the computer's «help» in the cognitive and personal development of students. We differentiate the developing effects of the traditional cheating (when pupils crib from their classmates) and copying from the web sites that provide keys to the textbooks. The article deals with the issue of making summaries (reports) at different stages of education. It has been proved that a spontaneous reference of teenagers to the network computer technologies not only fails to make process of education innovative, but also tends to be an obstacle to the implementation of the new culture-creating educational paradigm. As one of the ways to solve the problem, we propose the revision of the forms of homework preparation and its essence.

**Key words:** education, pupil's development, computer technologies, cheating (cribbing), summary.

*Received January 12, 2015*

*Revised January 27, 2015*

*Accepted February 11, 2015*

## **Самоставлення підлітків з різними типами гендерно-рольової поведінки**

Miroshnechenko A.V. Adolescents' attitude toward themselves with different gender and role behavior / A.V. Miroshnechenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 28. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 333–342.

**A.V. Мирошнеченко. Самоставлення підлітків з різними типами гендерно-рольової поведінки.** Стаття присвячена дослідженню актуальної проблеми гендерних особливостей самоставлення сучасних підлітків як важливого компонента їхньої гендерної самосвідомості, адже саме в підлітковому віці відбувається остаточне формування гендерної ідентичності, підліток приймає себе як представника певної статі і на основі цього формує ставлення до себе, будує свою поведінку. Розкрито психологічні основи понять «самоставлення», «гендер» і «гендерна роль». Окреслено проблему системного підходу щодо визначення психологічного змісту самоставлення, що дозволяє розглядати дане поняття на трьох рівнях психологічного буття людини: діяльності, особистості як суб'єкта діяльності та самосвідомості як смислового ядра особистості. В результаті емпіричного дослідження з'ясовано співвідношення основних типів гендерно-рольової поведінки підлітків (маскулінний, фемінінний, андрогінний, недиференційований). Виділено основні значущі відмінності самоставлення підлітків з різними гендерними ролями за такими критеріями: «Інтегральне почуття «за» чи «проти» свого Я», «Самоповага», «Ауто-симпатія», «Очікуване ставлення інших», «Самоінтерес», «Самовпевненість», «Ставлення інших», «Самоприйняття», «Самокерівництво», «Самозвинувачення», «Саморозуміння». Зроблено висновок, що гендерна ідентичність підлітка, яка проявляється в певних видах гендерної ролі, може розглядатися як чинник впливу на деякі прояви самоставлення підлітків. Це означає, що формування самосвідомості, ставлення до себе і самооцінки підлітків пов'язане зі становленням їх гендерної ідентичності та оцінкою себе як представника певної статі, що формується під впливом гендерних стереотипів і гендерно-типізованого виховання в сім'ї.

**Ключові слова:** самоставлення, гендер, гендерна роль, гендерна ідентичність, фемінінність, маскулінність, андрогінність, недиференційованість.

**A.V. Мирошнеченко. Самоотношение подростков с разными типами гендерно-ролевого поведения.** Стаття посвящена исследованию актуаль-

ной проблеми гендерних особливостей самоотношения современных подростков как важного компонента их гендерного самосознания. Именно в подростковом возрасте происходит окончательное формирование гендерной идентичности, подросток принимает себя как представителя определенного пола и на основе этого формирует отношение к себе, строит свое поведение. Раскрыты психологические основы понятий «самоотношение», «гендер» и «гендерная роль». Определена проблема системного подхода к определению психологического содержания самоотношения, что позволяет рассматривать данное понятие на трех уровнях психологического бытия человека: деятельности, личности как субъекта деятельности и самосознания как смыслового ядра личности. В результате эмпирического исследования установлено соотношение основных типов гендерно-ролевого поведения подростков (маскулинный, фемининный, андрогинный, недифференцированный). Выделены основные значимые отличия самоотношения подростков с различными гендерными ролями по таким критериям как «Интегральное чувство «за» или «против» своего Я», «Самоуважение», «Аутосимпатия», «Ожидаемое отношение других», «Самоинтерес», «Самоуверенность», «Отношение других», «Самопринятие», «Саморуководство», «Самообвинение», «Самопонимание». Сделан вывод, что гендерная идентичность подростков, которая проявляется в определённых видах гендерной роли, может рассматриваться как фактор влияния на некоторые проявления самоотношения подростков. Это означает, что формирование самосознания, отношения к себе и самооценки подростков связаны со становлением их гендерной идентичности и оценкой себя как представителя определённого пола, который формируется под влиянием гендерных стереотипов и гендерно-типизированно воспитания в семье.

**Ключевые слова:** самоотношение, гендер, гендерная роль, гендерная идентичность, фемининность, маскулинность, андрогинность, недифференцированность.

**Постановка проблеми дослідження.** Суспільні трансформації, що відбуваються в нашій країні, сприяють підвищенню уваги до проблеми гендерних особливостей особистості. Водночас будь-які прояви людини як соціального суб'єкта залежать великою мірою від її ставлення до себе та самооцінки. У психологічній науці загальноновизнаним є факт, що належність до певної статі є одним із значущих параметрів оцінки особистістю самої себе й оточуючих. Водночас самоставлення як психологічний феномен у вітчизняній психології вивчалось переважно без урахування гендерного та вікового фактора.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вітчизняні психологи, поряд із зарубіжними, зробили свій внесок у з'ясування особливостей самоставлення чоловіків і жінок. Так, Є.П. Ільїн розглядає це питання, виділяючи два взаємопов'язаних аспек-



ти: адекватність самоставлення осіб різної статі й порівняння уявлень щодо власного «Я-образу» хлопців та дівчат. А.В. Візгіна, С.Р. Пантелеєв та М.Л. Кубишкіна розглядали особливості формування самооцінки залежно від професійної спрямованості чоловіків і жінок та вважали, що специфіка самоставлення особистості залежить від соціальних умов життя людини. О.В. Камінською досліджено гендерні особливості формування самоставлення в юнацькому віці. Особливості самооцінки осіб різної статі різних вікових груп досліджувались І.Г. Герасимовою і О.М. Мороз. Зміни такої складової самоставлення, як аутосимпатія, в залежності від життєвого досвіду чоловіків та жінок, були проаналізовані Ю.О.Кочневою і М.К. Омаровою. Різноманітні аспекти самоставлення хлопців і дівчат описувались також у працях В.М. Князева, Н.М. Кирєєвої, В.Є. Каган. Водночас гендерні особливості самоставлення підлітків, із урахуванням особливостей тієї чи іншої статі, вивчені психологами недостатньо.

У психології проблема самоставлення розглядалася переважно в межах двох напрямків: як система самооцінок особистості (С. Куперсміт, Дж. Марвел, К. Роджерс, М. Розенберг, Л. Уельс, Р. Шавельзон та ін.) та у контексті розробки концепції самосвідомості особистості (О. О. Бодальов, Л. С. Виготський, І. С. Кон, В. М. М'ясищев, В. В. Столін, І. І. Чеснокова та ін.). Зокрема учені досліджували самоставлення як компонент самосвідомості, зміни самосвідомості юнаків та їх вплив на самоставлення, формування емоційно-ціннісного ставлення до себе й оточуючих.

**Метою** нашої статті є теоретичне та емпіричне дослідження психологічних особливостей самоставлення підлітків з різними типами гендерно-рольової поведінки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З метою повного аналізу гендерних аспектів ставлення до себе підлітків, доцільним буде розглянути підходи до тлумачення поняття «самоставлення» у психологічній науці. Проблема самоставлення у психології розглядається у контексті вивчення особистості як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками, проте єдність в інтерпретації змісту даного поняття відсутня.

Для опису самоставлення у психологічній літературі використовуються такі поняття як узагальнена самооцінка (У. Джеймс, Р. Берн, С. Куперсміт, М. Розенберг), самоповага, самоприйняття (І. С. Кон, К. Роджерс), емоційно-ціннісне ставлення до себе, самоставлення (Н. І. Сарджвеладзе, В. В. Столін, С. Р. Пантелеєв), самовпевненість, відчуття власної гідності,

самозадоволення, аутосимпатія, самоцінність та ін. Найбільш уживаними серед них є узагальнена самооцінка, самоповага, саможвавлення, емоційно-ціннісне ставлення до себе [5].

Зарубіжними вченими самоствавлення розглядається більшою мірою як узагальнена самооцінка, яка виступає в якості стійкого надситуаційного особистісного утворення, що виражає міру позитивного ставлення індивіда до себе, інтегрованого із часткових самооцінок (Х. Балтер) та має вияв у почутті схвалення, що відображає впевненість індивіда у власній самоцінності, значимості (С. Куперсміт) [1, 5].

Уперше термін «саможвавлення» як самостійна психологічна категорія був уведений Н. І. Сарджвеладзе. Ставлення людини до себе описувалось ним через категорію установки як загального і єдиного механізму формування усієї системи ставлень, в яку самоствавлення включене як структурний елемент [7]. У рамках цієї концептуальної моделі воно визначається як ставлення суб'єкта потреби до ситуації її задоволення, яке спрямоване на самого себе.

В. М. Мясичев [3] в рамках теорії «ставлень» розглядає ставлення до себе як єдність змістовних і динамічних аспектів особистості, міру усвідомлення та якість емоційно-ціннісного прийняття себе як ініціативного і відповідального начала соціальної активності. Структура самоствавлення складається з двох компонентів: раціонального ставлення до себе як суб'єкта соціальної активності («образ – Я» або категоріальне «Я») й емоційно-ціннісного ставлення до себе – переживання та оцінки власної значущості як суб'єкта соціальної активності, що створюють рефлексивне «Я».

Вітчизняні дослідники, які визначають самоствавлення особистості як установочне утворення, акцентують свою увагу на його місці в системі саморегуляції. При цьому саморегуляція розуміється як процес організації особистістю своєї поведінки, «в якій включені результати самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення до себе» [3].

У концепції В. В. Століна самоствавлення розглядається як стійке почуття на адресу власного «Я», яке містить низку специфічних модальностей (вимірювань), що різняться як за емоційним тоном, переживанням, так і за семантичним змістом відповідного ставлення до себе. Отже, воно не замикається внутрішнім простором особистості, а через мотиви пов'язується з реальною життєдіяльністю суб'єкта [7]. Ставлення до себе носить адитивний характер, який виражається у тому, що кожна з його

емоційних компонент вносить незалежний і однопорядковий вклад в узагальнене почуття «Я».

С. Р. Пантелеев пропонує принцип ієрархічно-динамічної структури самоставлення, спираючись на розроблені О. М. Леонтьєвим уявлення про ієрархічно-динамічну будову мотиваційної сфери особистості, визначеної смислоутворюючими мотивами. С. Р. Пантелеев відмічає, що однакові за емоційною семантичною модальністю компоненти самоставлення можуть виражати різний ціннісно-смысловий зміст для особистості [4].

Найбільш перспективним у сучасній психології є розгляд самоставлення як безпосередньо представленого в свідомості особистісного смислу «Я». В основу такого підходу покладена ідея, що самоставлення базується на оцінці особистістю свого «Я», власних рис по відношенню до мотивів, які виражають її потребу в самореалізації. Самоставлення в рамках даного підходу розуміється як співвідношення особистістю власних якостей з мотивами її самореалізації. У свідомості суб'єкта воно семантично оформлюється (когнітивна складова) і переживається (емоційна складова). Когнітивна складова самоставлення у свідомості виражається у самосприйнятті, емоційна – у виникненні емоцій, відчуттів, спрямованих на себе. Суб'єкт ставиться до свого «Я» у залежності від того, чи сприймається воно як умова досягнення мотивів особистості. Звідси ставлення людини до себе може бути позитивним («Я» – умова, що сприяє самореалізації), негативним («Я» – умова, що перешкоджає самореалізації) або конфліктним («Я» – умова, яка водночас і сприяє, і перешкоджає самореалізації) [4].

Підсумовуючи огляд точок зору на проблему самоставлення, можна зробити висновок, що більшість дослідників розглядають ставлення до себе у трьох ракурсах: як афективний компонент самосвідомості, як рису особистості, як компонент саморегуляції. Системний аналіз самоставлення передбачає його розгляд на трьох рівнях психологічного буття людини: діяльності, особистості як суб'єкта діяльності та самосвідомості як смислового ядра особистості.

Дослідження проблеми гендерних аспектів самоставлення нерозривно пов'язана з розумінням феномена гендеру та гендерної ідентичності як структурного компонента самосвідомості підлітків. Більшість дослідників розуміють гендер як психологічну стать особистості, що нерозривно пов'язана з гендерною ідентичністю, яка є складовою особистісної ідентичності (Ш. Берн, А.В. Візгіна, В.Є. Каган, І.С. Клецина, С.Р. Пантелеев). Саме в підлітковому віці

відбувається остаточне формування гендерної ідентичності, особистість приймає себе як представника певної статі і на основі цього формує ставлення до себе, будує свою поведінку.

На специфіку гендерної ідентичності суттєво впливає процес гендерно-рольової соціалізації, під впливом якої в особистості формуються уявлення про гендерні ролі, які вона повинна виконувати, щоб відповідати соціальним взірцям маскулінності та фемінінності.

У своїх дослідженнях Т.В. Говорун визначає гендерні ролі як соціальні норми, які визначають функції, обов'язки чоловіків і жінок у сім'ї та суспільстві. Дотримання гендерної ролі – це комбінація всього, що людина робить, говорить, як поводить, щоб відповідати прийнятним у суспільстві щодо чоловіків і жінок нормам і приписам [2]. Гендерна роль як уявлення людини про себе як істоту певної статі пов'язана з культурними нормами, співвідноситься з чоловічими або жіночими моделями поведінки, властивими соціальним ситуаціям. Гендерна роль формується в процесі нерозривної взаємодії біологічного та соціокультурного чинників і зумовлює специфіку поведінки особистості, її сприймання себе та оточуючих.

Ставлення особистості до атрибутів гендерної ролі та до власної статевої приналежності виявляється у її статеворольовій позиції. Поведінка ж, яка реалізує нормативні очікування або орієнтована на них, називається авторами статеворольовою поведінкою, або гендерною поведінкою [2].

При аналізі гендерних особливостей самоствавлення необхідно враховувати його взаємозв'язок із соціально-психологічними чинниками, зокрема: відповідність самоствавлення гендерним ролям особистості в соціумі; залежність ступеня вираження самоствавлення від типу гендерно-рольової поведінки особистості (домінування маскулінності, фемінінності, андрогінності чи недиференційованості).

З метою виявлення психологічних особливостей самоствавлення підлітків з різною гендерно-рольовою поведінкою нами було проведено емпіричне дослідження на базі Полтавської гімназії № 33. У дослідженні взяли участь 112 учнів 6-х – 9-х класів.

Для реалізації поставленої мети ми обрали методiku дослідження гендерних ролей (за С. Бем), спрямовану на визначення типів гендерно-рольової поведінки підлітків (маскулінний, фемінінний, андрогінний та недиференційований), та «Опитувальник самовідношення» (за В.В.Століним і С.Р. Пантелєєвим) для визначення різних аспектів самоствавлення підлітків.

Порівняльний аналіз результатів емпіричного дослідження показав деякі відмінності в особливостях самоствавлення підлітків з різними гендерними ролями.

Результати порівняльного кількісного аналізу свідчать, що у підлітків з *маскулінною* гендерно-рольовою поведінкою завищений рівень самоствавлення за такими факторами як глобальне самоствавлення (76%), тобто внутрішнє інтегральне позитивне ставлення до свого «Я» (75%) та самоінтерес (60%). Високий рівень за такими шкалами самовпевненість (55%), самоприйняття (63%), самоповага (57%), аутосимпатія (61%) і самокерівництво (57%). Найменш вираженими є такі складові самоствавлення, як очікування позитивного ставлення від інших (37%).

У підлітків з *фемінінним* типом гендерних ролей яскраво вираженим є інтегральне позитивне ставлення до свого «Я» (77%), та самоінтерес (79%). Характерним є також переважання таких компонентів самоствавлення як саморозуміння (60%), самокерівництво (61%) та самоповага (61%). Занижений рівень самоствавлення за факторами самоприйняття (45%) й очікування позитивного ставлення від інших (36%). Адекватне ставлення до себе виявлено за шкалами самозвинувачення (52%), самовпевненість (51%), аутосимпатія (54%).

Для *андрогінних* підлітків, так само як і для інших двох груп респондентів, характерним є домінування таких факторів як інтегральне позитивне ставлення до свого «Я» (81%) та самоінтерес (76%). Інші фактори є адекватно вираженими (ставлення інших) або мають високий рівень прояву. Причому високі показники за шкалою самозвинувачення (56%), поряд з високим самоприйняттям, самовпевненістю, аутосимпатією та самоповагою, можуть свідчити про можливий внутрішній конфлікт, спричинений наявністю гендерних стереотипів щодо типових способів поведінки та ролей чоловіків і жінок.

Виходячи з даного кількісного аналізу можна стверджувати, що як у маскуліних, так і у фемінінних і андрогінних підлітків переважачими типами самоствавлення є: інтегральне позитивне ставлення до свого «Я» та самоінтерес. Це свідчить про інтерес до своїх думок і почуттів, про готовність спілкуватися з собою «на рівних», впевненість в своїй цікавості для інших людей. Разом з тим, низькі показники щодо «очікування позитивного ставлення від інших» як у маскуліних (37%), так і у фемінінних підлітків (36%) свідчать про їх невпевненість в тому, що вони здатні викликати повагу оточуючих, схвалення і підтримку. Або навіть очікують осуду з боку інших. Це може бути наслідком

максималізму, конфліктності та інших психологічних особливостей типових для підліткового віку.

Слід відмітити занижений рівень самоприйняття фемінних підлітків (45%), порівняно з іншими групами респондентів. Дані показники вказують на схильність сприймати себе занадто критично. Симпатія до себе не досить виражена і проявляється епізодично. Їх негативна самооцінка може існувати в різних формах: від опису себе в комічному світлі до самоприниження.

Можливий внутрішній конфлікт при неузгодженості глобального позитивного самоприйняття та очікування негативного ставлення від інших з боку фемінних і маскулінних підлітків; самозвинувачення андрогінних підлітків. Такі суперечливі показники можна пояснити тим, що більшість досліджуваних підлітків мають розмиту (дифузну) гендерну ідентичність, для якої характерним є середній рівень незадоволеності собою і своїми можливостями, сумніви щодо здатності викликати в інших повагу; сумніви в цінностях власної особистості; відстороненість на межі з байдужістю до власного «Я», втрата інтересу до свого внутрішнього світу; ригідність Я-концепції – небажання змінюватися на фоні загального позитивного ставлення до себе; уявлення про те, що власні особистість, характер і діяльність здатні викликати зневагу, нерозуміння, осуд; наявність внутрішніх конфліктів особистості, сумнівів, незгоди з собою, занижена самооцінка.

**Висновки.** Гендерна ідентичність підлітка, що проявляється в певних видах гендерної ролі, може розглядатися як чинник впливу на деякі прояви самоставлення підлітків. Це означає, що формування самосвідомості, ставлення до себе і самооцінки підлітків пов'язане зі становленням їх гендерної ідентичності та оцінкою себе як представника певної статі, що формується під впливом гендерних стереотипів і гендерно-типізованого виховання в сім'ї.

Перспективами подальших досліджень можуть виступати вивчення психолого-педагогічних умов формування позитивного самоставлення підлітків, підвищення їх самооцінки в рамках адекватної статі гендерної ідентичності.

#### **Список використаних джерел**

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Говорун Т. В. Гендерна психологія / Тамара Васи́лівна Говорун, Оксана Михайлівна Кікінежді. – К. : Либідь, 2004. – 308 с.

3. Кольшкo А. М. Психология самоотношения : Учеб. пособие / А. М. Кольшкo. – Гродно : ГрГУ, 2004. – 102 с.
4. Пантелеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантелеев. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 108 с.
5. Сарджвеладзе Н. И. Личность и её взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 187 с.
6. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М. : МГУ, 1989. – 215 с.
7. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Berns R. Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie / R. Berns. – М. : Progress, 1986. – 420 s.
2. Govorun T. V. Genderna psihologija / Tamara Vasyilivna Govorun, Oksana Myhajlivna Kikinezhdі. – К. : Lybid', 2004. – 308 s.
3. Kolyshko A. M. Psihologija samootnoshenija : Ucheb. posobie / A. M. Kolyshko. – Grodno : GrGU, 2004. – 102 s.
4. Panteleev S. R. Samootnoshenie kak jemocional'no-ocenocnaja sistema / S. R. Panteleev. – М. : Izd-vo MGU, 1991. – 108 s.
5. Sardzhveladze N. I. Lichnost' i ee vzaimodejstvie s social'noj sredoj / N. I. Sardzhveladze. – Tbilisi : Mecniereba, 1989. – 187 s.
6. Sokolova E. T. Samosoznanie i samoocenka pri anomalijah lichnosti / E. T. Sokolova. – М. : MGU, 1989. – 215 s.
7. Stolin V. V. Samosoznanie lichnosti / V. V. Stolin. – М. : Izd-vo MGU, 1983. – 284 s.

**A.V. Miroshnechenko. Adolescents' attitude toward themselves with different gender and role behavior.** The article is devoted to actual problems of the gender peculiarities of modern adolescents' attitude toward themselves as an important component of their gender self-consciousness, because the final formation of gender identity takes place in adolescence, a teenager accepts himself as a representative of a particular sex and forms the attitude toward him, forms his behavior based on this. The psychological foundations of the concepts of «self-attitude», «gender» and «gender role» is disclosed. The problem of systematic approach to determining the psychological content of self-attitude, that allows to consider this concept on three levels of psychological human being: the activities, the person as the subject of activities and self-consciousness as the semantic core of the personality. As a result of the empirical study the correlation between the main types of adolescents' gender-role behavior (masculine, feminine, androgynous, undifferentiated) is explicated. The basic significant



differences of teenagers' self-attitude with different gender roles are distinguished to such criteria as «Integral feeling «for» or «against» the Self», «Self-esteem», «Self-sympathy», «Expecting others' attitude», «Self-interest», «Self-confidence», «Others' attitude», «Self-acceptance», «Self-leading», «Self-blame», «Self-understanding». It is concluded that adolescents' gender identity, which manifests itself in certain types of gender roles may be considered as a factor of influence on some manifestations of adolescents' attitude toward themselves. It means that formation of their self-consciousness, attitude toward themselves and self-esteem is connected to the formation of gender identity and regarding oneself as a representative of a certain gender, which is formed under the impact of gender stereotypes and gender typed upbringing in a family.

**Key words:** self-attitude, gender, gender role, gender identity, femininity, masculinity, androgyny, undifferentiability.

*Received January 12, 2015*

*Revised January 27, 2015*

*Accepted February 11, 2015*

**УДК 159.955+159.956**

*Л.А. Мойсеєнко*

*Lmoseyenko@yansex.ru*

*І.М. Гураль*

*inesa.gural@gmail.com*

## **Процесуально-динамічний зміст проектування розв'язку творчих математичних задач**

---

Moiseienko L.A. Procedural and dynamic content of designing solution of creative mathematical problems / L.A. Moiseienko, I.M. Hural // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 342–353.

---

**Л.А. Мойсеєнко, І.М. Гураль. Процесуально-динамічний зміст проектування розв'язку творчих математичних задач.** У статті розглядаються питання стосовно психологічної сутності процесу проектування розв'язку творчої математичної задачі.

L.A. Moiseienko – the scientific contribution of the co-author is 50%,

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

© Л.А. Мойсеєнко, І.М. Гураль

За результатами аналізу досліджень математичного мислення авторами констатовано його творчий характер та означено підхід до його вивчення через аналіз мисленневих дій при розв'язанні творчих математичних задач. Процес проектування розв'язку задачі вважається одним із складових творчого математичного мислення і за своєю сутністю є процесом висування й перевірки гіпотез.

Авторами здійснено процесуально-динамічний аналіз проектування розв'язку творчої математичної задачі. Виділено та описано мікроетапи процесу проектування: визначення орієнтирів, виникнення провідної ідеї розв'язку, виділення конкретної ланки для початку розв'язку, побудова логічних зв'язків між елементами, настання суб'єктивної впевненості у правильності розв'язку.

Описано виникнення і функціонування мисленневих орієнтирів при розв'язанні творчих математичних задач, їх роль у структуруванні інформації та зародженні різноманітних гіпотез аж до головної гіпотези – провідної ідеї.

Обґрунтовано організуючу роль провідної ідеї у пошуковому процесі, яка визначає напрям мисленневих дій, зміст гіпотез, що виникають у подальшому. Зміна напрямку пошуку розв'язку можлива лише після зміни провідної ідеї.

Зроблено акцент на значущості суб'єктивної впевненості у якості отриманого результату, у можливості продовження мисленневих дій у випадку, коли така впевненість не настає.

**Ключові слова:** творче математичне мислення, процес проектування розв'язку, мікроетапи процесу проектування розв'язку.

**Л.А. Мойсеєнко, И.М. Гураль. Процессуально-динамическое содержание проектирования решения творческих математических задач.** В статье рассматривается вопрос психологической сущности процесса проектирования решения творческой математической задачи.

За результатами аналізу досліджень математичного мислення, авторами констатовано його творчий характер і визначено підхід до його вивчення через аналіз мисленневих дій при розв'язанні творчих математичних задач. Процес проектування розв'язку задачі вважається одним із складових творчого математичного мислення і за своєю сутністю є процесом висування й перевірки гіпотез.

Авторами здійснено процесуально-динамічний аналіз проектування розв'язку творчої математичної задачі. Виділено та описано мікроетапи процесу проектування: визначення орієнтирів, виникнення провідної ідеї розв'язку, виділення конкретної ланки для початку розв'язку, побудова логічних зв'язків між елементами, настання суб'єктивної впевненості у правильності розв'язку.

Описано виникнення і функціонування мисленневих орієнтирів при розв'язанні творчих математичних задач, їх роль в

структуризації інформації и зарождення различных гипотез, в том числе, главной гипотезы относительно решения.

Обосновано організуючу роль главной идеи в поисковом процессе, которая определяет направление мыслительных действий, содержание гипотез, которые возникают в дальнейшем. Смена направления поиска решения возможна лишь после смены главной идеи.

Сделано акцент на роли субъективной уверенности в качестве полученного результата, на возможности продолжения мыслительных действий в случае, когда такая уверенность не наступает.

**Ключевые слова:** творческое математическое мышление, процесс проектирования решения, микроэтапы процесса проектирования решения.

**Постановка проблеми.** Сьогодні на перший план виступає завдання активізації людського фактора, що тісно пов'язане з місцем і роллю творчості в психічному розвитку та діяльності людини. Це ставить перед психологічною наукою складні і відповідальні завдання ґрунтовного дослідження пізнавальних процесів, особливо в нових, нестандартних умовах. Мисленнєвий процес є одним із таких.

Водночас сьогодні спостерігається збільшення ролі математики в розвитку практично всіх наук, вона фактично стала важливою складовою пізнання. Математизація знань – це природний процес, що дозволяє, заощаджувати різні ресурси, потрібні для розв'язання виникаючих проблем.

Тому тепер, коли математика стала методом практичної діяльності, актуальності набувають дослідження становлення математичного мислення різних вікових категорій (дошкільники, школярі, студенти тощо), різних фахів (інженери, хіміки, медики, психологи, математики тощо) та різних фахових рівнів (до-професійний, професійний тощо).

В цій роботі досліджується творче математичне мислення студентів технічного вузу. Процес навчання в технічному ВНЗ передбачає опанування великим обсягом математичних знань та формування в студентів умінь і навичок послуговатися ними при вирішенні технічних завдань. Саме тому, на нашу думку, *актуальним є вивчення творчого математичного мислення студентів* технічного вузу, як майбутніх спеціалістів, що залучатимуть його до вирішення професійних завдань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення творчого математичного мислення можна умовно розділити на дві групи: дослідження, що проводились науковцями і психологами. При цьому перші намагаються окреслити «предмет творчого математичного мислення», вичленивши його з багатопланового поняття

тя «мислення», акцентуючи увагу на суто математичних проявах цього феномена. Психологів цікавить математичний мисленнєвий процес: зародження і функціонування математичної думки, специфіка оперуванням математичним матеріалом, особливості мислення суб'єкта, що продукує математичну думку і т.п.

Найбільш відомими спробами знайти загальні компоненти математичної творчості стали ідеї, які належать А. Пуанкаре, Д. Пойа, Ж. Адамару, Г. Біркгофу, Н. Бурбакі. Як вважають Ж. Адамара, А. Пуанкаре, в основі математичної творчості лежить математична інтуїція, як результат роботи підсвідомості [1,8]. Д.Пойа виходить з того, що математичне знання утворюється в результаті правдоподібних міркувань, що нагадують експериментальний метод природничих наук [7]. Н. Бурбакі переносить акцент з аналізу діяльності суб'єкта на аналіз норм організації об'єкта (структури математичних знань [2].

Психологи найчастіше, розглядають математичний мисленнєвий процес як процес розв'язання нових задач, процес породження і подолання математичних проблем [3,4,5,6,7]. Саме це дає підстави науковцям стверджувати, що математичне мислення, спрямоване на розв'язання задач – це вид творчого мислення. Зокрема Д.Д. Мордухай-Болтовський описує процес розв'язання математичної проблеми як такий, що носить зовсім інший характер, ніж низка теорем у готовому і завершеному вигляді, кожен член якої, не коливаючись, тягне наступні [6]. Ця наукова позиція підтверджується Л.Л. Гуровою, яка дійшла висновку, що дискурсивне логічне мислення «у чистому вигляді» не має місця в реальному процесі розв'язання задач. Психологічна структура пошуку розв'язку, включаючи логічні операції, містить і процес висування гіпотез, і інтуїцію [4].

Отже, і математики, і психологи, досліджуючи математичне мислення, спрямоване на нову математичну проблему, дійшли висновку, що це творчий мисленнєвий процес.

У низці випадків дослідники поділяють математичне мислення на складові процеси [3]. В інших випадках, у математичному мисленні виділяють ряд етапів [1,3,5]. При цьому, різні дослідники по-своєму проводять поділ процесу розв'язування математичних задач на етапи чи складові процеси. Поряд з цим, Л.Л. Гурова, досліджуючи розв'язання геометричних задач, подала й обґрунтувала ідею про циклічний характер розв'язання задач. Область пошуку встановлюється спочатку в загальному плані, а потім, поступово уточнюється через динамічну ієрархію загальних і частинних гіпотез [4]. Однак, детальної схеми про-

цесу розв'язання математичних задач в літературі не зустрічається.

Узагальнюючи проаналізовані позиції дослідників, варто відмітити, що більшість з них виділяють три основні складові процеси творчого математичного мислення: процес розуміння умови задачі, процес пошуку розв'язку і процес апробації знайденого розв'язку. Ми також поділяємо таку точку зору щодо складових творчого математичного мислення. Виходячи з цього, наголосимо, що задекларована тема аналізу даної статті – це *аналіз одного зі складових процесів творчого математичного мислення – процесу проектування розв'язку математичної задачі*.

Науковці, які проводили дослідження процесу формування гіпотези розв'язку творчих математичних задач [4, 6, 7, 10], сходяться на тому, що для її формування спочатку необхідне виділення релевантних ознак структурних одиниць задачі, що сприяє створенню суб'єктивної моделі задачі. При цьому, спершу суб'єктивна структурна модель задачі не є адекватною і тому в пошуковий процес спочатку не включаються всі наявні суб'єктивні знання, що стосуються задачі. Частіше всього гіпотеза розв'язку задачі виникає з такої моделі, тому вона не може повністю задовольнити вимогу і замінюється іншою. У процесі здійснення проміжних актів задачна ситуація змінюється, кожен наступний крок доводиться виконувати в умовах, які відрізняються від попередніх. Одна і та ж задача стає для суб'єкта іншою в міру того, як він просувається в її розв'язанні. Кінцева задачна ситуація характеризується мірою і конкретною формою участі будь-якого елемента в досягненні результату. Причому структурні елементи в кінцевій ситуації все ще можуть мати не лише явні значення, але й неявні, приховані.

Однак, будучи однаковими щодо процесу формування розв'язку як процесу висування й перевірки гіпотез, дослідники не вказують на механізми побудови гіпотез і дають розгорнуту характеристику етапів процесу формування розв'язку. Враховуючи зазначене, *метою нашої статті* є обґрунтування процесуально-динамічної характеристики побудови розв'язку творчої математичної задачі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ми провели експериментальне дослідження творчого математичного мислення, вивчаючи мисленнєвий процес студентів Івано-Франківського національного технічного університету нафти й газу в процесі розв'язання ними творчих математичних задач. Кожен студент

розв'язав по 20 математичних задач, що думку охоплюють різні сторони творчого математичного процесу. Це дало нам можливість створити процесуально-динамічну характеристику проектування розв'язку творчих математичних задач.

Зауважимо, що ми вважаємо творчий мисленнєвий процес, який спрямований на розв'язання математичної проблеми триєдиним процесом, який включає процес розуміння задачі, процес формування її розв'язку і процес апробації знайденого розв'язку. Ці процеси, проникаючи один в одного, взаємодоповнюють інші процеси, а результат одного із складових процесів має свою значущість і для решти. Тому процес формування розв'язку має свої витoki з процесу розуміння математичної задачі і завершується суб'єктивним переконанням, що розв'язок знайдено, тобто, після його перевірки, у процесі апробації знайденого розв'язку.

Ми спостерігали, що коли виникає суб'єктивне переконання в тому, що задача зрозуміла (тією чи іншою мірою), подальша пошукова діяльність частіше всього спрямовується головним запитанням задачі (якщо воно існує в явній формі), або самостійно сформульованим завданням після вивчення умови. Такі запитання сприяють вичлененню провідних логічних компонентів, які С.І. Шапіро називає «логічними координатами» [9]. До таких компонентів перш за все належать деякі структурні елементи, частина їх властивостей і низка теоретичних фактів, що стосуються задачної ситуації. Зміст процесу вичленення логічних компонентів полягає в акцентуванні уваги на одних елементах (перетворені їх в **орієнтири** пошукової мисленнєвої діяльності) і «випаданні» із мисленнєвого процесу деяких інших елементів задачі. «Логічні координати» є свідченням появи й функціонування первинного поняття про розв'язок, вони служать основою для виникнення гіпотез, спрямованих на конкретизацію цього первинного поняття.

Під дією основного та виниклих додаткових запитань поняття, образи, асоціації набувають певного змісту. Поняття за допомогою пам'яті розгортаються у структурні одиниці з певними властивостями. Із формальних «точок» з умови задачі вони перетворюються в «об'ємні тіла» зі своїми рисами, властивостями. І, навпаки, окремі структурні елементи за допомогою різних математичних алгоритмів «згортаються», «склеюються» в один цілісний елемент, що набуває своїх власних властивостей. При цьому втрачають актуальність властивості, притаманні складовим частинам.

Виникають образи тих складових елементів задачі, які прийнято в математиці зображати геометричними фігурами, графі-

ками (трикутник, квадратна парабола і т.п.). В цей же час виникає ряд асоціацій. Часто найголовніша – це асоціація даної задачі з уже відомими суб'єкту задачами.

Все це, взаємодіючи, продовжує переформулювання задачі на «свою» мову («...задача подібна до...», «...задача на складання рівняння» і т.п.), внаслідок чого виникає гіпотеза щодо розв'язання. Мова йде про домінуючу гіпотезу, бо при її виборі існує ще низка інших, часто досить віддалених від задачної ситуації, або дуже конкретизованих, що є істинними лише для певної частини задачі, при певних значеннях символів. Надалі пошуковий процес буде скеровуватися цією гіпотезою (**провідною ідеєю**). Виникнення провідної ідеї є другим мікроетапом процесу формування розв'язку математичної задачі.

Провідна ідея ще не є чіткою і конкретною. Вона потребує розвитку, деталізації, але це вже ідея, що визначає стратегію пошуку, що породжує задум майбутнього розв'язку. Така ідея спричинює подальше видозмінення структурних елементів. До уваги беруться ті їх властивості, що сприяють її розвитку, реалізації задуманого. Зокрема, якщо ідея полягає у застосуванні відомого результату, то йде адаптація умови до такого вигляду, щоб можна було провести задумане застосування; якщо ідея не стосується відомого методу, то наявні структурні елементи об'єднуються цією ідеєю.

У суб'єкта під дією провідної ідеї, формується спочатку нечітка суб'єктивна уява про шлях задоволення вимоги задачі. У результаті застосування різних мисленневих прийомів висунута ідея конкретизується. Тепер мисленневий процес спрямовується на дослідження провідної ідеї. Ми спостерігали ряд мікрогіпотез (цілі пучки мікрогіпотез), що дають змогу детальніше обстежити проблемну ситуацію, але всі вони так чи інакше переломлюються через провідну ідею. Такі гіпотези, в свою чергу, конкретизують умов завдання (поглиблюють його розуміння), але прямо не сприяють суб'єктивному переформулюванню змісту задачі.

Варто зауважити, що в багатьох випадках одночасно функціонують кількох провідних ідей. Причини цього часто полягали у рівні знань, стані розуміння задачної ситуації та мисленневого стилю студента. На основі математичних знань виникають образи структурних математичних елементів, набувають змісту математичні поняття, пов'язуються між собою складові елементи задач, виникають асоціації. Коли формується провідна ідея при наявності широкого кола знань, стає можливим обґрунтоване виникнення кількох напрямків пошуку. При недостатності знань



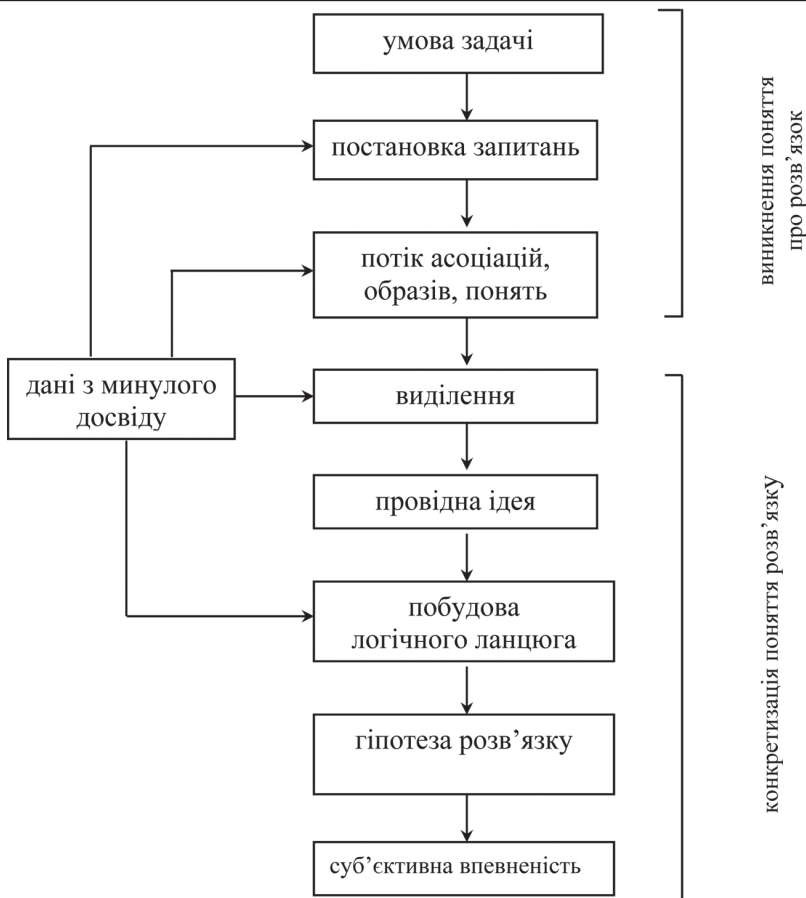
та не чіткому розумінні задачі також виникає кілька напрямків пошуку, але це пошук навмання, швидше від незнання, ніж на основі знання.

Зробимо невеликий підсумок. У результаті вивчення умови, а, отже, певного рівня розуміння задачі, виникає низка образів, асоціацій, прогнозів. В пошуковому процесі вони набувають ролі **орієнтирів** і відбираються за структурними, теоретичними чи відразу за обома ознаками. Під дією основного завдання, основного запитання задачі відбувається певна мисленнева апроксимація таких мисленневих продуктів: досить віддалені відкидаються, близькі між собою «розвертаються», утворюючи єдиний напрям, аж до утворення основного напрямку, що і визначає **провідну ідею** даного етапу розв'язування. Подальша пошукова діяльність підпорядковується провідній ідеї. Процеси асоціювання, прогнозування продовжують мати місце, але в межах провідної ідеї, сприяти наповненню її змістом.

Провідна ідея, з ледь помітної переваги пошуку в конкретному напрямку на основі детальної перевірки відповідності обраного шляху умові задачі, перетворюється у суб'єктивне переконання результативності такого напрямку пошуку. Перевірка завершується разом із **виділенням конкретної ланки** (третьої мікроетап) в умові задачі, з якої розпочинається будова логічного ланцюга, що приводить до конкретного розв'язку. Д. Пойя описує цей етап як складання плану для розв'язку [7].

На цьому мікроетапі ще раз, детальніше, вивчаються структурні елементи, їх функції. Будуються **«логічні відрізки»** – поєднання кількох елементів, кількох властивостей відомими суб'єкту зв'язками, залежностями і ситуативно значущими для даної задачі (четвертий мікроетап). Задум розв'язку нагадує пунктирну лінію, ланки якої є щойно створеними «логічними відрізками». Подальший пошук сприяє з'єднуванню дрібних ланок у більші аж до створення суцільної лінії – лінії логічних міркувань, що розпочинається з умови і завершується розв'язком.

Ці дії залишаються під контролем провідної ідеї. Якщо вдається успішно скласти такий логічний ланцюг, **настає суб'єктивна впевненість** у сформованості розв'язку. Якщо ж ні – пошукова робота може повернутися до будь-якого описаного вище мікроетапу: до виділення інших орієнтирів у задачі; до формування іншої провідної ідеї; до наповнення ідеї іншим змістом; до складання іншого логічного ланцюга. Схематично описано структуру на рис. 1.



**Рис. 1. Схема формування гіпотези розв'язку творчої математичної задачі**

Якщо студенту стає зрозуміло, що минулого досвіду не достить для розв'язання математичної проблеми через реалізацію сформованої ідеї, він намагається її замінити, попередньо з'ясувавши, чого саме не вистачає серед актуалізованих знань, умінь, навичок. Приступаючи до формування іншої провідної ідеї, він намагається обійти виниклі раніше протиріччя з його досвідом. При цьому, якщо ситуація приводить до висунення іншої провідної ідеї, вона формується на основі чергового переведення задачі на «свою мову». Той, хто розв'язує задачу, успішно просувається в розв'язуванні задачі передусім за рахунок багато-

кратного переформулювання цілей і питань до задачі, на основі яких досягається можливість мобілізувати нові засоби і методи її розв'язання.

Деколи суцільна лінія логічних міркувань дуже звивиста, містить ділянки, по яких проходить рух в іншу сторону, або «робить петлю». Тому ми часто спостерігали подальший пошук, що спрямований на «вирівнювання» її, відкидання «логічних петель». Це мовою розв'язуючого означає пошук раціонального розв'язку, розв'язку не будь-якою ціною. Мова не йде про перевірку розв'язку, хоч такі ж дії часто мають місце на етапі перевірки. В нашому випадку ми акцентуємо увагу на тих ситуаціях, які зустрічались в нашому дослідженні, коли збудовано логічний ланцюг, а суб'єктивного задоволення від якості результату не отримано. В таких випадках часто розпочинається ревізія збудованого логічного ланцюга з метою його вдосконалення: перевіряється раціональність використання того чи іншого елемента, теоретичного факту, новозбудованого логічного зв'язку. Все це відбувається під дією тієї ж провідної ідеї. Відмітимо, що як правило, такий пошук завершується вдосконаленням логічного ланцюга.

Ми навели розгорнуту схему пошуку розв'язку. Варто лише зауважити, що процес розв'язування складніших творчих математичних задач часто супроводжується невдачами: не кожна виникла гіпотеза, хоч вона і перетворюється у провідну ідею, породжує розв'язок. Частіше всього це відбувається через невдалі спроби реалізувати ту, чи іншу ідею, або невдалі результати, що отримуються після реалізації певної провідної ідеї. В таких випадках висувається нова ідея і подальший пошук, спрямовуючись нею, в тій чи іншій мірі повторює описаний процес. Заміна провідних ідей відбувається до того часу, доки не віднайдеться така, на основі якої можна отримати розв'язок.

**Висновки.** Отже, можна стверджувати, що процес формування гіпотези розв'язку творчої математичної задачі розпочинається на етапі вивчення умови з суб'єктивного виділення орієнтирів у задачі; формування гіпотези відбувається під дією провідної ідеї, що виникає, розвивається і наповнюється змістом в ході пошукової діяльності; під дією провідної ідеї утворюється логічний ланцюг міркувань, що розпочинається з умови і завершується розв'язком; формування гіпотези завершується суб'єктивним переконанням в можливості задовольнити умову і вимогу задачі.

Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми дослідження. У подальших розвідках важливо проаналізувати психологічний вплив особистісного аспекту на зміст та перебіг етапів форму-

вання проекту розв'язку творчої математичної задачі. Такий аналіз був досить інформативним, якби вдалось дослідити залежність змісту виявлених мікроетапів від мисленневих стратегій, від мисленневих стилів того, хто розв'язує математичну задачу.

#### **Список використаних джерел**

1. Адамар Ж. Исследования психологии процесса изобретения в области математики [Текст] / Ж. Адамар. – М. : Соврадио, 1970. – 152 с.
2. Бурбаки Н. Архитектура математики [Текст] / Н. Бурбаки – М. : Знание, 1972. – 32 с.
3. Вертгеймер М. Продуктивное мышление [Текст] / М. Вертгеймер. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.
4. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач [Текст] / Л.Л. Гурова. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1976. – 327 с.
5. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников [Текст] / В.А. Крутецкий. – М. : Просвещение. – 1968. – 432 с.
6. Мордухай-Болтовский Д.Д. Философия. Психология. Математика [Текст] / Д.Д. Мордухай-Болтовский. – М. : Серебряные нити, 1998. – 552 с.
7. Пойя Д. Математическое открытие [Текст] / Д.Пойя. – М. : Наука, 1976. – 448 с.
8. Пуанкаре А. О науке [Текст] / А. Пуанкаре. – М. : Наука, 1990. – 735 с.
9. Шапиро С. И. От алгоритмов – к суждению. Эксперименты по обучению элементам математического мышления [Текст] / С. И. Шапиро. – М. : Сов. радио, 1973. – 287 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Adamar Zh. Issledovaniya psihologii processa izobreteniya v oblasti matematiki [Tekst] / Zh. Adamar. – M. : Sovradio, 1970. – 152 s.
2. Burbaki N. Arhitektura matematiki [Tekst] / N. Burbaki. – M. : Znanie, 1972. – 32 s.
3. Vertgejmer M. Produktivnoe myshlenie [Tekst] / M. Vertgejmer. – M. : Progress, 1987. – 336 s.
4. Gurova L.L. Psihologicheskij analiz resheniya zadach [Tekst] / L.L. Gurova. – Voronezh : Izd-vo VGU, 1976. – 327 s.
5. Kruteckij V.A. Psihologija matematicheskikh sposobnostej shkol'nikov [Tekst] / V.A. Kruteckij. – M. : Prosveshhenie. – 1968. – 432 s.

6. Morduhaj-Boltovskij D.D. Filosofija, Psihologija. Matematika [Tekst] / D.D. Morduhaj-Boltovskij. – M. : Serebrjanye niti, 1998. – 552 s.
7. Pojja D. Matematicheskoe otkrytie [Tekst] / D.Pojja. – M. : Nauka, 1976. – 448 s.
8. Puankare A. O nauke [Tekst] / A. Puankare. – M. : Nauka, 1990. – 735 s.
9. Shapiro S. I. Ot algoritmov – k suzheniju. Jeksperimenty po obucheniju jelementam matematicheskogo myshlenija [Tekst] / S. I. Shapiro. – M. : Sov. radio, 1973. – 287 s.

**L.A. Moiseienko, I.M. Hural. Procedural and dynamic content of designing solution of creative mathematical problems.** The article deals with the issue of psychological nature of design process of creative mathematical problem solving.

Based on the analysis of studies in mathematical thinking the authors have stated its creative approach and defined the approach to its studying through the analysis of thinking actions for solving creative math problems. The process of designing the problem solving is one of the components of creative mathematical thinking and it is, in essence, a process of hypotheses suggesting and testing.

The authors have performed a procedural and dynamic analysis of designing the solution of creative mathematical problems. There are distinguished and described micro stages of design process: defining reference points, the leading idea of problem solving, a particular link to start problem solving, building logical connections between elements, and subjective confidence in the correctness of problem solving.

There are described the origin and operation of thinking reference points for solving creative math problems, their role in information structuring and the origin of various hypotheses including the main hypothesis – the leading idea.

There is substantiated the organizing role of the leading idea in a searching process that determines the direction of thinking actions, the content of hypotheses, which arise in the future. The direction change of searching the problem solving is possible only after the change of the leading idea.

There is emphasized the importance of subjective confidence in the quality of the result, the possible extension of thinking actions when such confidence is not attained.

**Key words:** creative mathematical thinking, process of design solution, microstages of the process of design solution.

*Received January 09, 2015*

*Revised January 21, 2015*

*Accepted February 12, 2015*

## **Методологія поняття рефлексії як психолого-педагогічної категорії**

---

Nosko L.A. Methodology of the concept of reflection as a psychological and pedagogical category / L.A. Nosko // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 354–364.

---

**Л.А. Носко. Методологія поняття рефлексії як психолого-педагогічної категорії.** У статті розглянуто методологію поняття рефлексії як психолого-педагогічної категорії. Висвітлено уявлення вчених про рефлексію. Підкреслено процесуальність рефлексії, її динамічність і можливість виходу за межі безпосереднього сприйняття до загального споглядання. Наголошено, що рефлексія виступає необхідною умовою теоретичного пізнання світу і є переходом від безпосереднього до всезагального, джерелом нового знання. Рефлексія як психолого-педагогічна категорія має певну структуру, яка дозволяє оцінити емоційний стан особистості, відновити логіку подій під час певного процесу, зробити аналіз тих труднощів, які виникли у певній ситуації, а також зафіксувати отримані результати як індивідуально, так і в групі. Стверджується, що рефлексивність є однією з найсуттєвіших особливостей людської свідомості, яка виникає на основі відображальної природи людської психіки. Рефлексія – це мислення про мислення, мислення, яке розглядає саме себе у якості об'єкта. Важливою особливістю рефлексії є те, що вона не лише повертає свідомість до самої себе, але й змушує її перебудовуватися. Людина, яка рефлексує, звернена до культури, здатна на перетворюючу діяльність, на саморозвиток. У статті підкреслено, що функція рефлексії полягає в тому, щоб побудувати нову діяльність, виділити у ній певні нові утворення, що могли б слугувати засобами побудови нових процесів діяльності. Представлено структуру рефлексії, види та форми.

**Ключові слова:** види рефлексії, предмет рефлексії, рефлексивні процеси, рефлексія, свідомість, структура рефлексії, форми рефлексії.

**Л.А. Носко. Методология понятия рефлексии как психолого-педагогической категории.** В статье рассмотрена методология понятия рефлексии как психолого-педагогической категории. Освещены представления учёных о рефлексии. Подчёркивается процессуальность рефлексии, её динамичность и возможность выхода за пределы непосредственного восприятия к общему созерцанию. Отмечается, что

рефлексія виступає необхідним умови теоретического позна-  
ння мира, являється переходом от непосредственного к всеобщему, ис-  
точником нового знания. Рефлексія как психолого-педагогическая  
категория имеет определённую структуру, которая позволяет оценить  
эмоциональное состояние личности, восстановить логику событий во  
время определённого процесса, сделать анализ тех трудностей, которые  
возникли в определенной ситуации, а также зафиксировать полученные  
результаты как индивидуально, так и в группе. Утверждается, что реф-  
лексивность является одной из важнейших особенностей человеческого  
сознания, возникает на основе отражательной природы человеческой  
психики. Рефлексія – это мышление о мышлении, мышление, которое  
рассматривает самого себя в качестве объекта. Важной особенностью  
рефлексии является то, что она не только возвращает сознание к самому  
себе, но и заставляет её перестраиваться. Человек, который рефлексире-  
ет, обращён к культуре, способен на преобразующую деятельность, са-  
моразвитие. Подчёркнуто, что, функция рефлексии заключается в том,  
чтобы построить новую деятельность, выделить в ней некоторые новые  
образования, которые могли бы служить средствами построения новых  
процессов деятельности. Представлена структура рефлексии, её виды и  
формы.

**Ключевые слова:** виды рефлексии, предмет рефлексии, реф-  
лексивные процессы, рефлексія, сознание, структура рефлексии,  
формы рефлексии.

**Постановка проблеми.** У сучасній психології спостерігається  
як інтенсивніше зростання експериментальних і прикладних  
досліджень рефлексивних процесів, так і поглиблений аналіз їх  
теоретичних підстав. Якщо раніше рефлексія була лише пояс-  
нювальним принципом функціонування психічних процесів або  
використовувалася у якості категоріального засобу для обґрун-  
тування теоретичних концепцій психічного розвитку в роботах  
Б.Г. Ананьєва, П.П. Блонського, Л.С. Виготського, О.М. Леон-  
тьєва, С.Л. Рубінштейна та інших дослідників, то тепер вона ви-  
ступає ще й особливим психологічним предметом експеримен-  
тального вивчення, оснащеного спеціально розробленими для  
цього методами. Ефективність їх використання для вирішення  
ряду прикладних задач в області педагогічної, вікової, інже-  
нерної, соціальної та патопсихології свідчить про органічний  
зв'язок психології рефлексії з уже існуючими психологічними  
традиціями і про все зростаючий її вплив на розвиток традиції в  
умовах сучасного суспільства.

У зв'язку з цим назріла необхідність у проведенні аналізу  
проблем, систематизації отриманих результатів аналізу та уза-  
гальненні досягнень психологічної рефлексії як у теоретико-ме-  
тодичному, так і в експериментально-прикладному плані.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У науковій літературі на важливості формування рефлексивності наголошують представники як загальнотеоретичних підходів (Г.С. Абрамова, Г.О. Балл, О.Ф. Бондаренко, І.В. Дубровіна, Ю.М. Ємельянов, С.Д. Максименко, П.А. М'ясоїд, М.М. Обозов, В.Г. Панок, Н.В. Чепелева, С.І. Яковенко та ін.), так і дослідники прикладної галузі (Н.Р. Битянова, В.В. Гусейнов, Л.В. Долинська, В.І. Коновальчук, В.О. Михайлова, Т.М. Титаренко, Н.Ф. Шевченко та ін.).

Сучасні дослідники С.Ю. Степанов, І.Н. Семенов, В.Г. Анікіна та Н.І. Гуткіна характеризують види рефлексії та області її наукового пізнання. Учені С.В. Кондратьєва, Б.П. Ковальов розглядають види рефлексії у педагогічному спілкуванні. І.С. Ладенко описує внутрісуб'єктні та міжсуб'єктні форми рефлексії.

**Метою статті** є трактування поняття рефлексії як психолого-педагогічної категорії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Уявлення про рефлексію є одним із найважливіших в обґрунтуванні філософського аналізу знання й активно розроблялося у німецькій класичній філософії І. Кантом, І. Фіхте та Г. Гегелем. І. Кант заклав основи рефлексивного мислення, що моделює чи творить поняття та образи, причому моделювання відбувається за наявності вихідного матеріалу. У «Критиці чистого розуму» свідомість розглядалась ним як джерело рефлексії. Підкреслюючи аналітичний характер рефлексії, Кант стверджував, що всі судження і навіть усі порівняння потребують рефлексії, тобто розрізнення тієї здатності пізнання, якій належать ці поняття. Він заперечував точку зору на свідомість як на предмет рефлексії, відстоюючи існування двох основних напрямків людського пізнання, що виростають, можливо, з одного загального, але невідомого нам кореня, а саме: чуттєвості та розуму. При цьому за допомогою чуттєвості предмети людині даються, а розумом вони мисляться [3, с.442–513].

І. Кант також уперше висловив думку про неоднорідність рефлексії та підкреслив, що в основі її різновидів лежать різні пізнавальні здібності. У його роботах рефлексія набула гносеологічної форми і стала розглядатися як форма пізнання.

На ролі рефлексії у становленні особистості наголошував І.Фіхте. У «Фактах свідомості» він особливо підкреслює творчий характер рефлексії, оскільки, на його розсуд, у ній є свобода

щодо побудови, за умови котрої знання саме висловлюється про себе: я можу створити образ цієї речі, увявити її, а можу також і створити її.

Детально рефлексія аналізується у працях Г.Гегеля, який визначав місце рефлексії в загальній картині функціонування і розвитку духу. Рефлексія, на думку філософа, необхідна для переходу від дії до поняття і розотожнення поняття. Рефлексія вмирає при формулюванні рішень, оскільки визначеність бажання знята і покладена у рішення. У ній зіставляється все те, що належало моментам побажання.

У роботах Г. Гегеля рефлексія вперше осмислена не лише як категорія мислення, але і як емоційно-особистісна категорія. Відзначимо також той факт, що І.Фіхте і Г.Гегелем наголошується на процесуальності рефлексії, її динамічності та можливості виходу за межі безпосереднього сприйняття до загального споглядання.

Істотно вплинули на розвиток уявлень про рефлексію і філософські погляди К.Маркса, зокрема його теза про те, що «... людина подвоює себе вже не лише інтелектуально, як це має місце в свідомості, але і реально, і споглядає саму себе у створеному нею світі» [4, с. 93–94], що дозволяє розглядати рефлексію як вихід у зовнішню позицію щодо ситуації, яка склалася, внаслідок чого людина може поставитися до самої себе як до предмета дослідження.

У роботах Г.Гегеля не показано тих практичних відношень людини, що формують її самосвідомість, формування самосвідомості розглядається як галузь суспільних відносин, як інтеріоризація суспільних вимог. Розуміння самосвідомості як відображення суспільних зв'язків людини обґрунтовується К.Марксом. На думку останнього, розвиток самосвідомості відповідає певному стану суспільних відносин між людьми, що відображається у свідомості через поняття рівності.

Представник філософії прагматизму Дж.Дьюї обґрунтував нове розуміння рефлексії як моралі, як здатності людини до саморегуляції поведінки при опорі на свою індивідуальну шкалу цінностей та інтересів. Учений бачив у рефлексії «інструмент» пристосування людини до середовища, засіб досягнення успіху, та характеризував рефлексію як «оцінку основ власних переконань» [2].

У роботах вітчизняних філософів (А.С. Арсеньєва, В.С. Біблера, Е.В. Ільєнкова, Б.М. Кедрова, А.П. Огурцова та ін.) наголошується, що рефлексія виступає необхідною умовою те-

оретичного пізнання світу, що «лише в науковому мисленні рефлексивний аналіз мислених засобів стає свідомо застосовуваним, самостійним способом духовної діяльності» [1, с. 258], що рефлексія є переходом від безпосереднього до всезагального, джерелом нового знання.

А.П.Огурцов стверджує, що рефлексивність є однією з найсуттєвіших особливостей людської свідомості, що виникає на основі відображальної природи людської психіки. Рефлексія (за А.П.Огурцовим) – це мислення про мислення, мислення, яке розглядає саме себе у якості об'єкта. На думку автора, таке мислення виникає тоді, коли має місце відхилення від зразка, коли людина потрапляє у незвичну, складну ситуацію, що є для неї проблемною, і змушена переглянути, переосмислити та змінити зразки, схеми, еталони, шаблони свого мислення та діяльності. Таким чином, рефлексія приводить до зсуву у зразках, сприяє зміні схем мислення та діяльності. Не менш важливим є об'єктивація продуктів рефлексії, оскільки без неї рефлексія може перетворитися у велику руйнівну силу. Важливою особливістю рефлексії А.П.Огурцов вважає те, що вона не лише повертає свідомість до самої себе, але й змушує її перебудовуватися.

Представники Московського методологічного гуртка (В.А. Лефевр, М.К. Мамардашвілі, Г.П. і П.Г. Щедровицькі) здійснили аналіз рефлексії і розробили методологію організації мислення у рамках теорії діяльності. У полі їх уваги утримувалися два аспекти рефлексії: розуміння рефлексії як процесу та особливої структури діяльності; визначення рефлексії як принципу розгортання схем діяльності. Принциповим для науковців стало трактування рефлексії через категорії «зміна позиції» та «рефлексивний вихід». При пошуку нової норми може бути декілька варіантів дій. Якщо індивід знаходить її при зверненні до вже відомих зразків культури, то він здійснює акт відтворення, а це не веде ні до розвитку культури, ні до розвитку самого індивіда. «Той, хто повторює, – не вчиться», – стверджує Г.П.Щедровицький [6, с. 52]. Інший тип виходу заснований на творчому пошуку, що сприяє розвитку самого суб'єкта і культури у цілому. Отже, людина, яка рефлексує, звернена до культури, здатна на перетворювальну діяльність, на саморозвиток. Вона змінюється внутрішньо, змінюється її відношення до оточуючого середовища, її діяльність, а відтак, і саме середовище. На думку Г.П. Щедровицького, функція рефлексії полягає в тому, щоб побудувати нову діяльність, виділити в ній певні нові

утворення, що могли б слугувати засобами побудови нових процесів діяльності [6].

Окрім того, у роботах названих авторів рефлексія вперше почала розглядатися як засіб керування зміною розвитку систем діяльності.

Психологічний зміст рефлексії відображає багатий спектр ознак і властивостей, що свідчить про важливість та унікальність місця і ролі рефлексії у структурі особистості людини. Рефлексивні процеси виділяються практично в усіх сферах психологічної дійсності, складаються традиції дослідження рефлексивних процесів в окремих областях психології. Для розкриття психологічного змісту різних феноменів рефлексія розглядається у рамках підходів дослідження свідомості, мислення, творчості, спілкування, особистості.

Виділення зазначених сфер існування рефлексивних процесів в значній мірі є умовним. У психологічній реальності буття людини її мислення не ізольоване від особистісних особливостей. Навпаки, як показують результати експериментальних досліджень, продуктивність мислення значною мірою залежить від реалізації особистісної позиції суб'єкта мислення, від глибини його «особистісних смислів» (О. М. Леонтьєв), залучених до вирішення проблеми.

Рефлексія як психолого-педагогічна категорія має певну структуру, що дозволяє оцінити емоційний стан особистості, відновити логіку подій під час певного процесу, зробити аналіз тих труднощів, які виникли у певній ситуації, а також зафіксувати отримані результати як індивідуально, так і в групі. За І.Н. Семеновим та С.Ю. Степановим структура рефлексії передбачає проходження певних кроків, кожен з яких має свою мету і набір можливих питань, які дозволяють якомога ефективніше запустити рефлексивні процеси (табл. 1).

*Таблиця 1*

### Структура рефлексії

Крок	Мета	Можливі питання
«Факти»: встановлення логіки подій	Згадати, що було; закріпити матеріал для подальшого аналізу; з'ясувати цілісність	Що робили? З чого починали? Що було потім?
«Причини»: аналіз причинних чи інших подій	Зафіксувати удачі та ускладнення; передбачувати можливі ситуації у майбутньому	Які дії призвели до даної події? Що можна було б зробити?

«Висновки»: фіксація найважливіших висновків	Утримати отриманий результат; перевірити, що за своєю	Що було важливо? Що було складно? Який Ви зробили з цього висновок? Як Ви це будете використовувати? Що нового Ви дізналися? Для чого це нам потрібно?
--	---	--

У сучасній психології рефлексії відсутній єдиний підхід до розуміння та вивчення феномена рефлексії. Дослідники С.Ю. Степанов та І.М. Семенов виділяють наступні види рефлексії та області її наукового дослідження:

1. Кооперативна рефлексія. Психологічні знання цього типу забезпечують проектування колективної діяльності і кооперацію спільних дій суб'єктів діяльності. При цьому рефлексія розглядається як «вивільнення» суб'єкта з процесу діяльності, як його «вихід» у зовнішню, нову позицію, як по відношенню до колишніх, уже виконаних дій, так і по відношенню до майбутньої, проєктованої діяльності. При такому підході акцент робиться на результатах рефлексування, а не на процесуальних моментах прояву цього механізму.

2. Комунікативна рефлексія виступає як важлива складова розвинутого спілкування та міжособистісного сприйняття.

3. Особистісна рефлексія передбачає дослідження власних учинків суб'єкта, образу власного «Я» як індивідуальності. Аналізується в зв'язку з проблемами розвитку, розпаду і корекції самосвідомості особистості і механізмів побудови «Я»-образу суб'єкта. Виділяється кілька етапів здійснення особистісної рефлексії: переживання безвиході й осмислення завдання, ситуації як нездійсненої; апробування особистісних стереотипів (шаблонів дії) та їх дискредитація; переосмислення особистісних стереотипів, проблемно-конфліктної ситуації і самого себе у ній заново. Процес переосмислення виражається, по-перше, в зміні ставлення суб'єкта до самого себе, до власного «Я» і реалізується у вигляді зміни ставлення суб'єкта до своїх знань, умінь. При цьому переживання конфліктності не подавляється, а загострюється і призводить до мобілізації ресурсів «Я» для досягнення рішення завдання.

4. Інтелектуальна рефлексія. Предметом цього типу рефлексії є знання про об'єкт і способи дії з ним у зв'язку з проблемами організації когнітивних процесів переробки інформації та розробки засобів навчання рішення типових завдань [5].

Останнім часом, крім цих чотирьох аспектів рефлексії, виділяють екзистенціальну і культуральну рефлексію (І. Н. Семенов, В. Г. Анікіна), об'єктом якої є глибинні, екзистенційні смисли особистості.

Н. І. Гуткіна виділяє наступні види рефлексії:

1. Логічна – рефлексія в області мислення, предметом якої є зміст діяльності індивіда.

2. Особистісна рефлексія в області афективно-потребової сфери, пов'язана з процесами розвитку самосвідомості.

3. Міжособистісна – рефлексія по відношенню до іншої людини, спрямована на дослідження міжособистісної комунікації.

Білоруські вчені С.В. Кондратьєва та Б.П. Ковальов описують види рефлексії у педагогічному спілкуванні:

1. Соціально-перцептивна рефлексія – переосмислення, повторна перевірка педагогом власних уявлень і думок, які в нього сформувалися про учнів у процесі спілкування з ними.

2. Комунікативна рефлексія – усвідомлення суб'єктом того, як ставляться до нього інші, як вони його сприймають й оцінюють («Я очима інших»).

3. Особистісна рефлексія – осмислення власної свідомості і своїх дій, самопізнання.

При визначенні форм рефлексії враховується низка чинників:

1. Функції, які вона виконує у часі. З цієї точки зору розрізняють ситуативну, ретроспективну і перспективну форми рефлексії.

Ситуативна рефлексія виступає у вигляді «мотивувань» та «самооцінок» і забезпечує безпосередню включеність суб'єкта у ситуацію, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається в даний момент, тобто здійснюється рефлексія «тут і тепер». Розглядається здатність суб'єкта співвідносити з предметною ситуацією власні дії, координувати, контролювати елементи діяльності відповідно до мінливих умов.

Ретроспективна рефлексія слугує аналізу та оцінці вже виконаної діяльності, подій, що мали місце в минулому. Рефлексивна робота спрямована на більш повне усвідомлення, розуміння і структурування отриманого в минулому досвіду, зачіпаються передумови, мотиви, умови, етапи та результати діяльності чи її окремі етапи. Ця форма може слугувати для виявлення можливих помилок, знаходження причини власних невдач та успіхів. Перспективна рефлексія включає у себе роздуми про майбутню діяльність, уявлення про хід діяльності, планування, вибір найбільш ефективних способів, що конструюються на майбутнє.

2. Склад групи, що здійснює рефлексію: суб'єкт діяльності може бути представлений як окремим індивідом, так і групою.

І. С. Ладенко описує внутрісуб'єктні та міжсуб'єктні форми рефлексії.

Внутрісуб'єктні форми включають коригувальну, вибіркову і доповнювальну рефлексії. Коригувальна рефлексія виступає засобом адаптації обраного способу до конкретних умов. За допомогою вибіркової рефлексії проводиться вибір одного чи двох і більше способів вирішення завдання. За допомогою доповнювальної рефлексії проводиться ускладнення обраного способу додаванням до нього нових елементів.

Міжсуб'єктні форми представлені кооперативною, змагальною і протидіючою рефлексією. Кооперативна рефлексія забезпечує об'єднання двох чи більше суб'єктів для досягнення ними загальної цілі.

Змагальна рефлексія слугує самоорганізації суб'єктів в умовах їх змагання чи суперництва. Протидіюча рефлексія виступає засобом боротьби двох або більше суб'єктів за переважання або завоювання чого-небудь.

3. Об'єкт роботи: рефлексія в області самосвідомості, рефлексія способу дії і рефлексія професійної діяльності, причому перші дві форми є основою для розвитку і формування третьої.

Рефлексія в області самосвідомості – це така форма рефлексії, яка безпосередньо позначається на формуванні сенситивної здібності людини. Розрізняють три рівні рефлексії: 1) перший рівень пов'язаний із відображенням та подальшим самостійним конструюванням особистісних смислів; 2) другий рівень пов'язаний з усвідомленням себе як самостійної особистості, відмінної від інших; 3) третій рівень передбачає усвідомлення себе як суб'єкта комунікативного зв'язку та аналіз можливостей і результатів власного впливу на оточуючих.

Рефлексія способу дії – це аналіз технологій, які застосовує особистість для досягнення тих чи інших цілей. Вона відповідає за правильне використання тих принципів дій, з якими людина вже знайома.

Рефлексія професійної діяльності – це така форма рефлексії, яка включає результат фіксування рівня свого професійного розвитку і саморозвитку, його аналіз, що проявляється у здатності фахівця займати аналітичну позицію по відношенню до власної професійної діяльності; розвиває його здатності бачити прогалини власної професійної діяльності, модифікувати її за рахунок



власних внутрішніх ресурсів, що і робить розвиток рефлексії у діяльності фахівця його першочерговою задачею.

**Висновки.** Отже, аналіз літературних джерел щодо проблематики рефлексії дозволяє констатувати, що у сучасній психологічній науці відсутній єдиний підхід до розуміння і вивчення феномена рефлексії. Проте, усі дослідники цієї проблеми однакостайні в тому, що рефлексія є тим психологічним явищем, що потребує детального і систематизованого дослідження. Відтак, перспективу досліджень ми вбачаємо у подальшому розгляді психолого-педагогічних засад організації рефлексивної складової у системі підготовки майбутніх психологів. Це пов'язано із тим, що, по-перше, несформовані єдині підходи до виявлення особливостей рефлексивних умінь, по-друге, не виявлено психологічні умови, що забезпечують розвиток рефлексивних умінь майбутнього психолога, по-третє, не вивчені питання науково-методичного забезпечення розвитку рефлексивних умінь студента-психолога.

#### Список використаних джерел

1. Арсеньев А.С. Анализ развивающегося понятия / А.С. Арсеньев, В.С. Библер, В.М. Кедров. – М. : Наука, 1967. – 440 с.
2. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.
3. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант. – М. : Мысль, 1994. – 591 с.
4. Маркс Карл. Письма о «Капитале» / Карл Маркс, Фридрих Энгельс. – М. : Издательство политической литературы, 1968. – 746 с.
5. Семенов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С.35.
6. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции) / П.Г. Щедровицкий. – Рига : Педагогический центр «Эксперимент», 1993. – 156 с.

#### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Arsenev A.S. Analiz razvivayuschegosya ponyatiya / A.S. Arsenev, V.S. Bibler, V.M. Kedrov. – M. : Nauka, 1967. – 440 s.
2. Dyui D. Psihologiya i pedagogika myishleniya / D. Dyui. – M. : Sovershenstvo, 1997. – 208 s.
3. Kant I. Kritika chistogo razuma / I. Kant. – M. : Myisl, 1994. – 591 s.

4. Marks Karl. Pisma o «Kapitale» / Karl Marks, Fridrih Engels. – М. : Izdatelstvo politicheskoy literatury, 1968. – 746 s.
5. Semenov I. N. Refleksiya v organizatsii tvorcheskogo myshleniya i samorazvitiya lichnosti / I. N. Semenov, S. Yu. Stepanov // Voprosy psihologii. – 1983. – №2. – S.35.
6. Schedrovitskiy P.G. Ocherki po filosofii obrazovaniya (stati i lektsii) / P. G. Schedrovitskiy. – Riga : Pedagogicheskiy tsentr «Eksperiment», 1993. – 156 s.

**L.A. Nosko. Methodology of the concept of reflection as a psychological and pedagogical category.** The methodology of the concept of reflection as a psychological and pedagogical category is considered in the article. The scientists' ideas about reflection are described. The reflection's processes, its dynamics and ability to come out of the immediate perception to the total contemplation are emphasized. It's noted that reflection appears a necessary condition for the theoretical knowledge of the world, and it is the transition from direct to universal, the source of new knowledge. Reflection as a psychological and pedagogical category has a specific structure that allows us to estimate the emotional state of the personality, to restore the logic of events during a particular process, to make the analysis of the difficulties that have arisen in a particular situation, as well as to record the results, obtained both individually and in a group. It is argued that reflexivity is one of the most important features of human consciousness that arises on the basis of reflective nature of the human psyche. Reflection is thinking about thinking, thinking, which considers itself as an object. An important feature of reflection is that it not only regains consciousness to itself, but also causes it to be reconstructed. The man who reflects, faces the culture, is capable at transforming activity, self-development. It is emphasized that the function of reflection consists in building new activity, distinguishing certain new concepts, which could serve as a means to build new processes of activities. The structure of reflection, its shapes and forms are presented.

**Key words:** types of reflection, subject of reflection, reflective processes, reflection, consciousness, structure of reflection, forms of reflection.

*Received January 11, 2015*

*Revised January 24, 2015*

*Accepted February 10, 2015*

## **Використання навчально-розвивального тренінгу формування креативного потенціалу в підготовці юриста**

---

Odyntsova H.Y. Using educational and developmental training for the formation of creative potential in lawyers' preparation / H.Y. Odyntsova // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 365–375.

---

**Г.Ю. Одинцова. Використання навчально-розвивального тренінгу формування креативного потенціалу в підготовці юриста.** Проаналізовано та обґрунтовано важливість формування креативного потенціалу в підготовці юриста. Визначено зміст поняття «тренінг» у психології. Обґрунтовано використання формату тренінгу для формування креативного потенціалу. Автором представлено компоненти, що застосовувалися під час тренінгу, до яких належать: методи стимуляції креативності, психологічні засоби зниження обмежень контролюючої сфери свідомості, вправи-криголами, метод «мозкового штурму», ділова гра, групова дискусія.

Визначено мету й основні завдання розробленої програми навчально-розвивального комплексу «Тренінг формування креативного потенціалу юриста». Описано методи та особливості організації тренінгової роботи.

Представлено програму навчально-розвивального тренінгу, яка складається з чотирьох тематичних блоків. Подано компоненти кожного тематичного блоку та їх послідовність. Описано процедуру проведення навчально-розвивального тренінгового комплексу в процесі професійно-психологічної підготовки майбутніх юристів.

Охарактеризовано вміння, необхідні для творчої роботи та якими повинні бути озброєні майбутні юристи для успішного здійснення своєї професійної діяльності. У статті визначено спеціальні умови для якісного широкого впровадження навчально-розвивального тренінгового комплексу «Тренінг формування креативного потенціалу юриста» у навчальний процес підготовки юристів різних навчальних закладів України. Зроблено висновки, що особистісний розвиток креативного потенціалу юриста досягається шляхом цілеспрямованого розвитку його професійнозначущих здібностей, якостей та умінь.

**Ключові слова:** навчально-розвивальний тренінг, компоненти тренінгу, креативність, креативний потенціал, професійно-психологічна підготовка юриста.

**Г.Ю. Одинцова.** **Использование учебно-развивающего тренинга формирования креативного потенциала в подготовке юриста.** Проанализирована и обоснована важность формирования креативного потенциала в подготовке юриста. Определено понятия «тренинг» в психологии. Обосновано использование формата тренинга для формирования креативного потенциала. Автором представлены компоненты, которые применялись во время тренинга: методы стимуляции креативности, психологические способы снижения ограничений контролирующей сферы сознания, упражнения-ледоколы, метод «мозговой атаки», деловая игра, групповая дискуссия.

Определена цель и основные задачи разработанной программы учебно-развивающего комплекса «Тренинг формирования креативного потенциала юриста». Описаны методы и особенности организации тренинговой работы.

Представлена программа учебно-развивающего тренинга, которая состоит из четырёх тематических блоков. Подано компоненты каждого тематического блока и их последовательность. Описывается процедура проведения учебно-развивающего тренингового комплекса в процессе профессионально-психологической подготовки будущих юристов.

Охарактеризованы умения, необходимые для творческой работы и какими должны быть вооружены будущие юристы для успешного осуществления своей профессиональной деятельности. В статье обозначены специальные условия для качественного широкого внедрения учебно-развивающего тренингового комплекса «Тренинг формирования креативного потенциала юриста» в учебный процесс подготовки юристов в разных учебных заведениях Украины. Сделан вывод, что личностное развитие креативного потенциала юриста достигается путём целенаправленного развития его профессионально-значимых способностей, качеств и умений.

**Ключевые слова:** учебно-развивающий тренинг, компоненты тренинга, креативность, креативный потенциал, профессионально-психологическая подготовка юриста.

**Постановка проблеми.** Сьогодні в Україні спостерігається швидка зміна політичної та соціально-економічної ситуації. Проблема дотримання правопорядку, зміна законодавства, втілення законності у всіх галузях суспільного існування держави забезпечується кваліфікованою працею фахівців-юристів. Робота юриста тісно пов'язана із динамічними та непередбачуваними обставинами, що вимагають від нього пластичності інтелекту, підвищеної розумової діяльності, креативного підходу до справи та готовності до нового. Юристи при виконанні професійних

обов'язків повинні вміти швидко та правильно орієнтуватися у мінливих умовах правової дійсності, знаходити оптимальні шляхи розв'язання складних, нестандартних ситуацій, зберігаючи при цьому самовладання та витримку, що в сукупності являє собою комплекс розвинених професійних якостей і вмінь.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Професійну діяльність юриста вивчали як вітчизняні, так і зарубіжні вчені (Ю.М. Антонян, С.С. Алексєєв, В.Г. Андрусак, І.В. Бендик, С.Д. Гусарєв, М.І. Єнікєєв, М.В. Костицький та ін.); особливості професійної діяльності юриста описували О.Є. Жалінський, В.Є. Емінов, В.В. Романов, Ю.В. Чуфаровський; обґрунтуванню особливостей формування професійно-значущих якостей юриста присвячували свої праці такі науковці як В.С. Васильєв, М.І. Єнікєєв, М.В. Костицький, Л.І. Казміренко, Я.Ю. Кондратєв, В.О. Коновалова, В.С. Медведєв, С.І. Яковенко.

Предметом спеціального вивчення креативність виступала в дослідженнях зарубіжних учених, зокрема М. Воллаха, Дж. Гілфорда, Х. Грубера, Дж. Девідсона, Н. Когана, С. Медніка, Р. Муні, Е. Торренса, Д. Фельдмана, Д. Харрінгтона, А. Штейна та ін. Серед вітчизняних науковців проблемою креативності займалися Д. Б. Богоявленська, В. М. Дружинін, Г. С. Костюк, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов, Б. М. Теплов, К. О. Торшина.

**Метою** статті є висвітлення програми навчально-розвивального тренінгу формування креативного потенціалу юриста, що може використовуватися для вдосконалення системи заходів психопрофілактики та професійно-психологічної підготовки юристів у вищих навчальних закладах України. Завдання полягало у визначенні змісту поняття «тренінгової роботи» в психології, описі процедури проведення навчально-розвивального тренінгу формування креативного потенціалу у підготовці юриста.

**Виклад основного матеріалу.** Психологічний тренінг, як одна з найбільш популярних форм групової взаємодії, привертає до себе підвищену увагу практиків. Але варто зазначити, що існують деякі протиріччя у визначенні тренінгу як особливої сфери прикладної психології. У більш широкому контексті термін «тренінг» використовують для позначення різноманітних форм групової психологічної роботи. Проте паралельно існують і такі поняття як «групова психотерапія», «психокорекційні групи», «групи активного навчання», «групи досвіду».

Груповий психологічний тренінг є сукупністю активних методів практичної психології, які використовуються: 1) в рамках

клінічної психотерапії при лікуванні неврозів, алкоголізму і деяких соматичних захворювань; 2) для роботи з психічно здоровими людьми, що мають психологічні проблеми, з метою надання їм допомоги у саморозвитку. Ми будемо розглядати груповий тренінг у другому значенні.

Намагаючись узагальнити існуючі підходи, В. В. Нікандров визначає психологічний тренінг як специфічну форму групової психологічної роботи з людьми, ключовою ідеєю якої є використання феномена взаємовпливів учасників (так званих горизонтальних зв'язків) для досягнення успіху в їх навчанні та особистісних змінах [1, с. 24]. Але найбільш прийнятним, на нашу думку, можна вважати таке формулювання поняття «тренінгу», запропоноване С. І. Макшановим, який визначав його як багатофункціональний метод цілеспрямованих змін психологічних феноменів людини, групи або організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини [2, с. 13–38].

Проведене нами експериментальне дослідження особистісних детермінант креативності дало можливість на основі виявлених особистісних якостей визначити ефективні методи підвищення креативності. Отже, формування креативного потенціалу юриста відбуватиметься у форматі тренінгу, тому що:

- він є більш різнобічною формою проведення навчання;
- ігрова форма практично всіх вправ тренінгу дозволить активізувати внутрішній потенціал креативності кожного з учасників, проявити його у самостійній роботі;
- тренінг дозволяє, крім традиційних форм навчання, застосовувати інтерактивні методи;
- тренінг дозволяє оперувати різноманітними модельованими ситуаціями пізнавальної діяльності юриста, залежно від напрямку підготовки фахівців;
- тренінг з легкістю вписується в навчальний процес, а також у процес підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації юристів.

Виходячи з того, що саме поняття «креативність» не є суто когнітивним компонентом, а спирається і на несвідому сферу особистості, «Тренінг формування креативного потенціалу юриста» містить у собі елементи медитаційних технік, психологічні техніки моделювання, прийоми довготривалої фіксації, візуалізації та ін.

Як відомо, за всю практику ведення психологічних тренінгів накопичилось багато різних вправ, технік, прийомів, процедур, рольових ігор тощо, які успішно використовуються у груповій

роботі (І. В. Вачков, А. Горальський, Н. В. Ключова, С. І. Макшанов, В. О. Моляко). Тому, враховуючи наявний досвід підвищення креативного потенціалу шляхом проведення психологічних тренінгів, ми застосовували такі компоненти:

1. Методи стимуляції креативності, які повинні передбачати включення в їх структуру та зміст психологічних технік і прийомів довготривалої фіксації, сформованих в ході занять нових творчих навичок.

2. Психологічні засоби зниження обмежень контролюючої сфери свідомості, які можна стимулювати за допомогою медитативних прийомів, творчої уяви, візуалізації та іншого. Вони повинні передувати етапам розвитку когнітивних, логічних складових креативності.

3. Вправи-криголами – найбільш поширені ігрові методи роботи. На початку проведення психологічного тренінгу такі вправи-криголами у формі ігор корисні як спосіб подолання скутості, напруження, для розігрівання учасників тренінгу. Саме гра дає можливість подолати бар'єри, відчуженість, «зняти маски», імпровізувати, творчо виражати своє «Я» тощо.

4. Мозковий штурм – полягає у груповому обговоренні творчих задач при наявності атмосфери вільного обміну думками.

5. Ділова гра – мета якої полягає у стимулюванні творчого потенціалу групи на розв'язання певної проблеми чи ситуації.

6. Групова дискусія, тобто обговорення учасниками одержаного досвіду, що дозволяє з'ясувати думки, позиції та установки учасників групи в процесі безпосереднього спілкування.

Розвиток творчих схильностей (диспозицій) проводиться через групові заняття тому, що група має своєрідну динаміку, творить складну мережу мотивацій і зобов'язань, які сприяють індивідуальному зусиллю. Істотним фактором є також спільне набуття досвіду як вирішення поставлених завдань кожним учасником окремо у складі групи, так і досвід організації творчої співпраці. Тим більше, що емоційне забарвлення досягнутого успіху в групі переживається яскравіше, що надає більшого значення досягнутого результату для кожного окремого члена групи. Це, в свою чергу, сприяє розумінню учасниками одержаної користі та збільшує їхню мотивацію подальшої участі в тренінгу.

Тренінг розвитку креативності спрямований на озброєння майбутніх юристів необхідними для творчої роботи вміннями, які потрібні у практичній діяльності. Найважливішими з цих умінь є:



1) вміння переламувати стереотипні способи сприйняття у заданих ситуаціях;

2) здатність вивільняти підсвідоме, евристично висловлювати ідеї і думки навіть тоді, коли вони здаються незрозумілими та слабо обґрунтованими;

3) вміння звертати увагу на інших, здатність сприймати емоції, позиції, рішення, думки та дії членів групи;

4) здатність помічати неочевидні властивості та функції об'єктів, подій, явищ, процесів, а також їх взаємозумовленості та зв'язки між ними;

5) здатність критично мислити, інтелектуально та емоційно дистанціюватися від того, що є очевидним та достовірним;

6) вміння швидко та адекватно пристосовуватися до нових неочікуваних і нестандартних ситуацій;

7) здатність абстрактно мислити, переходити від часткового до загального, прояснювати спостереження та інтерпретації складних фактів і явищ;

8) вміння обирати несподівані та непомітні на перший погляд можливості, пристосовуватися до завдання, знаходити те, що може в конкретному випадку приводити до розв'язання;

9) вміння не боятися освоювати новий незвичний досвід ситуації і брати його на озброєння;

10) здатність довіряти власній інтуїції, вміння реалізувати її різноманітні форми та прояви, розуміти сутність інтуїції та способи її зміцнення і розвитку;

11) вміння вдосконалити власну мову, яка є основним засобом раціонального пізнання, розуміння і комунікації;

12) вміння переборювати нестачу засобів, компенсуючи її пошуком альтернативних способів та можливостей;

13) реалізовувати творчий потенціал не тільки у професійній, але й в усіх інших сферах життя;

14) вміння рефлексивно оцінювати результати дій і прийнятих рішень, спираючись на прогнозування їх наслідків за різним перебігом обставин [3].

Основними задачами розробленої програми навчально-розвивального комплексу «Тренінг формування креативного потенціалу юриста» є:

- підвищити професійно-психологічну компетентність майбутніх юристів стосовно власного потенціалу творчого розв'язання пізнавальних завдань;
- розвинути вміння активізувати креативне мислення;
- розвинути психічні пізнавальні процеси;

- розвинути логічне та евристичне мислення, інтуїцію.

Цільовою групою є студенти-юристи ВНЗ України та юристи-практики на момент проходження підвищення кваліфікації. Кількісний склад тренінгової групи: оптимальний – 10-15 осіб (максимальний – до 20 осіб). Обов'язковими умовами є: добровільна основа комплектації тренінгових груп; приблизно однаковий вік і рівень підготовленості учасників. Місцем проведення є тренінговий клас або окрема аудиторія.

Цей навчально-розвивальний тренінговий комплекс складається з тематичних блоків. Кожний блок розрахований на два повних робочих дні по 3-4 сесії кожний. За відсутності можливості стаціонарного інтенсивного навчання оптимальною може бути організація тренінгу у факультативному варіанті після занять або у вихідні дні.

Програма навчально-розвивального тренінгового комплексу «Тренінг формування креативного потенціалу юриста» складається з чотирьох тематичних блоків.

*Тема 1. Характеристика пізнавальної діяльності юриста та роль творчого потенціалу:*

- міні-лекція, присвячена характеристиці пізнавальної діяльності юриста;
- групове обговорення прикладів позитивних результатів використання юристами-практиками творчого потенціалу нестандартного вирішення професійних завдань;
- групове обговорення прикладів негативних результатів стереотипного вирішення юристами-практиками професійних завдань;
- закріплення розуміння учасниками тренінгу ролі креативності із застосуванням простих завдань розв'язання парадоксальних ситуацій.

*Тема 2. Психологічні механізми креативності:*

- міні-лекція, присвячена опису механізмів і природи творчого мислення;
- розвиток і тренування креативності;
- розвиток і вдосконалення особистого інтуїтивного відчуття кожного учасника;
- робота аналізаторів та інтуїція.

*Тема 3. Формування готовності до творчого мислення:*

- міні-лекція, присвячена характеристиці психологічних установок особистості, які визначають активацію креативного потенціалу при розв'язанні пізнавальних завдань;
- вправи на розгальмування стереотипних установок;

- вправи формування готовності реагування на неочікувані зміни;
- розвиток готовності до інсайту.

*Тема 4. Моделювання пізнавальних завдань юридичної діяльності:*

- міні-лекція, присвячена правилам і рекомендаціям активізації креативного потенціалу при розв'язанні професійних пізнавальних завдань юристом;
- принципи кейс-стадіз;
- розв'язання модельованих проблемних пізнавальних завдань індивідуально;
- розв'язання модельованих проблемних пізнавальних завдань в групі (брейнстормінг);
- розвиток рефлексивних здібностей учасників шляхом спільного аналізу виконання завдань.

Загальний обсяг часу проведення «Тренінгу формування креативного потенціалу юриста» розрахований на 54 академічні години.

В процесі реалізації навчально-розвивального комплексу «Тренінг формування креативного потенціалу юриста» застосовувалося широке коло тренінгових методів, що можуть бути систематизовані у шість основних груп:

1. Ігрові методи, що моделюють ситуації професійної діяльності.

2. Дискусійні методи обговорення результатів та обміну досвідом.

3. Презентаційні методи у вигляді міні-лекцій, бесіди, презентації групової роботи, наочні демонстрації, мультимедійні презентації.

4. Експериментальні методи розв'язання штучно створеної ситуації, у якій певні властивості особистості або групи, а також уміння та навички, що підлягають навчанню, виокремлюються, виявляються, оцінюються і закріплюються найкраще.

5. Психотехнічні методи з застосуванням різноманітних вправ тренування сукупності особистісних якостей і розвитку творчого потенціалу.

6. Методи зворотного зв'язку та психодіагностики для з'ясування ефективності й результативності тренінгових впливів на учасників.

Також слід зауважити, що для якісного широкого впровадження навчально-розвивального тренінгового комплексу «Тренінг формування креативного потенціалу юриста» у навчальний

процес підготовки юристів різних навчальних закладів України необхідне створення спеціальних умов, зокрема:

- планомірне впровадження тренінгів у навчальний процес з обов'язковим урахуванням специфіки фахового напрямку спеціалізації майбутніх юристів;
- врахування змісту та послідовності навчальних дисциплін, що викладаються;
- обладнання спеціальних тренінгових класів або окремих приміщень для групової роботи з відповідним матеріально-технічним оснащенням;
- підготовка кваліфікованих тренерів-викладачів та їхня сертифікація;
- вирішення організаційних питань, зокрема, визначення статусу тренінгових занять, планування навчального навантаження, складання розкладів, часового режиму їх проведення, а також чисельності груп, що проходять тренінг (з урахуванням загальноприйнятої норми – 14-16 учасників групи).

**Висновки.** Можна констатувати, що ми виконали одне з основних завдань нашої роботи, яким була розробка навчально-розвивальної тренінгової методики формування та розвитку креативного потенціалу майбутніх юристів, як основа цілеспрямованої та ефективної професійної діяльності. Реалізація цього завдання стала можливою завдяки опрацюванню системної моделі пізнавальної діяльності юристів. Інтегратором системного поєднання цих форм моделювання креативного потенціалу є опрацювання напрямів і методів формування відповідних професійно важливих якостей.

Отже, навчально-розвивальний тренінг креативного потенціалу юриста – це метод ігрового моделювання психогенних ситуацій розв'язання пізнавальних завдань професійної діяльності з метою розвитку компетентності та творчих здібностей шляхом формування психологічних якостей і установок та розвитку відповідних знань, умінь та навичок.

Слід зважати на те, що особистісний розвиток креативного потенціалу юриста досягається шляхом цілеспрямованого розвитку його професійнозначущих здібностей, якостей та умінь. Формування психологічних установок активації креативного потенціалу майбутнього юриста здійснюється, насамперед, у процесі правильно організованої професійної психологічної підготовки. Розв'язання цих завдань можливе лише за умови впровадження новітніх навчально-розвивальних тренінгових

технологій в практику навчального процесу вищих навчальних закладів України юридичного спрямування.

#### **Список використаних джерел**

1. Никандров В. В. Антитренинг, или Контуры нравственных и теоретических основ психотренинга : учеб. пособие / В. В. Никандров. – СПб. : Речь, 2003. – С. 24.
2. Макшанов С.И. Принцип психологического тренинга / С. И. Макшанов // Журнал практического психолога. – 1999. – № 3. – С. 13–38.
3. Горальський А. Правила тренінгу творчості : методичний посібник / А. Горальський; [пер. з пол. О. Гірний, І. Корнієнко]. – Л. : ВНТЛ, 1998. – 52 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Nikandrov V. V. Antitrening, ili Kontury нравstvennyh i teoreticheskikh osnov psihotreninga : Ucheb. posobie / V. V. Nikandrov. – SPb. : Rech', 2003. – S. 24.
2. Makshanov S.I. Princip psihologicheskogo treninga / S. I. Makshanov // Zhurnal prakticheskogo psihologa. – 1999. – № 3. – S. 13–38.
3. Goral's'kyj A. Pravyla treningu tvorchosti : metodychny posibnyk / A. Goral's'kyj; [per. z pol. O. Girnyj, I. Kornienko]. – L. : VNTL, 1998. – 52 s.

**H.Y. Odyntsova. Using educational and developmental training for the formation of creative potential in lawyers' preparation.** In the scientific article the importance of formation the creative potential in the preparation of lawyers is analyzed and substantiated. The meaning of the concept «training» in psychology is defined. Using the format of training sessions for the formation of creative potential is substantiated. The author presents the components that were used during the training, which include: methods of stimulating creativity, psychological means of reducing restrictions of consciousness controlling sphere, «ice-breakers», «brainstorming», role-playing games, group discussions.

Purpose and main tasks of educational and developmental program of the «Training of formation the lawyers' creative potential» are defined. The methods and characteristics of training activities are described.

The article presents the program of educational and developmental training. The program consists of four clusters. The components of each thematic unit and their sequence are presented. The procedure of educational and developmental training of future lawyers' professional and psychological preparation is described.

The skills necessary for future lawyers' creative work, and the skills what should future lawyers be armed with for the success of the professional

activities are characterized. The article defines special conditions for efficient implementation of educational and developmental program of the «Training of formation the lawyers' creative potential» in the educational process in various educational institutions of Ukraine. It is concluded that personal development of lawyer's creative potential is achieved through a targeted development of its significant vocational skills, qualities and abilities.

**Key words:** educational and developmental training, components of training, creativity, creative potential, lawyers' professional and psychological training.

*Received January 09, 2015*

*Revised January 21, 2015*

*Accepted February 11, 2015*

УДК 376 – 056.36:159.222 – 053.4

*І.М. Омельченко*

[ira210781@rambler.ru](mailto:ira210781@rambler.ru)

## **Спілкування як комунікація, взаємодія і діалог із Іншим: суб'єктний підхід**

---

Omelchenko I.M. Intercourse as communication, cooperation and dialogue with Other: subjective approach / I.M. Omelchenko // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 375–384.

---

**І.М. Омельченко. Спілкування як комунікація, взаємодія і діалог із Іншим: суб'єктний підхід.** Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню вивчення спілкування як комунікації, взаємодії і діалогу із Іншими у дітей середнього дошкільного віку та на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку із типовим і затриманим розвитком у руслі суб'єктного підходу. Автором визначено зміст категорій «комунікативна діяльність», «спілкування», «комунікація», «взаємодія» і «діалог». У процесі теоретичного аналізу виокремлено три основні елементи спілкування як діяльності – суб'єкт, активність, об'єкт і визначено розуміння їх структурного зв'язку. Розглянуто спілкування через призму видів комунікативної діяльності, які є містким поняттям, що охоплює процеси комунікації й взаємодії суб'єктів, у ролі яких можуть виступати окремі особистості та групи, реальні та уявні партнери. Визначено, що в суб'єкт-суб'єктному типі відносин Інший розглядається не як об'єкт, а як подібна до себе особистість, наділена

суб'єктивністю. При цьому ставлення до іншої особистості персоналізоване, а Інший за таких обставин виступає в якості кінцевої мети, а не засобу для реалізації певних особистих завдань. Висвітлено, що найпоширенішою формою комунікації і взаємодії є діалог. Розкрито, що комунікація і взаємодія ініціюється при необхідності вирішення будь-якої проблеми, що виникла, а в діалозі проблема переноситься в нове смислове поле, з'являється можливість побачити її з інших позицій. Окреслено специфіку реалізації зовнішнього та внутрішнього діалогів у спілкуванні суб'єктів. З'ясовано, що зовнішній діалог визначається як форма суб'єкт-суб'єктної комунікації і взаємодії, при якій різні смислові позиції в спілкуванні розвиваються і здійснюються різними мовцями, а внутрішній діалог – один із способів перетворення суб'єктом емоційно насичених, особистісно та інтелектуально значущих смислів свідомості.

**Ключові слова:** спілкування, комунікативна діяльність, комунікація, взаємодія, діалог, суб'єкт, затримка психічного розвитку.

**И.Н. Омельченко. Общение как коммуникация, взаимодействие и диалог с Другим: субъектный подход.** Стаття посвящена теоретическому обоснованию изучения общения как коммуникации, взаимодействия и диалога с Другими у детей среднего дошкольного возраста и на этапе перехода от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту с типичным и задержанным развитием в русле субъектного подхода. Автором определено содержание категорий «коммуникативная деятельность», «общение», «коммуникация», «взаимодействие» и «диалог». В процессе теоретического анализа выделены три основных элемента общения как деятельности: субъект; активность; объект и определено понимание их структурной связи. Рассмотрение общения через призму видов коммуникативной деятельности которое является емким понятием, охватывающим процессы коммуникации и взаимодействия субъектов, в роли которых могут выступать отдельные личности и группы, реальные и воображаемые партнёры. Определено, что в субъект-субъектном типе отношений Другой рассматривается не как объект, а как подобная себе личность, наделённая субъективностью. При этом отношение к другой личности персонализированное, а Другой в таких условиях выступает в качестве конечной цели, а не средства для реализации определённых личных задач. Раскрыто, что самой распространённой формой коммуникации и взаимодействия является диалог. Обосновано, что коммуникация и взаимодействие инициируется при необходимости решения любой возникающей проблемы, а в диалоге проблема переносится в новое смысловое поле, при этом появляется возможность увидеть её с других позиций. Определена специфика реализации внешнего и внутреннего диалогов в общении субъектов. Выяснено, что внешний диалог определяется как форма субъект-субъектной коммуникации и взаимодействия, при которой различные смысловые позиции в общении развиваются и осуществляются различными говорящими,



а внутрішній діалог – один из способів преобразования суб'єктом емоціонально насичених, личностно и интеллектуально значимых смыслов сознания.

**Ключевые слова:** общение, коммуникативная деятельность, коммуникация, взаимодействие, диалог, субъект, задержка психического развития.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** На сучасному етапі розвитку спеціальної психології актуалізується проблема дослідження спілкування як міжсуб'єктного та внутрішньосуб'єктного процесу, який реалізується в хронотопі становлення дитини з типовим і затриманим психічним розвитком на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку. Відтак, набуває значущості питання вивчення категорії «спілкування» в руслі суб'єктного підходу, який зорієнтований на формування здатності комунікувати, взаємодіяти та вести діалог із Іншим. У соціальній психології виділяють наступні типи Іншого: «Я–Інший в соціумі (реальний Інший)», «Я–Інший в культурі (символічний Інший)» та «Я–Інший як частина «Я» (персоналізований Інший)» (О. Рягузова, 2011) [9]. Стверджується, що особистісні репрезентації взаємодії «Я–Інший» представляють собою соціально-психологічні утворення, що виникають у результаті соціально-психологічної взаємодії особистості з реальним Іншим, символічним Іншим і персоналізованим Іншим. Виходячи з вищезазначеного, спілкування дошкільника з Іншими є соціально-психологічним феноменом і потребує розроблення теоретичних та прикладних основ формування у дітей із типовим і затриманим психічним розвитком.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема спілкування з Іншим суб'єктом частково окреслена в філософському дискурсі (М. Бахтін, М. Бубер, Г. Гадамер, М. Каган, Е. Левінас та ін.), у галузі загальної (О. Бодальов, Дж. Брунер, Л. Гримак, Г. Кучинський та ін.), вікової (М. Лісіна, Т. Репіна, Л. Рюмшина, Є. Субботський, О. Чеснокова та ін.) та соціальної (Г. Андреева, Ч. Кулі, В. Лабунська, Дж. Мід, Б. Паригін, А. Петровський, В. Петровський, О. Рягузова, С. Фіске та ін.) психології.

**Формулювання мети статті.** Теоретичне обґрунтування вивчення спілкування як комунікації, взаємодії й діалогу з Іншими дитини з типовим і затриманим розвитком вимагає вирішення наступних завдань у межах наукової публікації: по-перше, уточнення понять «спілкування» та «комунікативна діяльність»; по-друге, з'ясування ролі активності, комунікації, взаємодії та діалогу в структурі комунікативної діяльності; по-третє, визна-

чення видів комунікативної діяльності, які необхідно формувати в дошкільному віці та на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку в дітей із типовим і затриманим психічним розвитком.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Системний підхід до вивчення діяльності дозволив М. Кагану виявити принципові відмінності таких форм інформаційного обміну, як *спілкування і комунікація*. На його думку, спілкування являє собою міжсуб'єктну взаємодію, яка характеризує обох суб'єктів як активних, свідомих, здатних вільно обирати способи своїх дій, в той час як комунікація – це вплив суб'єкта на іншу людину як на об'єкт власної активності за допомогою передачі знань, відомостей, уявлень (М. Каган, 1991) [3, с. 263]. Відповідно до цього визначення спілкування, порівняно з комунікацією, набуває іншого характеру, воно спрямоване не на передачу інформації, а на вироблення рівноактивними партнерами спільних поглядів, уявлень, понять, що ведуть до досягнення духовної спільності.

Культурі необхідні, з одного боку, передача людиною іншим людям наявної в неї інформації, а з другого – спільне з Іншими вироблення нової інформації. Перший тип зв'язків називається комунікацією, другий – спілкуванням. Таке розрізнення цих двох ситуацій в системі суб'єкт-об'єктних відносин показує можливість і необхідність обох, й одночасно їх достатність для повноцінного функціонування даної системи.

М. Каган прийшов до висновку, що в даному випадку діяльність реалізує себе у вельми специфічній формі – у спілкуванні або комунікативній діяльності. Розглядаючи спілкування як комунікативний вид діяльності, він зробив висновок, що спілкування може бути й аспектом, і типом, і видом діяльності залежно від характеру діяльності. Діяльнісна природа людського спілкування виявляється в спрямованості дій одного суб'єкта щодо іншого. Дослідник розглядає спілкування як один із видів людської діяльності, що має необхідну структуру й атрибути. У цьому сенсі *людська діяльність* може бути визначена як активність суб'єкта, спрямована на об'єкти або на інших суб'єктів, а сама людина повинна розглядатися як суб'єкт діяльності.

Отже, стає можливим виокремлення трьох основних елементів діяльності та розуміння їх структурного зв'язку. Такими елементами є: *суб'єкт*, наділений активністю; *об'єкт*, на який спрямована активність суб'єкта; *активність*, яка виражається в тому чи іншому способі оволодіння об'єкта суб'єктом або у встановленні суб'єктом комунікативної взаємодії з Іншими.

Суб'єкт, об'єкт і активність можуть виступати реально в безлічі різних форм. Тому потрібно встановити, які ж форми є необхідними та достатніми для успішного функціонування кожного з трьох елементів системи, людської діяльності загалом. У ролі *суб'єкта діяльності* може виступати конкретний індивід, наприклад, у контексті нашого наукового пошуку дошкільник із затримкою психічного розвитку, соціальна група і, нарешті, суспільство в цілому, в тій мірі, в якій ми протиставляємо його природі та розглядаємо ті чи інші форми його впливу на неї.

*Активність індивіда* завжди вплетена в активність різних соціальних груп, колективів та інших спільнот. В. Петровський підкреслює, що немає діяльності поза активністю і активності поза діяльністю, і що саме в співвіднесенні з категорією активності категорія діяльності розкривається повніше [7]. На думку С. Васюри, комунікативна активність людини як складний психологічний феномен комунікативної діяльності обов'язково включає активність, спрямовану на себе, на свій внутрішній світ, тобто на спілкування з собою [1]. Психологічні дослідження аутокомунікації (самоспілкування) не можна назвати численними. Серйозний внесок у вивчення зазначеного аспекту внесли роботи О. Бодальова, Л. Гримака, Г. Кучинського та ін. Так, на думку О. Бодальова, людина як суб'єкт спілкування може взаємодіяти з іншою людиною, уявним суб'єктом або із собою. Г. Кучинський зазначає: «Спілкування з собою, як форма, похідна від спілкування з іншою людиною, засноване на здатності відображати, уявляти іншу людину, відтворювати її внутрішній світ у власному» (Г. Кучинський, 1988) [6, с. 56].

Отже, якщо комунікативна діяльність – це процес, який розглядається в інтерсуб'єктній (міжсуб'єктній) та інтрасуб'єктній (внутрішньосуб'єктній) площині, то комунікативна активність людини розуміється нами як невід'ємна характеристика його як суб'єкта, який реалізується в спілкуванні, в ініціативних комунікативних актах. Комунікативна активність, здійснювана людиною в дієвому плані життя, набуває форму самореалізації в спілкуванні, в часовому плані – форму саморегуляції свого спілкування (комунікативних дій), в ціннісному плані – форму самовираження в спілкуванні.

У вітчизняній психології простежуються дві основні лінії вирішення проблеми поєднання понять «активність» і «діяльність». Одна з них (О. Асмолов, О. Леонтьєв, В. Петровський) розглядає активність як внутрішню передумову саморуху діяльності. Інша лінія (К. Абульханова-Славська, О. Брушлінський, С. Рубінштейн)

розглядає активність як «посередника» між діяннями особи та ви-могами суспільства, як характеристику взаємодії систем або явищ, що розкриває їх здатність до саморуку, самозміни, саморозвитку.

Співвіднесення активності та діяльності як найбільш близьких один до одного понять психології показує їх нетотожність, розбіжність за низкою підстав, що робить їх рівною мірою необхідними для психологічного аналізу категорії «комунікативна діяльність». Відтак, категорія активності та категорія комунікативної діяльності – явища, системно та ієрархічно співвідносні. Феномен людської психічної активності може розглядатися як специфічний рід активності, що відповідає специфічному виду комунікативної діяльності (і взаємодії) людини з предметами та явищами навколишнього світу. Категорія «комунікативна діяльність» як «рід» співвідноситься нами, зокрема, з категоріями ієрархічно більш високого рівня, тобто з категорією «тип комунікації та взаємодії предметів і явищ навколишнього світу» і, відповідно, з категорією «тип активності».

*Об'єкти діяльності* також мають різну природу. Об'єктом може бути природний предмет, той чи інший соціальний інститут, сама людина, оскільки вона не зводиться ні до природного, ні до соціального буття; нарешті об'єктом діяльності може бути сам суб'єкт, якщо він спрямовує активність на власне «Я» задля самопізнання.

Цікавий підхід до опису видів комунікативної діяльності пропонує М. Каган. Розуміючи комунікативну діяльність як взаємодію суб'єктів, учений виходить з того, що в ролі суб'єкта може виступати як окрема особистість, так і соціальна група, а також певний соціум. Тому спілкування необхідно розглядати як взаємодію різних суб'єктів. У зв'язку із цим, М. Каган пропонує інший аспект розгляду комунікативної діяльності, виділяючи в усьому різноманітті її форм чотири основні види: *спілкування з реальним партнером; спілкування з ілюзорним партнером; спілкування з уявним партнером; спілкування уявних партнерів* (М. Каган, 1988) [4, с. 250]. Види комунікативної діяльності – це досить емке і багатозначне поняття, що охоплює процеси комунікації і взаємодії суб'єктів, в ролі яких можуть виступати окремі особистості та групи, реальні та уявні партнери. В процесі спілкування можливий обмін інформацією, взаємовплив партнерів один на одного, обмін ролями, самоствердження і реалізація інших функцій.

Комунікативна діяльність дитини тільки з реальним об'єктом (суб'єктом) має певну обмеженість, бо здійснюється в просторово-часовому континуумі реального буття людини. Подолання цього обмеження стає можливим через розширення

взаємодії дитини з мистецтвом, де спілкування з образами – носіями культурних смислів дає дитині можливість пережити й досягнути їх у сфері, яка подвоює реальність. Відтак, культура створює можливість безмежно розширювати пошук дитиною ціннісно-смислових основ свого життя. В суб'єкт-суб'єктному типі відносин «Інший» розглядається не як об'єкт (об'єкти), а як подібна до себе особистість, яка наділена суб'єктивністю. При цьому ставлення до іншої особистості персоналізоване, і вона за таких обставин виступає в якості кінцевої мети, а не засобу для реалізації певних особистих завдань.

Виходячи з цього, найбільш адекватною для діагностики та формування комунікативної діяльності в дітей дошкільного віку й на етапі переходу до молодшого шкільного із ЗПР ми вважаємо класифікацію видів комунікативної діяльності М. Кагана. Найпоширенішою формою комунікації й взаємодії є діалог. При цьому комунікація і взаємодія ініціюється при необхідності вирішення будь-якої проблеми, що виникла. В діалозі проблема переноситься в нове смислове поле, з'являється можливість побачити її з інших позицій.

Зовнішній діалог визначається як форма суб'єкт-суб'єктної комунікації і взаємодії, при якій різні смислові позиції в мовленні розвиваються і здійснюються різними мовцями. На думку М. Кагана, діалог адресований конкретному Іншому, але, на відміну від монологу, не з метою йому щось повідомити (це ціннісно-нейтральна функція комунікації), а щоб реалізувати вищу функцію комунікативної діяльності – спільними зусиллями її учасників, які виявляються партнерами в загальній дії, виробити об'єднуючу їх нову інформацію (М. Каган, 2002) [4, с. 381].

Внутрішній діалог, за визначенням А. Россохіна, це «інтрапсихічний процес, що протікає в мовленнєвій діалогічній формі і спрямований на розв'язання інтелектуально-неоднозначної, особистісно-емоційно-значущої, конфліктної проблеми» (А. Россохін, 2010) [8, с. 154]. На думку В. Измагурової, А. Россохіна, внутрішній діалог – один із способів перетворення суб'єктом емоційно насичених, особистісно та інтелектуально значущих смислів свідомості. Це механізм взаємодії смислових позицій свідомості, які можуть бути конфліктними (протилежними), неоднозначними (суперечливими) або нейтральними. Метафорично смислові позиції – «внутрішні співрозмовники» інтрапсихічної реальності суб'єкта.

Внутрішній діалог визначають в якості виду внутрішнього мовлення. Механізмом розвитку свідомості, самосвідомості є

взаємодія смислових позицій в процесі внутрішнього діалогу. Основна функція внутрішнього діалогу полягає в породженні нових смислів, а відтак в інтрапсихічному плані внутрішній діалог є реалізацією принципу взаємодії. Зовнішній фіксації підлягає тільки вербалізований внутрішній діалог, який є видом озвученого внутрішнього мовлення. Дослідник Г. Кучинський визначає діалог як взаємодію властивих його учасникам різних смислових позицій, що призводить до істотного розрізнення зовнішнього та внутрішнього діалогів: у зовнішньому діалозі різні взаємодіючі смислові позиції розвиваються реальними співрозмовниками, у внутрішньому – різні взаємодіючі смислові позиції розвиваються одним і тим же суб'єктом (Г. Кучинський, 1983) [5].

Отже, людина постійно перебуває в діалогічному спілкуванні, тобто веде «внутрішній» або «зовнішній» діалог з Іншими – з людьми різних ціннісно-світоглядних установок, з природою, з часом.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок із цього напрямку.** У контексті діагностики та формування комунікативної діяльності в дошкільників із затримкою психічного розвитку за необхідне вважаємо вивчення комунікативної діяльності як комунікації, взаємодії (міжсуб'єктної і внутрішньосуб'єктної) і діалогу (зовнішнього та внутрішнього) суб'єкта із Іншими: в соціумі (реальними дорослими та однолітками); в культурі (дорослими, однолітками та персонажами анімаційних фільмів); персоналізованими Іншими (улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном).

Отже, соціально-психологічний феномен, яким є комунікативна діяльність, характеризується єдністю міжсуб'єктної та внутрішньосуб'єктної комунікації, взаємодії і діалогу (зовнішнього та внутрішнього), вона реалізується на основі спрямованої активності суб'єкта щодо Інших людей. Перспективу майбутнього наукового пошуку ми вбачаємо в емпіричному дослідженні психологічних особливостей просторового компонента на рівні міжсуб'єктної та внутрішньосуб'єктної комунікації, взаємодії і діалогу з Іншими (дорослими та однолітками; улюбленою іграшкою і уявним партнером; анімаційними персонажами), темпорального та ціннісно-смислового компонентів хронотопу комунікативної діяльності в дошкільників із затримкою психічного розвитку.

#### **Список використаних джерел**

1. Васюра С. А. Коммуникативная активность человека: общение с другими людьми и с собой / С.А. Васюра // Вестник

- Балтийского федерального университета имени И. Канта. – 2007. – № 11. – С. 51–59.
2. Каган М.С. Глобализация культурных процессов: становление диалогического мышления / М.С. Каган // Глобализация: синергетический подход. – М., 2002. – Ч.2. – С.381.
  3. Каган М.С. Искусство и общение / М.С. Каган // Системный подход и гуманитарное знание: избранные статьи. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – С. 261–263.
  4. Каган М.С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
  5. Кучинский Г. М. Диалог и мышление / Г. М. Кучинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
  6. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога / Г.М. Кучинский. – Минск : Университетское, 1988. – 206 с.
  7. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
  8. Россохин А.В. Рефлексия и внутренний диалог в изменённых состояниях сознания: Интерсознание в психоанализе / А.В. Россохин. – М. : «Когито-Центр», 2010. – 304 с.
  9. Рягузова Е.В. Социальная психология личностных репрезентаций взаимодействия «Я и Другого» / Е.В. Рягузова. – Саратов : Научная книга, 2011. – 304 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Vasjura S. A. Kommunikativnaja aktivnost' cheloveka: obshhenie s drugimi ljud'mi i s soboj / S.A. Vasjura // Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta imeni I. Kanta. – 2007. – №11. – S. 51–59.
2. Kagan M.S. Globalizacija kul'turnyh processov: stanovlenie dialogicheskogo myshlenija / M.S. Kagan // Globalizacija: sinergeticheskij podhod. – M., 2002.– Ch.2. – S. 381.
3. Kagan M.S. Iskusstvo i obshhenie / M.S. Kagan // Sistemnyj podhod i gumanitarnoe znanie: izbrannye stat'i. – L. : Izd-vo Leningr. un-ta, 1991. – S. 261–263.
4. Kagan M.S. Mir obshhenija. Problema mezhsu»ektnyh otnoshenij / M.S. Kagan. – M. : Politizdat, 1988. – 319 s.
5. Kuchinskij G. M. Dialog i myshlenie / G.M. Kuchinskij. – Minsk : Izd-vo BGU, 1983. – 190 s.
6. Kuchinskij G. M. Psihologijavnutrennegodialoga / G.M. Kuchinskij. – Minsk : Universitetskoe, 1988. – 206 s.



7. Petrovskij V.A. Lichnost' v psihologii: paradigma sub'ektnosti / V.A. Petrovskij. – Rostov n/D. : Izd-vo «Feniks», 1996. – 512 s.
8. Rossohin A.V. Refleksija i vnutrennij dialog v izmenjonyh sostojanijah soznaniya: Intersoznanie v psihoanalize / A.V. Rossohin. – M. : «Kogito-Centr», 2010. – 304 s.
9. Rjaguzova E.V. Social'naja psihologija lichnostnyh reprezentacij vzaimodejstvija «Ja i Drugogo» / E.V. Rjaguzova. – Saratov : Nauchnaja kniga, 2011. – 304 c.

**I.M. Omelchenko. Intercourse as communication, cooperation and dialogue with Other: subjective approach.** The article covers theoretical substantiation of study of intercourse as communication, cooperation and dialogue with Others of middle preschool age children and children during their transition from preschool to primary school years with typical and delayed development in line with the subjective approach. The author defined the categories of «communicative activity», «intercourse», «communication», «cooperation» and «dialogue». Theoretical analysis led to determination of three basic elements of communication as an activity: a subject, an activity and an object; their structural relationships were understood. Intercourse was examined in the light of types of communication activity that is a wide concept encompassing processes of communication and cooperation between subjects which may consist of individuals or groups, real or imaginary partners. It was determined that, at subject-subject type of relationships, «Other» was not seen as an object but was perceived as a personality alike a speaker endowed with subjectivity. At the same time, attitude toward another individual is personalized, and the Other person, in such circumstances, is perceived as an ultimate goal, but not as a tool for achievement of own goals. The dialogue is explained to be the most common form of communication and cooperation. It was revealed that communication and cooperation were initiated when a need was aroused to resolve a problem, and, during dialogue, the problem was transferred to a new semantic field, it is possible to view it from different positions. Features of implementation of external and internal dialogue during communicating acts of subjects were outlined. It was found out that the external dialogue was defined as a form of subject-subjects communication and cooperation, when different semantic positions in communication were being developed and implemented by various speakers; and the internal dialogue is one of ways for transformation by the subject of emotionally rich, personally and intellectually significant meanings of consciousness.

**Key words:** intercourse, communicative activity, communication, cooperation and dialogue, subject, delay of mental development.

*Received January 11, 2015*

*Revised January 25, 2015*

*Accepted February 09, 2015*

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

## **PROFESSIONAL ACTIVITIES AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF FUTURE PROFESSIONAL PSYCHOLOGIST'S PERSONALITY**

---

Onufriieva L.A. Professional activities as a basis for the development of future professional psychologist's personality / L.A. Onufriieva // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 385–396.

---

**Л.А. Онуфрієва. Професійна діяльність як основа розвитку особистості майбутнього фахівця-психолога.** Констатується, що в умовах сучасної системи освіти суттєво змінюється соціальна ситуація розвитку студентства та вихідних умов його особистісно-професійного розвитку. Зазначено, що освіта розглядається як процес професійної підготовки, який здійснюється в інтересах становлення і розвитку особистості, суспільства, держави. Акцентовано, що важливі завдання професійної підготовки майбутніх фахівців покладаються на викладача, який спроможний організувати цей процес та керувати ним на основі оптимізації та гуманізації. Встановлено, що суттєво зростає значення творчої активності мислення фахівця соціономічної сфери, розвитку його здібностей до самостійного вирішення проблем. Зазначено, що, виконуючи завдання професійної підготовки, він особисто повинен бути передусім висококваліфікованим професіоналом. Виокремлено напрямки впливу навчання на процес особистісно-професійного зростання майбутніх фахівців-психологів. Показано, що навчання у ВНЗ сприяє успішній адаптації студента до усвідомлення власного місця в організації та професійного статусу і професійних ролей; розумінню особливостей спілкування з керівниками, колегами та іншими співробітниками організації; виробленню навичок професійної поведінки та розумінню можливостей професійного розвитку. У результаті теоретичного аналізу зазначено, що професійна діяльність психолога може розглядатися у морфологічному, аксіологічному, праксиологічному і онтологічному аспектах. Виокремлено два підходи до дослідження генези професійної діяльності. Наголошено на найважливішому значенні особистісно-діяльнісної орієнтації в навчально-виховному процесі майбутнього психолога. Визначено чинники, за допомогою яких навчання у ВНЗ впливає на особистісно-професійне зростання майбутнього фахівця-психолога.

**Ключові слова:** майбутній фахівець-психолог, генеза, особистість, професійна діяльність психолога, особистісно-професійне зростання, професійна поведінка, професійний розвиток.

**Л.А. Онуфриева. Профессиональная деятельность как основа развития личности будущего специалиста-психолога.** Констатируется, что в условиях современной системы образования существенно меняется социальная ситуация развития студентов и исходных условий их личностно-профессионального развития. Указано, что образование рассматривается как процесс профессиональной подготовки, который осуществляется в интересах становления и развития личности, общества и государства. Акцентировано, что важные задачи профессиональной подготовки будущих специалистов возлагаются на преподавателя, который способен организовать этот процесс и управлять им на основе оптимизации и гуманизации. Установлено, что существенно возрастает значение творческой активности мышления специалиста социальной сферы, развития его способностей к самостоятельному решению проблем. Указано, что, выполняя задачи профессиональной подготовки, он лично должен быть прежде всего высококвалифицированным профессионалом. Выделены направления влияния обучения на процесс личностно-профессионального роста будущих специалистов-психологов. Показано, что обучение в вузе способствует успешной адаптации студента к осознанию собственного места в организации и профессионального статуса, и профессиональных ролей; пониманию особенностей общения с руководителями, коллегами и другими сотрудниками организации; выработке навыков профессионального поведения и пониманию возможностей профессионального развития. В результате теоретического анализа указано, что профессиональная деятельность психолога может рассматриваться в морфологическом, аксиологическом, праксиологическом и онтологическом аспектах. Выделены два подхода к исследованию генезиса профессиональной деятельности. Отмечено огромное значение личностно-деятельностной ориентации в учебно-воспитательном процессе будущего психолога. Определены факторы, с помощью которых обучение в вузах влияет на личностно-профессиональный рост будущего специалиста-психолога.

**Ключевые слова:** будущий специалист-психолог, генезис, личность, профессиональная деятельность психолога, личностно-профессиональный рост, профессиональное поведение, профессиональное развитие.

**Actuality of the research problem.** In the current researches the central object is the personality of the future specialist of socio-economic professions and the system of his personal and professional development, which is dictated by the socio-economic and psychological situation. Since social and economic transformations taking place recently in Ukrainian society, determine the availability of a wide range of personality-based and interpersonal problems in the

population, they require for the professional skilled psychological help. Therefore, the demand for psychological services in various fields of public and social activities is constantly increasing and, consequently, needs and requirements for vocational training in psychology are also increasing.

**Analysis of recent researches and publications.** In psychological science there are many scientists who study the features of psychologist's activities in many scientific fields; the features of work, content and the main types of professional activities of psychologists, professional skills and abilities are fully enough described; the problem of the diagnosis of working capacity is being developed. The professional potential of a specialist in applied psychology was studied by H.S. Abramova, M.Y. Varban, O.P. Yermolaieva, Z.H. Kisarchuk, I.P. Manoha etc. The impact of social and psychological phenomena on the professional activities of the psychologist's personality was studied in the works of E. Bern, O.F. Bondarenko, B.S. Bratus, F.Y. Vasyliuk, K. Whitaker, A.A. Holovina, Y.M. Zhukov, V.P. Kryndach, I.A. Kucheriavenko, K.O. Malysheva, V.O. Malikova, R. Mey, H. Navaitys, L.A. Petrovska, O.L. Podolianiuk, K. Rogers, V.M. Rosin, K. Rudestam, O.V. Soloviova, D.H. Trunov, T.A. Florenska, V. Frankl, V.N. Tsapkin, E.H. Eidemiller and others.

In the psychological science and practice the subject is seen as an active, operating authority, which has some influence on external objects, based on the personal perceptions of the current and desired state of objects. The possibility of giving preference to certain states of objects, as well as the ability to the mental display of the state of these objects cause the emergence of a number of specific features that require investigation.

**The aim of our research** is to study the essential features and qualities of the psychologist which are recognized by modern psychological science and practice.

**The main material research.** In order to clarify the characteristics of the content and structure of the professional psychologist's activities we analyzed the studies of content, principles, criteria, forms of psychologist's activities (H.S. Abramova, O.O. Bodaliyov, O.F. Bondarenko, F.Y. Vasyliuk, I.V. Dubrovina, V.H. Zazykin, Y.O. Klimov, N.V. Kuzmina, O.Y. Litvinova, O.S. Romanova, A.K. Markova, O.O. Minenko, D.V. Oborina, V.H. Panok, N.I. Poviakel, V.A. Semychenko, L.H. Terletska, I.P. Tymoschuk, L.I. Umansets, N.V. Chepelieva, N.F. Shevchenko, T.N. Scherbakova, T.S. Yatsenko and others). On the basis of their research there have

been formulated the basic features of the professional activities of a psychologist and determined its structure, trends and types of activities that encompass and integrate its goal, object, basic functions, composition of professional tasks, and which were typical for this profession.

Based on the analysis of scientific literature let's consider psychologist's activities in four main aspects – morphological, axiological, praxiological and ontological.

Based on examination of the morphological aspect of practical psychologist's activities we can reveal its composition and structure. One of its characteristic features is expediency. The aim of practical psychologist's activities results in the purpose of his work, defined by regulations. Many elements of the professional activities of the psychologist make it polystructure. The structure should more fully describe this activity, based on the characteristics of the situation and problems being solved. In this regard, the most appropriate feature is allocation of these basic structures of the psychologist's activities: logical, functional, procedural, technological and information.

Based on the review of axiological aspect of the psychologist's professional activities its result-motivational aspect reflecting the psychologist's attitude not only to activity, but also to all the work, determining the content, organization and results is examined. Determining the significance of the results is achieved with assessment, carried out by specific scales, criteria and indicators.

In the praxiological trend of research of the psychologist's professional activities the analysis of two interrelated parties – functioning and development are assumed. The modern researcher Shvalb Y.M. distinguishes the types of psychological knowledge, claiming to have relative independence and self-importance – scientific psychology, applied psychology and existential psychology [8]. Thus, it is clear that the scientific and practical psychology as different types of psychological knowledge should be provided with different systems of educational training to be able to prepare highly qualified specialists to future careers. The complex of connections and relationships of a practical psychologist is described by the category of «work». Theoretical and experimental analysis of this problem's research makes it possible to determine key aspects of practical psychologist's activities, in compliance with the requirements aimed at personal and professional development of a psychologist in education, especially in higher education. The profession of a psychologist is characterized by a kind of theoretical and practical activities, because: firstly, the object of research and

practical work of a psychologist is a person; secondly, the mastering psychological knowledge, including theories, concepts, terms, procedures to obtain empirical data is a problem because of their diversity and contradictions.

Thirdly, psychologist's professional outlook is «immersed» in the system of everyday, artistic, religious ideas of a man and society, a certain position of a specialist. Fourthly, the profession of a psychologist puts high demands to the personality of a professional. Therefore, the psychologist must possess not only professional knowledge and skills, but also be able to change creatively his personality using psychological knowledge, corresponding to moral and ethical values of society according to their own individuality.

As a result of consideration of a professional's activities as a conscious process, it is acknowledge that it reflects man's relationship to reality. The researchers O.F. Bondarenko, B.S. Bratus, M.R. Ginsburg, A.O. Hopkalo, T.V. Kudriavtseva, I.M. Semenov state that the components of the structure of activities are dynamic and there are some relationships and correlations between them, as well as their transformation is possible. The dynamics of composition and structure of activities are the source, the factor of professional development, and it is closely related to changes in the surrounding reality. The structure of a psychologist's activities, according to the authors, suggests, in particular, the selection as an independent unit of such components as the identification and formulation in the scientific terminology of the most practical problem; the choice of methods for studying the collection and processing of data; constructing a theoretical model of a personality and developing practical recommendations to solve the problem [2; 5; 7].

As you can see, the scientific positions of psychologists and researchers are reduced to a conclusion that the genesis of psychologist's professional activities contains several stages, each of which is characterized by the following: mastering a certain level of the objectives and requirements of activities; producing the contradiction between the target, semantic and operational components of the activity; finding and creating new subject and new forms of professional activity as a source of development.

Therefore, in the result of the analysis of scientific and psychological works we have identified the following two approaches to the study of the genesis of professional activities:

- one of them is to study the succession of closely related, successive stages of development of activities that constitute a single continuous movement;

- another approach is based on the assumption that the origin of activities is determined by educating its subject, starting with the process of its understanding and assimilation in the depths of educational and professional activities.

The study of phases of professional activities allows us to identify three main in the process of the professional training of psychologists: educational activities at an early stage of training as general cultural training; educational and professional activities as a process of assimilation of professional knowledge without practical component and quasiprofessional activities that is «professional» activities in the form of practice. Psychological practice can be considered as a turning point, which largely determines the student's professional attitude, as «every change of a person's life position not only changes the human activities, but changes the person's attitude to himself as a leader, as a subject of this position».

At this stage the student, but not from the standpoint of the pupil, but the beginner professional, is able to deep synthesis of his ideas about a psychologist in the monitoring of his activities. According to B.H. Ananiev, there is «summarizing practical knowledge of a person about other people's rights», which is «the source of creation of self-attitude as to the personality» [1].

In the studies, V.A. Ponomarenko also points to the need to include practice into the theoretical educational range, as they make one unity. Herewith the practice serves as a criterion of the presence of knowledge, abilities, skills, and the criterion of formation and maturity of the personality, motivated to the social activity [6].

Another researcher O.M. Leontiev noted that core of a personality was formed during the activities. Therefore, the educational process in the structure of professional training provides a subject of training with the patterns of performing professional activities, a kind of ideal model of a professional, which is regarded as a regulatory beginning of professional activities and a factor of the professional development of the subject of this activity. Thus, the professional training is the process of a professional's «preparing» in the educational activity. Therefore, educational facilities must comply with the processes of recovery of the structure of activities, which is absorbed, its logic, stages, dynamics, content and professional aspects etc. (A.A. Verbitskyi, 1993; I.I. Iliasov, 1986; V.D. Shadrikov, 1982; E.F. Zieier, 1988, and others).

In conditions of today's educational system the social situation of the students' development and the initial conditions of their personal and professional development are significantly changing.



Education is considered as a process of professional training, which is in the interest of the personality, society and state. Therefore, the past priority focus of education on the purposes of the state has been changing by personal orientation. Important tasks of students' professional training should be done by the lecturer, who can organize this process, manage it on the basis of optimization and intensification. In this regard, one should mention a significant increasing value of creative activity of thinking of a specialist of socioeconomic area, the development of his abilities to solve problems independently. Doing tasks of vocational training, he must be a high-skilled professional.

The results of our investigation allowed to determine the factors with the help of which the training in the higher educational establishment might affect personal and professional growth of a future psychologist: the impact of communication with lecturers (including reviewing of their persons); influence of the content and form of the curriculum organization; the links of higher educational institution with the organizations where students can carry out professional activities; impact of communication in the student group; the impact of special events of the higher educational institution, aimed at professional orientation [3].

In addition, during the study, we have identified the directions of the impact of training on the process of personal and professional development of psychologists: informing on future professional activities; forming the student-psychologist's attitude to future professional activities; formation of knowledge and skills that directly or indirectly apply in their future careers [4].

Training in higher educational institution can contribute to the success of the student's adaptation to the following moments that directly are included in educational and professional activities, and in future work: understanding of their own place in the organization, personal professional status and professional roles; understanding of the formal and informal communication with supervisors, peers, subordinates and other employees of the organization; understanding of values of the professional activities and a particular organization, developing skills of behavior according to these values; understanding of opportunities for professional development.

Summarizing the causes of dissatisfaction of professional roles which were indicated by graduates, we identified the following basic groups:

A. Dissatisfaction with the content of the work for the following reasons: professional roles, as to the graduate's opinion, are

far below the level of his abilities and talents; performing the minor, routine professional tasks distract the graduate from the main professional tasks; he has to work on a specialty, but he does not perform the professional roles, which he was taught in the higher educational institution; a young psychologist has to perform boring, uninteresting work.

B. Dissatisfaction with professional communications, due to the following factors: a graduate must interact with other co-workers, who have, to his opinion, a low level of professionalism, and therefore having no mutual understanding situations; a young psychologist has to make unpleasant communications with clients; he has problems in relationships with managers.

C. Dissatisfaction with the organization of professional activities, due to the following factors: a graduate is forced to work in poor conditions related to the lack of appropriate facilities and equipment; a young specialist is poorly informed on important issues related to the professional activities.

The first two groups of causes of dissatisfaction with professional roles are the most common in our study.

As the results of empirical data showed, the most noticeable effect of a higher educational institution on the process and the result of professional socialization of graduates is expressed in relation to the specialty, which is formed in higher educational institution, and real professional work of a young psychologist. If the majority of graduates do not work in specialty, we can notice the significant issues regarding the compliance of training in higher institution to needs of professional socialization.

In the result of the study it was found that no more than a quarter of graduates work directly in specialty. However, this quarter of young professionals work in specialties related to those studied in higher educational institution. Thus, about half of graduates work in areas not related to the specialty, the work of the other half is related to the profession. This figure should be regarded as not entirely satisfactory.

It was indicated in the study that graduates estimate authenticity and completeness of information on future profession, obtained in higher educational institution high enough (89%).

However, the assessment of conformity of skills obtained during the training and skills necessary to work, is much lower (44%).

According to students' estimation, on average, only 48% is the share of knowledge and skills obtained in higher educational institution, which then are really useful in psychological activities.

Students tend to evaluate the importance of quality education in higher educational institution for performing professional activities relatively low (40%).

In addition, the experimental results indicate the difference between the graduates and employers' estimations in relation to quality education for successful professional activity. Young professionals pay less attention to qualitative study. This is due to the fact that employers through the use of such criteria as the success of a young professional, evaluate his intelligence and other significant professional quality.

Graduates consider quality education not as a way to assess their own abilities and as an effective mastering knowledge and skills provided in higher educational institution. As it is very important for employers to estimate in advance (pre-employment) graduates as employees, they mean the most important such a factor as the success of specialist, high-quality training.

Appreciating the general tendency towards the humanization of education as well as the principal high value of personal potential of professionals in professional activities, the focus of higher education should get a person, but not just a set of inherent to individual knowledge and skills. The main goal of higher education should be the development of a personality, which manifests in all spheres of life, including the professional activities. Regardless of the different views of many authors of researches in the psychology on personal and professional development and the specific professional training of a future psychologist the essential role of personality-based and activity-based orientation in the educational process of the future psychologist is emphasized.

**The conclusion.** As a result of the theoretical analysis of a psychologist's professional activities we came to the following conclusions. Professional experience of a psychologist may be considered in morphological, axiological, praxiological and ontological aspects. Based on the principles of general psychological theory of activity, we found that the feature of psychologist's activities is that it is complex and consists of several interconnected species with common components. We have identified two approaches to the study of the genesis of professional activity: a study of the succession of connected, following one after the other stages of development of activities that constitute a single continuous movement and others, based on the assumption that the genesis of activities is determined by the subject, beginning with the process of understanding and development in the depths of educational and professional activities.

As the most viable option for the development of a practical psychologist's personality in the process of training, we use personality-based and activity-based approach, which regulates all aspects of work – professional and educational activities, relationships, and personality-professional development and results. So the prospect of our future work we see in the definition of the conditions of effective use of personality-based and activity-based approach in preparing future specialist-psychologist.

### **Список використаних джерел**

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Т. 2. / Б.Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – 287 с.
2. Онуфрієва Л.А. Генеза професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій // Педагогіка та психологія: актуальні питання наукових досліджень : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 16 лютого 2013 р.) / Л.А. Онуфрієва. – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2013. – С. 122–123.
3. Онуфрієва Л.А. Проблема розвитку особистості професіонала у сучасних дослідженнях/ Л.А. Онуфрієва // Проблеми емпіричних досліджень в психології : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (5 – 6 грудня 2013 р., м. Київ) / за ред. І.В. Данилюка, І.В. Ващенко. – К. : ОВС, 2013. – Вип.1. – С. 204–209.
4. Онуфрієва Л.А. Психологічна готовність до професійної діяльності майбутніх педагогів // Традиції та інновації в педагогіці і психології : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 6-7 квітня 2012 р.) / Л.А. Онуфрієва. – Львів : Львівська педагогічна спільнота, 2012. – С. 18–21.
5. Панок В.Г. Структура та завдання практичної психології / В.Г. Панок // Основи практичної психології. – К. : Либідь, 1999. – С. 33–41.
6. Пономаренко В.А. Одухотворение профессиональной подготовки / В.А. Пономаренко // Антология современной психологии конца XX века (по материалам конференции психологии созидания). – Казань, 2001. – С. 148–156.
7. Санникова О.П. Актуальные проблемы профессиональной подготовки психологических кадров / О.П. Санникова // Матер. Міжнар. наук. конф. «Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології», присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С.Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2002. – Т.4. – 324 с.

8. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю.М. Швалб. – К. : Миллениум, 2003. – С. 132–142.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Anan'ev B.G. Izbrannye psichologicheskie trudy. T. 2. / B.G. Anan'ev. – М. : Pedagogika, 1980. – 287 s.
2. Onufrijeva L.A. Geneza profesijnoi' dijal'nosti majbutnih fahivciv socionomichnyh profesij // Pedagogika ta psihologija: aktual'ni pytannja naukovykh doslidzhen' : materialy mizhnarodnoi' naukovopraktychnoi' konferencii' (m. Kyi'v, 16 ljutogo 2013 r.) / L.A. Onufrijeva. – К. : GO «Kyivs'ka naukova organizacija pedagogiky ta psihologii'», 2013. – S. 122–123.
3. Onufrijeva L.A. Problema rozvytku osobystosti profesionala u suchasnyh doslidzhennjah / L.A. Onufrijeva // Problemy empirychnykh doslidzhen' v psihologii' : materialy VII Mizhnarodnoi' naukovopraktychnoi' konferencii' (5 – 6 grudnja 2013 r., m. Kyi'v) / za red. I.V. Danyljuka, I.V. Vashhenko. – К. : OVS, 2013. – Vyp.1. – S. 204–209.
4. Onufrijeva L.A. Psihologichna gotovnist' do profesijnoi' dijal'nosti majbutnih pedagogiv // Tradycii' ta innovacii' v pedagogici i psihologii' : materialy mizhnarodnoi' naukovopraktychnoi' konferencii' (m. L'viv, 6-7 kvitnja 2012 r.) / L.A. Onufrijeva. – L'viv : L'vivs'ka pedagogichna spil'nota, 2012. – S. 18–21.
5. Panok V.G. Struktura ta zavdannja praktychnoi' psihologii' / V.G. Panok // Osnovy praktychnoi' psihologii'. – К. : Lybid', 1999. – S. 33–41.
6. Ponomarenko V.A. Oduhotvorenje professional'noj podgotovki / V.A. Ponomarenko // Antologija sovremennoj psihologii' konca XX veka (po materialam konferencii' psihologii' sozidaniya). – Kazan', 2001. – S. 148–156.
7. Sannikova O.P. Aktual'nye problemy professional'noj podgotovki psichologicheskikh kadrov / O.P. Sannikova // Mater. Mizhnar. nauk. konf. «Teoretiko-metodologichni problemi genetichnoi' psihologii'», prysvjachenoї 35-richchju naukoiv ta pedagogichnoi' dijal'nosti akademika S.D. Maksimenka. – К. : Milenium, 2002. – T.4. – 324 c.
8. Shvalb Ju.M. Celepolagajushhee soznanie (psichologicheskie modeli i issledovanija) / Ju.M. Shvalb. – К. : Millennium, 2003. – S. 132–142.

**Onufriieva L.A. Professional activities as a basis for the development of future professional psychologist's personality.** It is acknowledged that in conditions of current educational system the social situation of students' development and initial conditions of personal and professional development have been significantly changing. The education is noted to be considered as a process of professional training, which is in the interest of formation and development of the personality, society and state. The attention is paid to the fact that the important tasks of professional training are charged to a lecturer who is able to organize the process and control it based on optimization and humanization. It is found that the value of creative thinking activity of a specialist of socioeconomic area, the development of his abilities to solve problems independently has been significantly increasing. It is indicated that while performing the task of professional training, he must be first of all highly-skilled professional. The author determined the directions of impact of training on the process of personal and professional development of future professional psychologists. It is shown that training in higher educational institution contributes to student's successful adaptation to the understanding of personal place in the organization and professional status and professional roles; understanding the peculiarities of communication with managers, colleagues and other members of the organization; developing skills of professional behavior and understanding the opportunities for the professional development. As a result of the theoretical analysis it is noted that the psychologist's professional activities may be considered in morphological, axiological, praxiological and ontological aspects. Two approaches to the study of the genesis of the professional activities are distinguished. The most important value is emphasized to be the personality-based and activity-based orientation in the educational process of the future psychologist. Factors affecting the personality and professional development of a future professional psychologist are defined.

**Key words:** future specialist-psychologist, genesis, personality, professional activities of a psychologist, personality and professional growth, professional behavior, professional development.

*Received January 10, 2015*

*Revised January 26, 2015*

*Accepted February 11, 2015*

## **Психологічні особливості особистості юнаків-каратистів рівня юданша (майстерності)**

---

Osyka K.S. Psychological peculiarities of the young karatists' personalities of judansha (mastery) 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.Onufrieva. – Issue 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 397–406.

---

**К.С. Осика. Психологічні особливості особистості юнаків-каратистів рівня юданша (майстерності).** У статті розглянуто особливості тренувального процесу, які вплинули на підвищення рівнів спортивної кваліфікації юнаків-каратистів. Наведено характеристику чорного поясу майстерності згідно з традиційною японською філософією. Сучасні майстри кіокушинкай карате досліджують життєдіяльність і життєтворчість спортсменів-каратистів: С.Арнейл, С.В.Близнюк, Дж.Блюмінг, М.Ведель, С.А.Іванов-Катанський, В.Б.Кушнірик, А.Мацуї, Т.М'ягі, М.Накаяма, М.Ояма, Х.Рояма, О.І.Танюшкін, М.Томпсон, Е.Хуг, В.П.Фомін, Г.Фунакоши, Г.Ямагучі. Доведено, що тактико-технічна майстерність і розвинутість бійця сприяє підвищенню мотивації досягнення успіху в спортивній діяльності. Виокремлено психологічні особливості юнаків-каратистів, представників сфери юданша (майстерності), які вирізняються суттєвим зміцненням волевих якостей каратиста, де провідними є: цілеспрямованість, рішучість, самовладання і сумлінність. Більшість з володарів чорного поясу стають взірцями для одноклубників та оточуючих, першими помічниками тренера в тренувальному процесі. Випадків порушень дисципліни та етикету майже не спостерігається. Домінує творчий тип здібностей, що породжує майстерність у виконанні різноманітних технік та індивідуальний стиль в двобоях на татамі. В структурі особистості спортсмена виокремлюються самоспрямованість (визначення мети життя, досягнення більшого ступеня впевненості в собі, покращення відношення до себе як до особистості, осягнення своїх індивідуальних особливостей, усвідомлення себе як особистості), самовдосконалення (досягнення контролю розуму над тілом, більш виражений контроль над рухами тіла й оволодіння новими вміннями та навичками), незалежність, індивідуальність і високий статус серед однолітків і оточуючих.



**Ключові слова:** кіокушинкай каратє, тренувальний процес, чорний пояс, сфера юданша (майстерності), категорії самоактуалізації, психологічні особливості, особистість, юнак-каратист.

**К.С.Осыка. Психологические особенности личности юношей-каратистов уровня юданша (мастерства).** В статье рассматриваются особенности тренировочного процесса, которые оказали влияние на повышение уровней спортивной квалификации юношей-каратистов. Приведена характеристика черного пояса мастерства согласно традиционной японской философии. Современные мастера киокушинкай каратэ исследуют жизнедеятельность и жизнотворчество спортсменов-каратистов: С.Арнейл, С.В.Близнюк, Дж.Блюминг, М.Ведель, С.А.Иванов-Катанский, В.Б.Кушнирик, А.Мацуи, Т.Мияги, М.Накаяма, М.Ояма, Х.Рояма, А.И.Танюшкин, М.Томпсон, Е.Хуг, В.П.Фомин, Г.Фунакоши, Г.Ямагучи. Доказано, что тактико-техническое мастерство и развитость бойца способствуют повышению мотивации достижения успеха в спортивной деятельности. Выделены психологические особенности юношей-каратистов, представителей сферы юданша (мастерства), которые определяются существенным развитием волевых качеств каратиста, где ведущими являются: целеустремленность, решительность, самообладание и добросовестность. Большинство из обладателей черного пояса становятся образцами для одноклубников и окружающих, первыми помощниками тренера в тренировочном процессе. Случаев нарушения дисциплины и этикета почти не наблюдается. Доминирует творческий тип способностей, что порождает мастерство при выполнении разнообразных техник и индивидуальный стиль поединков на татами. В структуре поведения спортсмена выделяются самонаправленность (определение цели жизни, достижение большей степени уверенности в себе, улучшение отношения к себе как к личности, постижение своих индивидуальных особенностей, осознание себя как личности), самосовершенствование (достижение контроля разума над телом, более выраженный контроль над движениями тела и овладение новыми умениями и навыками), независимость, индивидуальность и высокий статус среди одногодков и окружающих.

**Ключевые слова:** киокушинкай каратэ, тренировочный процесс, черный пояс, сфера юданша (мастерства), категории самоактуализации, психологические особенности, личность, юноша-каратист.

**Постановка проблеми.** Особистість відіграє в сучасному спорті значну, а іноді й вирішальну роль на шляху до нових перемог і світових рекордів. Але шлях цей складний і важкий, суперечливий і підступний. А особистість спортсмена зазнає значних фізичних, душевних, тактико-технічних та психологічних перевагажень й перешкод в тренувальному та змагальному процесах. Тому конче потрібно й логічно розглянути особистість спортсмена, його проблеми і труднощі в психологічній

площині, створити психологічний портрет сучасного каратиста, особливо на етапі його сходження на якісно новий рівень майстерності (юданша). Суттєве зміцнення системи вольових та характерологічних якостей особистості спортсмена дає можливість стверджувати про становлення якісно нового типу особистості каратиста: чесного, добропорядного, сміливого, рішучого, відповідального, сумлінного, чуйного, чемного. Даний тип особистості характеризується налаштованістю на успішний виступ на татамі, спрямованістю на допомогу й захист честі, гідності, достоїнства та інтересів близьких і Батьківщини.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Сучасні майстри кіокушинкай карате досліджують життєдіяльність і життєтворчість спортсменів-каратистів: С.Арнейл, С.В.Близнюк, Дж.Блюмінг, М.Ведель, С.А.Іванов-Катанський, В.Б.Кушнірик, А.Мацуї, Т.Міягі, М.Накайма, М.Ояма, Х.Рояма, О.І.Танюшкін, М.Томпсон, Е.Хуг, В.П.Фомін, Г.Фунакоши, Г.Ямагучі [2]. Дані праці висвітлюють методологічні та методичні проблеми вищих спортивних досягнень каратистів, становлення особистості юнака-каратиста.

Проблеми спортивної обдарованості і психологічні здібності спортсменів, психологічні особливості тренерської роботи, здоров'я та якості життя досліджували: В.Г.Алабін, Л.В.Волков, В.В.Клименко, Б.Дж.Кретті, Г.В.Ложкін, Д.Мак-Клелланд, В.М.Платонов, Дж. ван Россум, К.П.Сахновський, В.П.Філін, Б.Б.Шаповалов. За влучним висловом академіка І.І.Мінца, в творчому континуумі особистості необхідно виокремити три провідні «т»: талант, труд, темперамент. Вони, безумовно, стосуються не тільки спортивної діяльності взагалі, але й мистецтва кіокушинкай карате, зокрема, особливо в процесі підготовки спортсмена на кваліфікаційний рівень юданша (майстерності).

Масутацу Ояма розробив основоположні засади психологічної, фізичної та тактико-технічної системи тренувальною й змагального процесів сучасного кіокушинкай карате. Особистим прикладом життя і творчості виховав плеяду майстрів карате рівня юданша, майбутніх тренерів і авторитетних наставників молоді [3; 4; 5; 6]. Вивчаючи умови формування мотивації досягнення, Д.Мак-Клелланд виокремив провідні формувальні впливи: 1) формування синдрому досягнення (переваги в людині прагнення до успіху над прагненням уникати невдачі); 2) самоаналіз; 3) формування прагнення та навичок ставити перед собою значні, але досяжні цілі; 4) міжособистісна підтримка. На думку А.Бандури, на заваді людських досягнень стоять відсутність здібностей та

непевненість у собі. Вчений звертає увагу на «почуття групової ефективності» – впевненості групи в успішності виконання нею складного та відповідального завдання. Ефективна група має велике переконання стосовно «колективної ефективності». Каратист на татамі це добре відчуває і прикладає всі свої зусилля, щоб стали переможцями він і його команда на відповідальних змаганнях.

Б.Дж.Кретті вважає, що потреба в досягненні успіху проходить три стадії розвитку в процесі дозрівання дитини. До шести років дитина, виконуючи рухові вправи, сприймає себе автономно. В перші роки навчання в школі вона часто змагається з іншими дітьми, і в неї формуються соціальні потреби в досягненні успіху. Трохи пізніше відбувається поступове врівноважування автономних і соціальних потреб. При цьому подібні зміни відбуваються в житті дитини у процесі активації її діяльності. Спершу її діяльність змінюється не дуже істотно, особливо, коли вона виступає в присутності знайомих і друзів. Ця обстановка найчастіше її збуджує, хоча не завжди зростає результативність її виступів. До семирічного віку дитина стає значно уважнішою до якості свого виступу, де перемога чи поразка відіграють значну роль у її духовному й емоційному світі. Підлітки і юнаки оцінюють свої виступи як дорослі, аналізують їх, чітко усвідомлюючи, які з них мають певну цінність, а які не є важливими для подальшого спортивного життя. Даний етап психологічного розвитку дитини вважаємо надзвичайно важливим на шляху до більш високого кваліфікаційного рівня юданша. Мотиваційна система дорослого спортсмена характеризується значною ускладненістю, порівняно з подібною у дитини.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою дослідження є вивчення психологічних особливостей особистості юнаків-каратистів, володарів чорного поясу, представників сфери юданша (майстерності).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Після проведення формувального експерименту на заключному етапі відбулися істотні зміни в системі рівнів спортивної кваліфікації каратистів. Характер цих змін добре видно з табл. 1.

З таблиці 1 видно, що в контрольній групі спортсменів 17 – 18 років, порівняно з констатувальним експериментом, кількість каратистів, котрі мають пояси майстерності, зростає: на 0,7% : 6 кю (12,2%), 4 кю (11,9%); на 0,6% – 5 кю (12,6%), 3 кю (10,7%), 1 кю (5,5%); на 0,4% – 2 кю (4,6%); на 0,1% – 1 дан (0,7%); знижуються: 10 кю – на 1,1% (8,1%); 9 кю – на 1,0% (9,5%); 7 кю – на 0,9% (13,2%); 8 кю – на 0,7% (11,0%).

Таблиця 1

**Зміни у системі рівнів спортивної кваліфікації юнаків-каратистів на початку і після закінчення формувального експерименту, у %**

Пояси	Рівень спортивної кваліфікації	Кількість спортсменів, у %			
		Контрольна група		Експериментальна група	
		17–18 років	19–20 років	17–18 років	19–20 років
Помаранчевий	10 кю	8,1	7,5	5,1	4,2
	9 кю	9,5	9,2	6,2	5,1
Синій	8 кю	11,0	10,5	8,1	5,5
	7 кю	13,2	12,4	9,0	6,7
Жовтий	6 кю	12,2	12,6	14,7	14,9
	5 кю	12,6	13,0	14,9	15,4
Зелений	4 кю	11,9	12,1	13,8	14,8
	3 кю	10,7	11,0	12,9	13,9
Коричневий	2 кю	4,6	5,2	6,5	8,3
	1 кю	5,5	5,7	7,3	9,3
Чорний	1 дан	0,7	0,8	1,5	1,9

В контрольній групі спортсменів 19 – 20 років, порівняно з констатувальним експериментом, зростає кількість каратистів, які володіють поясами майстерності, на 0,9% – 6 кю (12,6%); на 0,8% – 5 кю (13,0%), 3 кю (11,0%), 2 кю (5,2%); на 0,7% – 1 кю (5,7%); на 0,6% – 4 кю (12,1%); на 0,1% – 1 дан (0,8%); знижуються на 1,4% – 7 кю (12,4%); на 1,3% – 10 кю (7,5%); на 1,1% – 9 кю (9,2%); на 0,9% – 8 кю (10,5%).

Зіставивши кількісні показники контрольної групи каратистів 17 – 18 років і контрольної групи спортсменів 19 – 20 років, спостерігаємо такі зміни: з віком майстерність каратистів підвищується: 2 кю – на 0,6% (5,2%); на 0,4%: 6 кю (12,6%), 5 кю (13,0%); 3 кю – на 0,3% (11,0%); на 0,2%: 4 кю (12,1%), 1 кю (5,7%); 1 дан – на 0,1% (0,8%); знижуються: 7 кю – на 0,8% (12,4%); 10 кю – на 0,6% (7,5%); 8 кю – на 0,5% (10,5%); 9 кю – на 0,3% (9,2%). В експериментальній групі спортсменів 17 – 18 років, порівняно з констатувальним експериментом, відбуваються суттєві зміни щодо системи поясів майстерності. Так, зростають на 3,2% – 6 кю (14,7%); на 2,9% – 5 кю (14,9%); на 2,8% – 3 кю (12,9%); на 2,6% – 4 кю (13,8%); на 2,4% – 1 кю (7,3%); на 2,3% – 2 кю (6,5%); на 0,9% – 1 дан (1,5%); зменшу-

ються на 5,1% – 7 кю (9,0%); на 4,3% – 9 кю (6,2%); на 4,1% – 10 кю (5,1%); на 3,6% – 8 кю (8,1%).

У спортсменів 19 – 20 років в експериментальній групі, порівняно з констатувальним експериментом в системі поясів майстерності, відбуваються принципово важливі зміни: зростають на 4,3% – 1 кю (9,3%); на 3,9% – 2 кю (8,3%); на 3,7% – 3 кю (13,9%); на 3,3% – 4 кю (14,8%); на 3,2% – 6 кю (14,9%), 5 кю (15,4%); на 1,2% – 1 дан (1,9%); знижуються: більш, ніж в 2 рази: 10 кю (8,8% – 4,2%); 9 кю (10,3% – 5,1%); 8 кю (11,4% – 5,5%); 7 кю (13,8% – 6,7%).

Зіставивши кількісні показники експериментальної групи спортсменів 17 – 18 років і експериментальної групи каратистів 19 – 20 років, спостерігаємо суттєві зміни в системі поясів майстерності: підвищуються: 1 кю – на 2,0% (9,3%); 2 кю – на 1,8% (8,3%); 3 кю (13,9%), 4 кю (14,8%) – на 1,0%; 5 кю – на 0,5% (15,4%); 1 дан – на 0,4% (1,9%); 6 кю – на 0,2% (14,9%); знижуються: 8 кю – на 2,6% (5,5%); 7 кю – на 2,3% (6,7%); 9 кю – на 1,1% (5,1%); 10 кю – на 0,9% (4,2%).

Якісно новий рівень спортивної кваліфікації каратистів експериментальної групи, порівняно з контрольною, свідчить про ефективність запропонованої психокорекційної програми [7].

Результати змін у рангових місцях спортивної кваліфікації каратистів наведено в табл. 2.

Таблиця 2

**Рангові місця спортивної кваліфікації юнаків-каратистів на початку і після закінчення формуального експерименту, у %**

Рангові місця спортивної кваліфікації	Кількість спортсменів, у %			
	Контрольна група		Експериментальна група	
	17–18 років	19–20 років	17–18 років	19–20 років
1	7 кю (13,2)	5 кю (13,0)	5 кю (14,9)	5 кю (15,4)
2	5 кю (12,6)	6 кю (12,6)	6 кю (14,7)	6 кю (14,9)
3	6 кю (12,2)	7 кю (12,4)	4 кю (13,8)	4 кю (14,8)
4	4 кю (11,9)	4 кю (12,1)	3 кю (12,9)	3 кю (13,9)
5	8 кю (11,0)	3 кю (11,0)	7 кю (9,0)	1 кю (9,3)
6	3 кю (10,7)	8 кю (10,5)	8 кю (8,1)	2 кю (8,3)
7	9 кю (9,5)	9 кю (9,2)	1 кю (7,3)	7 кю (6,7)
8	10 кю (8,1)	10 кю (7,5)	2 кю (6,5)	8 кю (5,5)
9	1 кю (5,5)	1 кю (5,7)	9 кю (6,2)	9 кю (5,1)
10	2 кю (4,6)	2 кю (5,2)	10 кю (5,1)	10 кю (4,2)
11	1 дан (0,7)	1 дан (0,8)	1 дан (1,5)	1 дан (1,9)

Аналізуючи рангові місця спортивної кваліфікації каратистів на початку і після закінчення формувального експерименту, зазначимо, що на першому, другому та третьому рангових місцях знаходяться представники середнього рівня кваліфікації, за винятком експериментальної групи спортсменів, де в обох вікових категоріях третє рангове місце посідають представники високого рівня кваліфікації (4 кю). На останніх щаблях рангової таблиці в контрольній групі в обох вікових категоріях представники високого рівня кваліфікації та юданша (майстерності) – 1 кю, 2 кю, 1 дан. В експериментальній групі в обох вікових категоріях – представники низького рівня кваліфікації та юданша (майстерності) – 9 кю, 10 кю, 1 дан.

Проведений нами формувальний експеримент сприяв підвищенню спортивної кваліфікації юнаків-каратистів.

### **Колір поясів каратистів сфери юданша (майстерності): чорний**

#### **Чорний пояс (1 – 10 дан)**

Крок від коричневого поясу – найважливіший у житті каратиста. Чорний пояс – це загальна й заповітна мета багатьох каратистів. Його вимоги дуже ґрунтовні й високі. Починаючи з першого дана, і далі, ці вимоги повинні стати другою природою спортсмена. Тактико-технічна майстерність і розвинутість бійця сприяє підвищенню мотивації досягнення успіху в спортивній діяльності. Постійний пошук щодо вдосконалення майстерності та розмаїття технік і ретельного вивчення досвіду видатних майстрів кіокушинкай карате минулих часів та сучасності допомагає молодим каратистам, представникам чорного поясу, загартувати себе та націлити на опанування нових щаблів майстерності [1; 2]. Рівень першого дану – це початок шляху, по якому йде представник чорного поясу, і тому надмірна гордість та солодке задоволення собою не повинні торкатися спортсмена. Якщо каратист продовжує наполегливо тренуватися, навіть в більш зрілі роки життя, то, як білий пояс поступово стає чорним, так і його чорний пояс повільно стирається, стає протертим по краях, і перетворюється знову на білий. Отже, коло неминуче замикається, і майстер знову стає початківцем, хоч і на вищому щаблі майстерності [2; 3].

Представник найвищого десятого дану з кіокушинкай карате Масутацу Ояма казав, що в бойових мистецтвах самоаналіз породжує мудрість. Завжди треба ставитися до спостережень за своїми діями, як до можливості вдосконалення юданша (май-

стерності). Представник чорного поясу звертає увагу щодо тенденцій своєї розумової діяльності; повинен триматися понять та поведінки чорного поясу. Вчинки каратиста повинні бути на рівні чорного поясу, а не початківця. А якщо це не так – чому таке можливо? Щодня наше життя породжує значну кількість тестів, щоб перевірити нас щодо стійкості, витримки та спортивної зрілості. Справжній каратист повинен мати в своїй свідомості образ людини, яку він дуже поважає й захоплюється нею, трепетно зберігати цей образ в своєму серці. Це може бути хтось, кого ви знаєте особисто й глибоко поважаєте. Коли вам необхідно приймати рішення, спитайте себе, як би зробила ця людина. Як би справжній майстер карате прийняв те або інше рішення в своєму житті. В тренуванні самоаналіз розкриває багато недоліків та слабких місць в підготовці каратиста. Проаналізуйте, чому ваш супротивник переміг у двобої, потім зробіть зусилля, щоб перебороти слабкість вашого захисту. Період медитації, котрий приходить після тренування – це прекрасний час, щоб ґрунтовно проаналізувати свої дії. Якщо ви думаєте, що досягли вищих щаблів в карате, чесно признайтеся, що це не так. І це яскраво підтвердить роздум над одним вашим тренуванням. Ви побачите: яке воно недосконале, і як багато ще треба вам тренуватися. Як часто ви проходили через кіхон (виконання техніки), зробивши тільки видимість зусилля. Ніхто більше не несе відповідальність за якість вашого тренування. Ви несете цю відповідальність за себе. Будучи представником чорного поясу, завжди пам'ятайте про свої недоліки. Ви ще не майстер, але якщо стійко захищатимете свою спортивну позицію, ви неодмінно станете майстром. Є велика різниця між новачком та майстром. Майстер – це новачок, котрий ніколи не припиняє своїх зусиль на шляху досконалості [4; 7].

Четвертий рівень майстерності характеризується суттєвим зміцненням вольових якостей каратиста, де провідними є: цілеспрямованість, рішучість, самовладання і сумлінність. Більшість з володарів чорного поясу стають взірцями для одноclubників та оточуючих, першими помічниками тренера в тренувальному процесі. Випадків порушень дисципліни та етикету майже не спостерігається. Домінує творчий тип здібностей, що породжує майстерність у виконанні різноманітних технік та індивідуальний стиль в двобоях на татамі. В структурі особистості спортсмена виокремлюються самоспрямованість (визначення мети життя, досягнення більшого ступеня впевненості в собі, покращення відношення до себе як до особистості, відчуття своїх



індивідуальних особливостей, усвідомлення себе як особистості), самовдосконалення (досягнення контролю розуму над тілом, більш виражений контроль над рухами тіла й оволодіння новими вміннями та навичками), незалежність, індивідуальність та високий статус серед однолітків і оточуючих [5; 7].

**Висновки.** Важливими психологічними особливостями особистості юнаків-каратистів рівня юданша (майстерності) є суттєве зміцнення системи вольових якостей, усвідомлення себе як особистості, домінування творчого типу здібностей і самовдосконалення. Перспектива дослідження – вивчення психологічних особливостей особистості каратистів високого рівня кваліфікації.

#### **Список використаних джерел**

1. Воронов И.А. Психотехника восточных единоборств (Восточно-азиатская классическая концепция психологической подготовки единоборцев) /И.А. Воронов. – Минск : Харвест, 2005. – 432 с.
2. Мисакян М.А. Каратэ киокушинкай: самоучитель / М.А.Мисакян. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 400 с.
3. Ояма М. Жизненное каратэ / М.Ояма. – М. : Советский патриот, 1993. – 72 с.
4. Ояма М. Философия каратэ / М.Ояма. – Калининград : Роза, 1993.–82 с.
5. Ояма М. Это каратэ /Масутацу Ояма. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 320 с.
6. Ояма М. Классическое каратэ /М.Ояма. – М. : Эксмо, 2008. – 256 с.
7. Санг Х. Ким. Преподавание боевых искусств. Путь мастера / Санг Х. Ким. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 240 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Voronov I.A. Psihotehnika vostochnyh edinoborsv (Vostochno-aziatskaya klassicheskaya kontseptsiya psihologicheskoi podgotovki edinobortsev) / I.A. Voronov. – Minsk : Harvest, 2005. – 432 s.
2. Misakyan M.A. Karate kiokunshikai: samouchitel / M.A.Misakyan. – M. : FAIR-PRESS, 2004. – 400 s.
3. Oyama M. Zhizненное karate / M.Oyama. – M. : Sovetskiy patriot, 1993. – 72 s.
4. Oyama M. Filosofiya karate / M.Oyama. – Kaliningrad : rosa, 1993. – 72 s.

5. Oyama M. Eto karate / Masutatsu Oyama. – М. : FAIR-PRESS, 2001. – 320 s.
6. Oyama M. Klassisches karate / M.Oyama. – М. : Eksmo, 2008. – 256 s.
7. Sang H. Kim. Prepodavanie boevyh iskusstv. Put мастера / Sang H. Kim. – Rostov-na-Donu : Feniks, 2003. – 240 s.

**K.S. Osyka. Psychological peculiarities of the young karatists' personalities of judansha (mastery) level.** The article deals with the peculiarities of the training process that had an effect on the upgrading of the young karatists' sporting qualification. The author gives the characteristics of the black belt of mastery, according to the traditional Japanese theory. Modern masters of the kiokunshikai karate such as S. Arnail, S.V. Blyzniuk, J. Bluming, M. Vedel, S.A. Ivanov-Katanskyi, V.B. Kushiryk, A. Matsui, T. Miyagi, M. Nakayama, M. Oyama, O.I. Taniushkin, M. Tompson, E. Hug, V.P. Fomin, G. Funakoshi, G. Yamagutchi – investigate the vital activity and vital creativity of the sportsmen-karatists. It is proved that tactic-technical mastery and development of a fighter contributes to the upgrading of the motivation for achieving success in one's sporting activity. The author selects psychological peculiarities of the young karatists who represent the judansha-mastery sphere. They are distinguished by the essential strength of the volitional qualities necessary for a karatist; the main of these qualities are purposefulness, resoluteness, self-control and scrupulosity. Most of the black-belts owners become a model for their club-mates and environment, the first assistants of their coaches in their work with other sportsmen. They never break discipline or etiquette. The creative type of abilities appears to be the dominant one. It gives way to gaining mastery in fulfilling different techniques and one's individual style in the duals on tatami. As for the structure of the sportsman's personality it is possible to distinguish self-direction (the ability to define the main purpose in life, to achieve the higher level of self-confidence, to improve the attitude of other people to him, to recognize his individual peculiarities, to understand himself as a personality), constantly self-improving (reaching the level when his mind controls his body, when control over the body movements is more expressed and when new habits and skills are acquired); independence, individuality and high status among those born in the same year and those who are around him now is also achieved.

**Key words:** kiokunshikai karate, training process, black belt, judansha (mastery) sphere; self-actualization categories; psychological peculiarities, personality, young karatist.

*Received January 12, 2015*

*Revised January 27, 2015*

*Accepted February 20, 2015*

## Клієнт-центрована терапія К. Роджерса в психокорекційній роботі зі студентами

---

Osyka O.V. Client-centered therapy by C. Rogers in the psycho-correctional work with the students / O.V. Osyka // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuik Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 407–416.

---

**О.В. Осика. Клієнт-центрована терапія К.Роджерса у психокорекційній роботі зі студентами.** У статті розглянуто основні поняття клієнт-центрованої терапії К.Роджерса. Поле досвіду – те, що потенційно доступне свідомості, частина внутрішнього світу, що сприймається. «Самість» – це цілісність, що містить тілесний (на рівні організму) і символічний, духовний (на рівні свідомості) досвід. «Я»-реальне – система уявленнь про самого себе, що формується на основі досвіду спілкування людини з іншими і їхньої поведінки стосовно неї і змінюється відповідно до ситуацій, що виникають перед нею, і її власних дій щодо них. «Я»-ідеальне – уявлення про себе як про ідеал, такий, яким би хотілося стати внаслідок реалізації своїх можливостей. Самоактуалізація розуміється як рух до більш реалістичного функціонування. Представлена характеристика досліджень вітчизняних і зарубіжних психологів щодо клієнт-центрованої терапії та людиноцентрованого підходу К.Роджерса. Представниками цього підходу є: М.Боуен, Є.О.Загряжська, Р.Лі, А.Менегетті, Н.Роджерс, А.Сегрера, С.Спектор. Сутність процесу корекції: емпатія, турбота, конгруентність, психологічний клімат. Головний професійний обов'язок психолога – створити відповідний психологічний клімат, у якому клієнт сам би відмовився від захисних механізмів. При цьому найважче – бути справжньою людиною в спілкуванні з клієнтом, виявляти повагу, турботу, прийняття і розуміння клієнта. Визначено, що акцент корекції робиться на емоціях та почуттях студента, корекційна робота здійснюється за принципом «тут і тепер». Надана позиція психолога як помічника й ініціативна позиція студента щодо саморозвитку в корекційному процесі. Розкрито етапи корекційного процесу та компоненти роджерської психотехніки: конгруентність, вербалізація, відображення емоцій.

**Ключові слова:** клієнт-центрована терапія, студент, самоактуалізація, емпатія, турбота, конгруентність, психологічний клімат, аутентичність.

**О.В. Осыка. Клиент-центрированная терапия К.Роджерса в психокоррекционной работе со студентами.** В статье рассмотрены основные понятия клиент-центрированной терапии К.Роджерса. Поле опыта – это то, что потенциально доступно сознанию, часть внутреннего мира, которая воспринимается. «Самость» – это целостность, включающая телесный (на уровне организма) и символический, духовный (на уровне сознания) опыт. «Я»-реальное – система представлений о самом себе, которая формируется на основе опыта общения человека с другими и их поведения относительно его и изменяется в зависимости от ситуаций, которые возникают перед ним, и его собственных действий в отношении их. «Я»-идеальное – представление о себе как об идеале, таким, каким хотелось бы стать в результате реализации своих возможностей. Самоактуализация понимается как движение к более реалистическому функционированию. Представлена характеристика исследований отечественных и зарубежных психологов по проблеме клиент-центрированной терапии и человекоцентрированного подхода К.Роджерса. Представителями этого подхода являются: М.Боуэн, Е.А.Загряжская, Р.Ли, А.Менегетти, Н.Роджерс, А.Сегрера, С.Спектор. Сущность процесса коррекции: эмпатия, забота, конгруэнтность, психологический климат. Главная профессиональная обязанность психолога – создать определенный психологический климат, в котором клиент сам бы отказался от защитных механизмов. При этом тяжелее всего – быть настоящим человеком в общении с клиентом, проявлять уважение, заботу, принятие и понимание клиента. Определено, что акцент коррекции делается на эмоциях и чувствах студента, коррекционная работа осуществляется по принципу «здесь и теперь». Подана позиция психолога как помощника и инициативная позиция саморазвития студента в коррекционном процессе. Раскрыты этапы коррекционного процесса и компоненты роджерсовской психотехники: конгруэнтность, вербализация, отображение эмоций.

**Ключевые слова:** клиент-центрированная терапия, студент, самоактуализация, эмпатия, забота, конгруэнтность, психологический климат, аутентичность.

**Постановка проблеми.** Предметом вивчення клієнт-центрованої терапії є цілісна людина в її вищих специфічних проявах, таких як креативність, самоактуалізація, самореалізація, любов, розвиток, трансценденція «Его», цінності, вибір, автономія, відповідальність. У процесі становлення особистості студентів необхідно вивчити теорію та практику клієнт-центрованої терапії К.Роджерса, яка сприяє пошуку ресурсів особистості для самопізнання, зміни Я-концепції, цілеспрямованої поведінки.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Представниками клієнт-центрованої терапії та людиноцентрованого підходу є: М. Боуен, Р. Лі, Н. Роджерс, А. Сегрера, С. Спектор, А. Менегетти

ті. Є.О. Загряжська аналізує основні положення клієнт-центрованого підходу в психотерапії К. Роджерса [1; 2]. Вона вказує на унікальність даного підходу, схожість і різницю з іншими підходами в психотерапії: психоаналітичною, гештальт-терапією, психодраматерапією.

І. Гіль Сон представляє психоаналітичну точку зору на терапевтичну практику К. Роджерса. Розглядає взаємодію терапевта і клієнта. Відслідковує зміни відношень між терапевтом та клієнтом, контакти з несвідомими тривогами клієнта в процесі терапії.

О.А. Ромек розглядає особливості розуміння і використання гуманістичного підходу в терапевтичних методах К. Роджерса і А.Еліса. Надається різниця гуманістичного підходу в клієнт-центрованій і раціонально-емоційній поведінковій терапіях. Розглядаються критичні аргументи А. Еліса щодо ролі емпатії і підтримки в успіху терапії [7].

О.В. Черніков аналізує стенограми психотерапевтичної сесії К.Роджерса з клієнткою з позиції «терапії внутрішніх сімейних систем». Він висуває низку гіпотез стосовно психологічних проблем клієнтки, представляє класифікацію емпатичних технік, використаних К. Роджерсом. О.В. Черніков розглядає задачі й техніки роботи з різними складовими особистості клієнтки. Доводить вплив К.Роджерса на розвиток психотерапії.

О.Ю. Петрова представляє точку зору гештальт-підходу на психотерапію К. Роджерса. К.Л. Михайлова прослідковує загальне й особливе в теоретичних підходах Дж. Морено та К. Роджерса в психотерапевтичній літературі [5].

А.А. Осиповою, О.Б. Орловим характеризується психотерапевтична позиція К. Роджерса. Проблема використання клієнт-центрованої терапії у психокорекційній роботі зі студентами залишається малодослідженою [4].

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою дослідження є вивчення особливостей психотерапевтичного процесу клієнт-центрованої терапії К. Роджерса та використання компонентів роджерської психотехніки в корекційній роботі зі студентами.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Американський психолог К. Роджерс у книзі «Клієнт-центрована терапія: сучасна практика, зміст і теорія» обґрунтував принципово новий недирективний підхід до роботи з клієнтом. За К. Роджерсом, індивід взаємодіє з реальністю, керуючись спадковим напрямком організму до розвитку своїх можливостей, що забезпечують його

ускладнення і збереження. Людина володіє всією необхідною компетентністю, щоб успішно вирішувати проблеми, що виникають перед нею, і належно направляти свою поведінку. Проте ця здатність може розвинутися лише в контексті соціальних цінностей, коли людина одержує змогу встановлювати позитивні зв'язки [6].

*Поле досвіду* – те, що потенційно доступне свідомості, частина внутрішнього світу, що сприймається (використовувані слова, символи, що відбивають реальність). Поле досвіду – це «карта» території, якою є реальність. Отже, вагоме значення має те, що усвідомлюється, бо людина сприймає зовнішню реальність через свій внутрішній світ, через своє поле досвіду, що може обмежувати її сприйняття реальності (зовнішнього світу).

«Самість» – центральне поняття в концепції К.Роджерса. «Самість» – це цілісність, що містить тілесний (на рівні організму) і символічний, духовний (на рівні свідомості) досвід. У такий спосіб «самість» – це система внутрішніх відносин, феноменологічно пов'язаних із зовнішнім світом і даних людині в її «Я».

«Я»-реальне – система уявлень про самого себе, що формується на основі досвіду спілкування людини з іншими та їхньої поведінки стосовно неї і змінюється відповідно до ситуацій, що виникають перед нею, і її власних дій щодо них. «Я»-ідеальне – уявлення про себе як про ідеал, такий, яким би хотілося стати внаслідок реалізації своїх можливостей [6].

До «Я»-ідеального прагне наблизитися «Я»-реальне. Ступінь розходження між «Я»-реальним і «Я»-ідеальним визначає ступінь дискомфорту особистості й особистісний ріст. Якщо ступінь розходження невеликий, то він виступає двигуном особистісного росту. Згідно К.Роджерса, прийняття себе таким, яким ти є в дійсності – ознака справжнього здоров'я. Високий ступінь розходження, коли «Я»-ідеальне виражає загострене самолюбство і підвищену амбіційність, може стати причиною невротичного зриву.

На думку К.Роджерса [6], людина, з одного боку, прагне урівноважити відповідно до свого реального «Я» якнайбільше своїх зовнішніх переживань, а, з другого боку, намагається зблизити уявлення про саму себе з тими глибинними переживаннями, що складають її ідеальне «Я» і відповідають тому, чим вона хотіла б бути. Отже, реальне «Я» може так і не досягти відповідності ідеальному «Я» або через те, що під тиском зовнішніх обставин людина змушена відмовляти собі у визначеному життєвому досвіді, або потім тому, що вона нав'язує собі такі почуття, цінності або

установки, що лише віддаляють її реальне «Я» від ідеального «Я». Тривога і порушення психологічної адаптації можуть бути наслідком невідповідності між реальним «Я» і життєвим досвідом, з одного боку, і між реальним «Я» і тим ідеальним образом, що склався в людини про себе саму, з іншого боку.

*Тенденція до самоактуалізації* – один з фундаментальних аспектів людської природи, розуміється як рух до більш реалістичного функціонування. Психологічне зростання є динамічним. Йому можуть перешкоджати умовні цінності, що являють собою заперечення, навмисне ігнорування, запобігання деяких аспектів «самості» заради одержання нагороди для себе. Корекційні впливи повинні бути спрямовані на руйнування умовних цінностей, їхній перегляд і відмову від них. Психолог, на думку К.Роджерса, повинен концентруватися на суб'єктивному, чи феноменологічному, досвіді клієнта. К.Роджерс вважав, що людина має тенденцію до самоактуалізації, що сприяє її здоров'ю і зростанню. Психолог діє як помічник в усуненні емоційних блоків чи перешкод до зростання і сприяє більшій зрілості клієнта (з усуненням перешкод вивільняються сили росту і відкривається шлях для саморозвитку та самовдосконалення) [4].

Можна розглянути основні поняття в підході К.Роджерса, що належать до самого процесу корекційної роботи: «емпатія», «турбота», «конгруентність», «психологічний клімат» [1; 2; 3].

*Емпатія* – особливе ставлення психолога до клієнта, при якому останній сприймається і трактується не через призму інструментальних концепцій, а безпосередньо через позитивне особисте ставлення і прийняття феноменів логічного світу клієнта.

*Турбота* – традиційний термін екзистенціалізму – в концепції К.Роджерса має виражений відтінок безумовного прийняття клієнта таким, яким він є, причому саме співчутливого прийняття з вираженою готовністю відгукнутися на актуальний стан клієнта і з перспективою бачення особистісного потенціалу клієнта.

*Конгруентність* відбиває такі істотні ознаки поведінки психолога: відповідність між почуттями і змістом висловлювань; безпосередність поведінки; невідстороненість; інструментальність концепцій; щирість і перебування таким, яким психолог є в повсякденному житті.

*Психологічний клімат* – одне з ключових понять, бо воно концентрує в собі відносини, професійні (особистісні) вміння, властивості і розглядається як головна умова позитивного зростання особистості в психокорекції. Для К.Роджерса психологіч-



ний клімат містить усю гаму переживань (від найхворобливіших до найпіднесеніших), справжній прояв яких уможлиблює особистісне зростання. За словами К.Роджерса, психологічний клімат – не панацея і не все вирішує, але він «застосовується до всіх» [2; 4; 5].

*Мета корекції полягає* у виробленні в студента більшої самоповаги і здатності починати дії, необхідні для приведення його «Я»-реального у відповідність з його особистим досвідом і глибинними переживаннями. Спершу увага концентрується не на проблемах людини, а на ній самій, на її «Я», тому завдання, що ставиться і вирішується в межах взаємодії – психолога і студента, – це допомога щодо особистісного зростання і розвитку, завдяки якому людина сама вирішує свої проблеми. А другорядне завдання – створення відповідного психологічного клімату і відповідних відносин. К.Роджерс висував чотири умови, необхідні для підтримки атмосфери, що сприяє цьому процесу:

1. Насамперед важливо, щоб психолог зберігав *безумовне позитивне ставлення до студента*, що виражається широкою гамой почуттів, навіть якщо вони будуть іти врозріз з його власними установками.

2. *Емпатія*. Психолог намагається побачити світ очима студента і переживати події так само, як їх переживає студент.

3. *Аутентичність*. Психолог повинен довести її, відмовившись від маски професіонала або від якого-небудь іншого образу, що міг би зруйнувати атмосферу еволюції студента, що лежить в основі цього методу.

4. І нарешті, психолог повинен *утримуватися від інтерпретації* повідомлень студента або від підказки рішень його проблем [4; 6].

Для такого корекційного процесу характерним є: акцент на емоційних аспектах, почуттях, а не на інтелектуальних судженнях, думках, оцінках; корекційна робота ведеться за принципом «тут і тепер»; перевага надається ініціативі студента, що є головним у взаємодії і прагне до саморозвитку, а психолог лише направляє це прагнення в потрібне русло. Студент сам визначає ті зміни, що йому необхідні, і сам їх здійснює.

*Позиція психолога*. Основна вимога – відмовитися від спроб грати яку-небудь роль; бути самим собою. Головний професійний обов'язок психолога – створити відповідний психологічний клімат, у якому студент сам би відмовився від захисних механізмів. При цьому найважче – бути справжньою людиною в спілкуванні зі студентом, виявляти повагу, турботу, прийняття і розуміння

студента. К.Роджерс указав на необхідні умови успішного корекційного процесу, що стосуються особистості психолога і досить незалежні від приватних характеристик самого клієнта. Це і є «тріада К.Роджерса»: конгруентність у відносинах з клієнтом; безумовна позитивна оцінка стосовно клієнта; емпатичне сприйняття клієнта [2; 4].

*Конгруентність*, або дійсність, означає необхідність правильної символізації психологом його власного досвіду. Під досвідом розуміють як неусвідомлювані події, так і феномени, представлені у свідомості й належні до цього моменту, а не до певного досвіду. Коли «Я-переживання» (тобто інформація про вплив сенсорних або інших подій у цей момент) символізується правильно і включається в «Я-концепцію», тоді виникає стан конгруентності «Я» і досвіду. У відкритій для досвіду особистості «Я-концепція» символізується у свідомості цілком конгруентно з досвідом. Якщо психолог переживає погрозу або дискомфорт у відносинах, а усвідомлює лише прийняття і розуміння, то він не буде конгруентним у цих відносинах і корекція не буде повноцінною.

Психолог не завжди повинен бути конгруентною особистістю. Достатньо того, щоби щоразу при безпосередніх відносинах з визначеним студентом він цілком був би самим собою, із усіма властивими йому переживаннями цього моменту, правильно символізованими й інтегрованими. *Позитивна оцінка* студента передбачає сердечність, відвертість, повагу, симпатію, прийняття. *Емпатичне сприйняття студента* означає сприйняття суб'єктивного світу (що охоплює весь комплекс відчуттів, сприйняття і спогадів студента, доступних свідомості в цей момент), сприйняття з властивими емоційними компонентами і значеннями, ніби той, хто сприймає, сам був цією іншою людиною.

*Вимоги і чекання від клієнта.* У концепції К.Роджерса наявні визначені пропозиціональні передумови, що стосуються клієнта. Очікується, що, з'явившись на прийом, клієнт буде почувати себе безпомічним, поводитися неконгруентно, очікувати допомоги і буде досить закритим. Упродовж установлення відносин, у процесі зміни їх стану, світосприймання і формування іншого ставлення до себе, відбувається їх зростання, тобто вони стають більш зрілими [1; 7].

У працях К.Роджерса виділяється сім етапів корекційного процесу, знання і повноцінне використання яких можна віднести до методичної сторони підходу [6]: 1) *заблокованість внутрішньої комунікації* (відсутні «Я-повідомлення») чи повідомлення

особистісних сенсів, заперечується наявність проблем, відсутнє бажання до змін; 2) *стадія самовираження*, коли клієнт починає в атмосфері прийняття відкривати свої почуття, проблеми з усіма своїми обмеженнями і наслідками; 3-4) *розвиток процесу саморозкриття* і прийняття себе клієнтом у всій своїй складності, суперечливості, обмеженості і незавершеності; 5) *формування ставлення до свого феноменологічного світу* як до близького собі, тобто переборення відчуженості від свого «Я» і, як наслідок, зростання потреби бути собою; 6) *розвиток конгруентності, самоприйняття і відповідальності, встановлення вільної внутрішньої комунікації*. Поведінка і самовідчуття «Я» стають органічними, спонтанними, відбувається інтегрування всього особистісного досвіду в єдине ціле; 7) *особистісні зміни, відкритість собі і світові*. Психолог уже стає непотрібним, тому що досягнуто основну мету психокорекційної роботи. Клієнт знаходиться в стані конгруентності з собою і світом, відкритий новому досвідові, наявний реалістичний баланс між «Я»-реальним і «Я»-ідеальним.

*Основні компоненти роджерівської психотехніки*: встановлення конгруентності, вербалізація, відображення емоцій [4; 6]. Перший компонент було охарактеризовано вище. Зупинимось на двох інших: 1) *вербалізація*. Прийом полягає в переказі психологом повідомлення студента. При цьому необхідно використовувати власні слова, уникаючи тлумачення повідомлення чи внесення власного бачення проблем студента. Мета такого перефразовування – виділення у висловлюванні студента найбільш істотного, «гострих кутів». Студент також одержує підтвердження тому, що його не лише слухають, але і чують; 2) *відображення емоцій*. Сутність прийому полягає у виокремленні психологом тих емоцій, що студент виявляє під час розповіді про себе, про події свого життя [6].

**Висновки.** Клієнт-центрована терапія веде студентів до процесу самодослідження та саморозкриття, до конструктивних змін особистості й поведінки, сприяє розвитку й особистісному зростанню. Перспектива дослідження полягає у використанні клієнт-центрованої терапії, в консультуванні студентів щодо подолання внутріособистісних та міжособистісних конфліктів.

#### Список використаних джерел

1. Загряжская Е.А. Человекоцентрированный подход в психотерапии К. Роджерса / Е.А. Загряжская // Вопросы психологии. – 2012. – № 6. – С.66–69.

2. Загряжская Е.А. К. Роджерс в зеркалах других психотерапевтических подходов: в поисках общей теории психотерапии / Е.А.Загряжская // Вопросы психологии. – 2012. – № 6. – С. 122–132.
3. Орлов А.Б. Психотерапевтическое завещание К. Роджерса / А.Б.Орлов // Вопросы психологии. – 2012. – № 6. – С.117–121.
4. Осипова А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. – М. : ТЦ «Сфера», 2000. – 512 с.
5. Петрова Е.Ю. Эмпатическое понимание в клиентоцентрированном подходе и «Я-Ты» диалог в гештальт-терапии / Е.Ю. Петрова // Вопросы психологии. – 2012. – № 6. – С.107–116.
6. Роджерс К. Клиентоцентрированный / человекоцентрированный подход в психотерапии / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 2012. – № 6. – С.70–81.
7. Ромек Е.А. Клиентоцентрированный подход и рационально-эмоциональная поведенческая терапия (Если бы на стуле К. Роджерса сидел А.Эллис...) / Е.А. Ромек // Вопросы психологии. – 2012. – № 6. – С.87–95.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Zagryazhskaya E.A. Chelovekotsentrirovanniy podhod v psihoterapii K.Rojersa / E.A. Zagryazhskaya // Voprosy psihologii. – 2012. – №6. – S.66–69
2. Zagryazhskaya E.A. K. Rojers v zerkalah drugih psihoterapevticheskikh podhodov: v poiskah obshchei teorii psihoterapii / E.A. Zagryazhskaya // Voprosy psihologii. – 2012. – №6. – S.122–132.
3. Orlov A.B. Psihoterapevticheskoe zaveshchanie K. Rojersa / A.B.Orlov // Voprosy psihologii. – 2012. – №6. – S.117–121.
4. Osipova A.A. Obshchaya psihokorektsiya / A.A. Osipova. – М. : TTS «Sfera», 2000. – 512 s.
5. Petrova E.Yu. Empaticheskoe ponimanie v klientotsentrirovannom podhode i «YA-TY» dialog v geshtalt-terapii / E.Yu.Petrova // Voprosy psihologii. – 2012. – №6. – S.107–116.
6. Rojers K. Klientotsentrirovanniy / chelovekotsentrirovanniy podhod v psihoterapii / K. Rojers // Voprosy psihologii. – 2012. – №6. S.70–81.
7. Romek E.A. Klientotsentrirovanniy podhod I ratsionalno-emotsionalnaya povedencheskaya terapiya (Esl by na stule

K.Rojersa sidel A.Elis...) / E.A. Romek // Voprosy psichologii. – 2012. – №6. – S.87–95.

**O.V. Osyka. Client-centered therapy by C. Rogers in the psycho-correctional work with the students.** The main notions of the client-centered therapy by C. Rogers are considered in the article. The field of experience is everything accessible for consciousness, the part of the inner world that can be acquired. «Loneliness» is the wholesome notion that includes experience both bodily (at the level of one's organism) and symbolic, inner (at the level of one's consciousness). «Me»-real – is the system of ideas about oneself which is formed by the person on the basis of his communication with other people and their attitude to him; it may change in accordance with the situations that appear around him and his own actions in the above mentioned situations. «Me»-ideal – is the notion about oneself as an ideal he would like to become as a result of the realization of all his potentialities. Self-realization is seen as the movement to more rational functioning. The characteristics of the investigations of both – home and foreign investigators concerning the client-centered therapy and person-centered approach by C. Rogers are represented in the article too. The representatives of this approach are: M. Bouen, Y.O. Zahriazhska, R. Lee, A. Meneghetti, N. Rogers, A. Segrera, S. Spector. The essence of the correction process includes empathy, care, congruence, psychological climate. The main professional duty of a psychologist is to create the appropriate psychological climate that would urge the client to refuse from the protective mechanisms. And the most difficult thing is to be a genuine personality in communication with a client, to show respect, care, adoption and understanding of a client. It is defined that the accent in correction work is done on the emotions and feelings of a student; correctional work is carried out in accordance with the principle «here and now». The positions of a psychologist as a helper, and full of initiative position of a student concerning his self-development in the correction process, are represented in the article. The stages of the correction work and components of psycho-techniques by C. Rogers that include congruency, verbalization, and demonstration of emotions are shown too.

**Key words:** client-centered therapy, student, self-actualization, empathy, care, congruency, psychological climate, authenticity.

*Received January 11, 2015*

*Revised January 25, 2015*

*Accepted February 19, 2015*

*О.М. Паламар*  
[palamar\\_ena@ukr.net](mailto:palamar_ena@ukr.net)

## **Методологічні орієнтири дослідження психологічної компетентності тифлопедагога**

---

Palamar O.M. Methodological guidelines for studies on psychological competence of the teacher of visually impaired children / O.M. Palamar // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 417–430.

---

**О.М. Паламар. Методологічні орієнтири дослідження психологічної компетентності тифлопедагога.** У статті розкрито методологічні засади вивчення психологічної компетентності тифлопедагога. Представлено аналіз основних методологічних підходів, які реалізуються на загальнонауковому і конкретно-методичному рівнях. Зокрема виділено основні ідеї, принципи та характеристики системного, синергетичного, системно-синергетичного, особистісного, діяльнісного і компетентнісного підходів. Автор дотримується принципу поліпарадигмальності і вважає, що дослідження питання формування психологічної компетентності тифлопедагога має здійснюватися на засадах системно-діяльнісного та компетентнісного підходів. З'ясовано, що названі підходи співіснують за принципами доповнення та субординації (компетентнісний підхід органічно включений до системно-діяльнісного підходу). Сутність системно-діяльнісного підходу полягає в інтеграції особистісного, пізнавального, комунікативного та соціального розвитку суб'єкта навчання. Навчальна діяльність в цьому випадку є основним фактором розвитку особистості, її самоактуалізації, самовизначення. Компетентнісний підхід характеризується практичною спрямованістю, оскільки цілі освіти більш тісно прив'язуються до ситуацій застосування в сфері професійної діяльності. Важлива увага приділяється формулюванню вихідних положень дослідження питання формування психологічної компетентності тифлопедагога. Автор приходить до висновку, що психологічну компетентність необхідно розглядати як підсистему (елемент) цілісної системи особистісних властивостей тифлопедагога, яка формується і реалізується у фаховій навчально-професійній діяльності.

**Ключові слова:** психологічна компетентність, системно-діяльнісний методологічний підхід, компетентнісний підхід, поліпарадигмальність, методологічний принцип.

**Е.М. Паламарь. Методологические ориентиры исследования психологической компетентности тифлопедагога.** В статье раскрыты методологические основы изучения психологической компетентности тифлопедагога. Представлен анализ основных методологических подходов, реализующихся на общенаучном и конкретно-научном уровне. В частности выделены основные идеи, принципы и характеристики системного, синергетического, системно-синергетического, личностного, деятельностного и компетентностного подходов. Автор придерживается принципа полиподходности и считает, что исследование вопроса формирования психологической компетентности тифлопедагога должно осуществляться на основе системно-деятельностного и компетентностного подходов. Определено, что названные подходы сосуществуют по принципам дополнения и субординации (компетентностный подход органично включен в системно-деятельностный подход). Сущность системно-деятельностного подхода состоит в интеграции личностного, познавательного, коммуникативного и социального развития субъекта обучения. Учебная деятельность в этом случае является фактором развития личности, ее самоактуализации, самоопределения. Компетентностный подход характеризуется практической направленностью, поскольку цели образования более тесно привязаны к ситуации использования в сфере профессиональной деятельности. Значительное внимание уделяется формулированию исходных положений исследования вопроса формирования психологической компетентности тифлопедагога. Автор приходит к выводу, что психологическую компетентность необходимо рассматривать как подсистему (элемент) целостной системы личностных свойств тифлопедагога, которая формируется и реализуется в учебно-профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** психологическая компетентность, системно-деятельностный методологический подход, компетентностный подход, полиподходность, методологический принцип.

**Постановка проблеми.** Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту» декларують необхідність модернізації освіти, переходу до гуманістичної парадигми, зорієнтованої на особистість, забезпечення рівності умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку. Провідним принципом освіти є сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу. Вирішення питання підвищення якості вищої освіти пов'язане з формуванням професійно компетентної особистості фахівця. Тому важливим результатом професійної освіти стає формування компетентності фахівця як динамічної комбінації знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність.



**Мета статті** – на основі аналізу методологічних підходів, актуальних для сучасної психолого-педагогічної науки, визначити методологічну основу вивчення питання психологічної компетентності тифлопедагога.

**Аналіз останніх досліджень та виклад основного матеріалу.** Вивчення питання психологічної компетентності тифлопедагога здійснюється на основі загальнонаукових і конкретно-наукових підходів, які, в свою чергу, визначають методiku і технологію наукового дослідження.

Фундаментальною теоретичною основою наукового пізнання є системний підхід, що орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта і визначення механізмів, які її забезпечують (І.В. Блауберг, Ф.Ф. Корольов, О.В. Кустовська, В.М. Садовський, Ю.П. Сурмин, К.О. Сорока та ін.). Системні методи дослідження мають міждисциплінарне значення і використовуються різними науками. Застосування системного підходу в аналізі психічних явищ запропоновано Б.Ф. Ломовим [6]. Автор формулює основний принцип системного аналізу: інтегральність психічних явищ передбачає врахування їх багатомірності. Система психічних явищ має досліджуватися як багаторівнева структура, побудована за принципами ієрархії. Психіка людини включає взаємопов'язані підсистеми (когнітивну, регулятивну і комунікативну), кожна з яких, у свою чергу, має ієрархічну побудову. Взаємозв'язки між різними рівнями та підсистемами є неоднозначними і динамічними. Психічні явища необхідно розглядати в їх розвитку з позицій системної полідетермінації.

Відповідно до точки зору В.О. Ганзена [2], системний підхід втілює єдність інтеграції та диференціації при домінуванні тенденції об'єднання. Основою означеного підходу є принцип загальної взаємообумовленості явищ об'єктивної дійсності. Різновидами системного підходу В.О. Ганзен вважає комплексний, структурний і цілісний підходи. Комплексний підхід передбачає наявність сукупності компонентів об'єкта, при цьому зв'язки між компонентами, відношення між об'єктами в цілому і повнота складу об'єкта до уваги не беруться. Структурний підхід полягає у вивченні компонентів (підсистем) та структур об'єкта без співвіднесення підсистем (частин) і системи (цілого). При такому підході динаміка структур, як правило, не розглядається. Цілісний підхід зорієнтований на вивчення зав'язків як між частинами об'єкта, так і між частинами і цілим, дослідження підсистем не лише в статичі, а й в динаміці (з'ясування еволюції і поведінки системи).

Принципи системного підходу узагальнено М.С. Роговіним [11]:

1. Система має ознаку цілісності і характеризується якісно новими властивостями, які не зводяться до суми властивостей її частин.

2. Система (її структура) детермінована своєю функцією, яку називають системоутворюючою. Цей принцип є провідним принципом функціонального підходу. Отже, системний підхід включає в себе функціональний.

3. Система перебуває в інформаційній та енергетичній взаємодії з середовищем. Отже, інформаційно-енергетичний підхід також знаходиться в межах системного підходу.

4. Будь-яка система існує в процесі розвитку. Тому, на думку М.С.Роговина, генетичний підхід також є частиною системного.

Дослідження психолого-педагогічної компетентності з позицій системного підходу, на думку О.І. Гури, передбачає розкриття динамічної природи різноманіття структурних проявів взаємозв'язків (зовнішніх і внутрішніх) і взаємозалежностей всіх її елементів і підсистем у єдиній конструкції цілого.

Отже, сутність системного підходу полягає у розумінні об'єкта дослідження як системи, при цьому процес дослідження об'єкта має бути системним за своєю логікою та вживаними засобами.

Синергетичний підхід застосовується з метою вивчення складних відкритих нелінійних систем. Предметом синергетики є механізми саморегуляції, тому її також називають теорією самоорганізації (С.Д. Якушева). Синергетична методологія має широку сферу застосування і використовується як метанауковий інструментарій, зокрема в дослідженнях освітньої системи. Відповідно до актуальної освітньої парадигми і особистість, і освітня система за своїми характеристиками є складними цілісними відкритими нелінійними системами (утвореннями), що мають здатність до самоорганізації. Тому, як підкреслює В.А. Рабош [1, с.178], методологічний потенціал синергетики може стати основою для побудови моделей стійкого розвитку у сучасному нестабільному світі. Модель освіти повинна відпрацювати механізми і способи становлення особистості як зацікавленого і творчого суб'єкта процесу розвитку й оновлення суспільства.

Реалізація основних принципів синергетики забезпечує динамічний та ефективний розвиток системи освіти. Сутність принципу флуктуації полягає у підвищенні активності суб'єктів, актуалізації саморефлексії, спрямованої на оволодіння способами самоосвіти, перетворення навчання у творчий процес. Принцип параметрів порядку передбачає, що у складі освітньої системи мають бути певні «інваріанти» (домінанти), навко-

до яких відбувається самоорганізація. У навчальному процесі такою домінантою є думка (мислення). Відповідно до принципу коеволюції, розвиток суб'єктів у навчальному процесі тісно взаємопов'язаний з середовищем, ідеалами культури, освітньою традицією, тобто якістю і професіоналізмом освітнього середовища, в якому знаходиться учень, відіграє конструктивну роль в його розвитку. Принцип кооперативності виявляється в узгодженні взаємодії учасників навчального процесу, в доцільному і своєчасному застосуванні педагогічних засобів з метою забезпечення оптимального темпоритму діяльності [1, с.181–183].

Науковці зауважують, що дидактичні системи слід вважати синергетичними лише умовно і використовувати для їх дослідження тільки загальні методологічні ідеї, принципи та поняття синергетичної парадигми (О.П. Усольцев). В контексті синергетичного підходу найбільш ефективним шляхом розвитку освіти вважається еволюційний, що обумовлюється соціальними факторами, локалізованими здебільшого поза системою освіти, і внутрішніми флуктуаціями системи. Цей шлях пов'язаний з поступовим підвищенням мотивації до навчання та інноваційної діяльності.

Єдність суб'єкта освіти і освітнього середовища розкривається в концепціях системно-синергетичного підходу, що обґрунтовують доцільність теоретико-методологічного узагальнення викладених вище підходів для забезпечення системності відображення дійсності. Основним принципом системно-синергетичного підходу є принцип кінцевої мети (І.В. Хащанський) – функціонування системи спрямовано на досягнення її глобальної мети, а цілі її підсистем розглядаються як проміжні результати цього процесу. У філософських дослідженнях (О.Н. Князева та С.П. Курдюмов) провідною метою всіх аспектів педагогічної діяльності є досягнення стійкого саморозвитку учня. Механізми досягнення цієї мети – відкритість педагогічного процесу, свобода вибору шляхів розвитку, вияв ініціативи суб'єктами навчального процесу, прагнення до самовдосконалення, самореалізації активних учасників навчально-виховного процесу.

Конкретно-наукові стратегії дослідження психологічних аспектів професійної підготовки педагога традиційно класифікують на діяльнісно-орієнтовані підходи (діяльнісний, праксеологічний та ін.), особистісно-орієнтовані (гуманістичний, культурологічний, аксіологічний, суб'єктний та ін.) і професійно-орієнтовані (компетентнісний, акмеологічний). Наведений перелік не вичерпує всього розмаїття змісту методологічного базису науково-психологічних досліджень. Розгортаючи питання розвитку психоло-

гічної компетентності, зупинимося на розгляді методологічних підходів, найбільш актуальних в розробці даної проблеми.

Загальновідомо, що особистісний підхід в сфері освіти орієнтує навчальний процес на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Погляди на сутність особистості виражено у змісті різних концепцій особистості. Так В.М. Мясищев [7] розглядає особистість з позиції теорії відношень і розуміє її як систему відношень. Психологічні відношення внутрішньо визначають переживання та дії людини як суб'єкта діяльності. «Відношення людини є свідомий, вибірковий, заснований на досвіді психологічний зв'язок з різними сторонами об'єктивної дійсності, що виявляється в її діях, реакціях, переживаннях. Вони утворюються і формуються в процесі діяльності» [7, с. 48]. Особистість характеризується, передусім, як система відношень людини до навколишньої дійсності, як суб'єкт, здатний не тільки пристосовуватися до оточуючої його дійсності, але й трансформувати її відповідно до своїх цілей і потреб. Відношення, на думку В.М. Мясищева, є рушійною силою особистості. Ядро особистості утворюють її важливі риси: свідомість, самосвідомість та ініціативність. Свідомість обумовлює здатність особистості керувати своєю поведінкою, самостійність, незалежність від ситуації моменту. В.М. Мясищев наголошує, що людина є особистістю, а вивчати особистість можна тільки в її діяльності. Розвиток діяльності й особистості в суспільстві мають діалектичний взаємозв'язок.

Приділяючи увагу питанням нормального і патологічного розвитку особистості, вчений стверджує, що порушення відношень відіграє причинну патогенну роль у виникненні неврозів та усіх психогенних захворювань, тому і в основі лікування психічних розладів лежить перебудова порушених відношень і способів реагування хворого на порушення цих відношень [7, с. 62]. У результаті систематизації можливих варіантів повноцінних і неповноцінних сторін особистості автор виводить чотирикомпонентну схему співвідношення біологічного і соціального: 1) соціально та біологічно повноцінний тип особистості; 2) соціально повноцінний при біологічній неповноцінності; 3) біологічно повноцінний при соціальній неповноцінності; 4) біологічно і соціально неповноцінний тип особистості.

Правильні відношення формуються педагогічними засобами в процесі соціальної взаємодії і трудової поведінки. В аномальної дитини трудовий процес може бути порушений у ланці відношень: немає бажання працювати; наявне індіферентне або не-

гати́вне ставлення (замість активно-позитивного); несформовані вміння, які базуються на знаннях і навичках роботи; робочий процес вимагає більш високого, ніж наявний, рівня психічного розвитку; вимоги витрати сил і енергії перевищують нервово-психічні або психофізіологічні можливості особистості.

На думку К.К. Платонова [9, с. 116], особистісний підхід є одним з принципів психології: особистість – це пов’язана воедино сукупність внутрішніх умов, через які переломлюються всі зовнішні впливи. Діяльність та її елементи (дії та вчинки) можуть бути правильно зрозумілі лише з урахуванням їх зумовленості особистістю в цілому. Формування підструктур особистості реалізується шляхом тренування (на рівні біологічно зумовленої підструктури особистості), вправ (на рівні психічних процесів), навчання (підструктура досвіду), виховання (соціально-зумовлена підструктура спрямованості). Автор детально аналізує процес навчання і представляє поетапні схеми формування навичок та вмінь.

Значну увагу К.К. Платонов [9, с. 182–182] приділяє питанням психологічної підготовки та мобілізації. Підкреслює, що психологічну підготовку забезпечує не формування окремих властивостей особистості самих по собі, а зміцнення взаємозв’язку властивостей, необхідних для певної діяльності, і формування вміння користуватися ними саме для реалізації діяльності. Важливе значення має формування адекватних мотивів і правильного ставлення до професійної діяльності. Під мобілізацією психологічної готовності автор розуміє тимчасову активізацію якостей особистості (зокрема моральних і вольових), яка сприяє високоякісному виконанню діяльності.

Особистісний підхід у розумінні А.В. Петровського [8, с. 390] не обмежується врахуванням індивідуальних особливостей мислення, волі, пам’яті, почуттів школяра, він націлений на виявлення того, як представлений індивід у колективі і як колектив представлений в його особистості. А.В. Петровський визначає внутрішні характеристики діяльності особистості: 1) мотиваційну основу, 2) потреби, 3) цільову основу, 4) інструментальну основу. При цьому інструментальна основа діяльності в авторському розумінні і є компетентність, яка у масиві психолого-педагогічних досліджень розкривається через поняття «знання», «уміння», «навички», «засоби здійснення діяльності».

В психологічній теорії і практиці особистісний і діяльнісний підходи існують у діалектичному взаємозв’язку, що базується на фундаментальних положеннях про єдність діяльності й особистості. В руслі діяльнісного підходу С.Л. Рубінштейн

трактує особистість в єдності з її діяльністю та свідомістю, при цьому вивчення особистості має здійснюватися через її життєвий шлях (К.О. Альбуханова-Славська, А.В. Брушлинський). Положення діяльнісного підходу набули подальшого розвитку в працях К.О. Альбуханової-Славської, Г.В. Акіпова, О.Г. Асмолова, Б.Г. Ананьєва, М.Я. Басова, В.П. Зинченка, Г.С. Костюка, О.М. Леонтєва, В.Д. Шадрикова.

Психологічні здібності людини, як зазначає О.М. Леонтєв, є результатом інтеріоризації зовнішньої предметної діяльності у внутрішню психічну діяльність шляхом послідовних перетворень. Зв'язок особистості з діяльністю в концепції Г.С. Костюка відображається в подібності структури означених феноменів, оскільки якості особистості мають схожі компоненти – знання, мотиви і способи дій [5, с. 175]. Як зазначає автор, властивості особистості утворюються під час діяльності і включаються до структури її наступної діяльності, зазнають у ній різних змін, диференціюються, інтегруються і стають компонентами більш складного цілого, яким є структура особистості, тобто стійка і разом з тим динамічна система психічних властивостей [5, с. 81].

Отже, особистісний, соціальний, пізнавальний розвиток учнів визначається характером організації їхньої навчальної діяльності, яка виступає фактором розвитку особистості. О.Г. Асмолов [1] підкреслює, що навчання як процес діяльності учня обумовлює становлення його свідомості та особистості в цілому. На думку автора, діяльність є динамічною ієрархічною системою взаємодії суб'єкта зі світом, здатною до самостійного розгортання. В процесі діяльності відбувається народження психічного образу, втілення його в об'єкті, здійснення і перетворення опосередкованих психічним образом відношень суб'єкта в предметній діяльності [1, с. 79].

Діяльнісний підхід дає можливість розкрити мету, засоби і результати діяльності вчителя, вихователя, учнів, їхню взаємодію та взаємообумовленість (В.С. Ільїн). В контексті діяльнісного підходу розкриваються питання особистості як активного суб'єкта діяльності і відношень зі світом, творчого потенціалу особистості та можливості його реалізації в діяльності. Основна ідея діяльнісного підходу в сфері освіти полягає в тому, що новими знаннями учні оволодівають в результаті самостійного пошуку. У зв'язку з цим діяльнісний підхід став основою для розробки низки освітніх технологій, зокрема проблемного, розвиткового, диференційованого, контекстного (активного) навчання, технологій колективного пошуку, конструювання евристичної ситуації та інших, які застосовуються в системі за-

гальної та професійної освіти. Основний акцент у названих технологіях встановлюється не на засвоєнні теоретичних знань, а на опануванні орієнтовними основами навчальної діяльності.

На думку О.К. Дусавицького [3, с. 47], навчальна діяльність – це основний системотвірний фактор розвитку особистості. Запропонована ним система розвивального навчання зорієнтована на опанування учнями системних теоретичних уявлень про навколишню дійсність в процесі колективно-розподіленої діяльності, яка має творчий або дослідницький характер. Перетворення учня на суб'єкта навчальної діяльності проявляється: у перебудові мотиваційно-потребової сфери, де провідну роль починають відігравати навчально-пізнавальні інтереси; у перебудові мотиваційної сфери особистості в цілому – виникненні стійких мотивів самозмінювання; у переважанні активності в навчальній діяльності [3, с. 158–159].

Сучасною трансформацією розглянутого нами підходу є концепція системно-діяльнісного підходу, що визначає головною метою освіти розвиток особистості учня на основі засвоєння ним універсальних способів навчальної діяльності. Системно-діяльнісний підхід має тісний взаємозв'язок з особистісним підходом, оскільки в контексті системно-діяльнісного підходу сутність освіти полягає в розвитку активної і творчої особистості як елемента системи «світ – особистість», виховання особистості дитини як суб'єкта життєдіяльності. Навчальна діяльність в цьому випадку є основним фактором (інструментом) розвитку особистості, її самоактуалізації, самовизначення (О.С. Тоїстева). Отже, діяльнісна парадигма системно-діяльнісного підходу інтегрує особистісний, пізнавальний, комунікативний та соціальний розвиток учнів. Тому вказаний підхід органічно поєднується як з різноманітними освітніми технологіями, так і з іншими сучасними науково-методичними підходами в організації освіти, зокрема компетентнісним підходом.

Ідея компетентнісного підходу народилася ще на початку 80-х років минулого століття (В. де Ландшеер) та успішно розвивається донині (В. Болотов, Е.Я. Коган, В.А. Кальней, В.В. Сериков, С.Е. Шишов, Б.Д. Ельконін). Компетентнісний підхід до навчання висуває вимоги не лише до змісту професійної освіти, а й до її поведінкової складової (здатності застосовувати знання, вміння, навички та особистісні якості для успішної реалізації діяльності у певній сфері). Компетенції в даному контексті визначають набір видів діяльності, які має здійснювати професіонал, а компетентність – це реалізація компетенції у конкретного



суб'єкта діяльності, що залежить від його особистісних характеристик. Компетентнісний підхід означає, що цілі освіти більш тісно прив'язуються до ситуацій застосування в сфері професійної діяльності. Тобто поняття компетентності пов'язано з результативним аспектом освітнього процесу. Як зазначає І.О. Зимня [4, с. 31], цей підхід фіксує і встановлює підпорядкованість знань умінням, ставлячи акцент на практичному боці питання. Компетентність – це характеристика якості мети та результату підготовки спеціаліста (Г.І. Ібрагімов).

При визначенні суті поняття «компетентність» у руслі компетентнісного підходу до професійної підготовки спеціалістів простежуються дві основні тенденції:

1) поняття компетентності не містить жодних принципово нових компонентів, які б не входили до обсягу поняття «уміння» (М.Е.Бершадський);

2) компетентнісний підхід найбільш повно відображає основні аспекти процесу модернізації освіти, а саме: оновлення змісту освіти на вимогу сучасної соціально-економічної реальності (І.Д.Фурмін); формування здатності людини ефективно діяти за межами навчальних сюжетів та навчальних ситуацій (В.А.Болотов); можливість переносу знань, умінь і навичок в умови, відмінні від тих, в яких компетентність виникла (В.В. Башев) та ін.

О.І.Субето [12, с. 9–11] вважає компетентність компонентом якості особистості, тому при визначенні сутності категорій «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід» зазначає, що вони є похідними категорії «якість», отже, підпорядковуються принципам формування і розвитку якості. Автор аналізує засадничі положення теорії якості, до яких належать: 1) принцип зовнішньо-внутрішньої обумовленості якості; 2) принцип цілісності та структурності; 3) принцип відображення якості процесів в якості результатів; 4) принцип життєвого циклу або циклу якості; 5) принцип єдності якості і кількості; 6) положення про соціальний кругообіг якості; 7) закон випереджального розвитку якості особистості (людини), якості освітніх систем і якості суспільного інтелекту.

На цій основі О.І.Субето [12, с. 32–34] формулює вихідні положення компетентнісного підходу. По-перше, компетенція (як потенційна якість) і компетентність (як актуальна якість) особистості розвиваються від початкового рівня, закладеного системою професійної освіти, до майстерності як вищої форми компетентності. По-друге, в якості професіоналізму суб'єкта знаходять своє відображення і якість професійної підготовки, і всі складові осо-

бістості. При цьому головними характеристиками компетентності є «володіння» і «готовність», де «володіння» є основою «готовності» (тобто здатності до дій). По-третє, знання визначають зміст компетентності, оскільки компетентність є формою інструменталізації знань. Компетентність реалізується в діяльності, в процесі реалізації розвивається і розширює свій потенціал: знання трансформуються в уміння і навички, забезпечують готовність. Найбільшим стимулом реалізації компетентності є ціннісні орієнтири особистості. По-четверте, реалізація компетенцій і компетентності має рефлексивний характер. Суб'єкт професійної діяльності має оволодіти культурою рефлексії над набутими уміннями, навичками, процедурами, технологіями, методологіями. По-п'яте, професійна компетентність характеризується ієрархічною структурою, тобто одні компетенції входять до складу компетенцій більш високого рівня і стають їх компонентами.

Однією із сучасних тенденцій методології окремих наукових досліджень є розв'язання пошукових задач з позиції інтеграції наукових знань, осмислення педагогічних явищ як багатовимірних, здатних до самоорганізації. В цьому контексті важливим принципом вивчення як феномена освіти в цілому, так і її компонентів є принцип інтегративності, якого дотримуються дослідники (Н.В. Гузій, І.Л. Ларіонова, О.С. Тоїстева). Однак, як наголошують Н.В. Бордовський та А.О. Реан, беручи за основу кілька підходів, слід поєднувати їх складові відповідно до логіки розгортання конкретного дослідження з метою встановлення причинно-наслідкових зв'язків між психолого-педагогічними явищами і процесами.

Очевидно, що розглянуті вище підходи не виключають, а взаємодоповнюють один одного, уможливають розгляд наукових питань з різних планів. Сучасна наукова думка допускає поліпарадигмальність у трактуванні психологічних феноменів, реалізацію багаторівневого методологічного аналізу. Узагальнюючи сказане вище, можемо окреслити методологічні засади концепції формування психологічної компетентності тифлопедагога.

Отже, у визначенні актуального для нашого дослідження науково-методичного підходу ми виходимо з принципу поліпарадигмальності (І.О. Зимня, О.І. Субетто) та концепції багаторівневості методологічного аналізу (І.В. Блауберг та Е.Г. Юдин). Відповідно розглядаємо формування психологічної компетентності тифлопедагога на загальнонауковому рівні в контексті системного підходу, на конкретно-науковому – з позицій діяльнісного та компе-

тентнісного підходів. Психологічну компетентність розуміємо як підсистему (елемент) цілісної системи особистісних властивостей тифлопедагога, яка формується і реалізовується в навчально-професійній діяльності. Смыслоутворюючими категоріями в контексті проблематики нашого дослідження вважаємо категорії «компетенція/компетентність», «діяльність», «система».

**Висновки.** Системно-діяльнісний підхід є базовою умовою формування якості (компетентності) людини в освітньому просторі. Системно-діяльнісний та компетентнісний підходи співіснують за принципами доповнення та субординації, тобто компетентнісний підхід органічно включений до системно-діяльнісного підходу, він характеризується як системними, так і діяльнісними аспектами з акцентом на практичну спрямованість досліджуваного питання. Отже, питання формування психологічної компетентності тифлопедагога доцільно розглядати з позицій системно-діяльнісного та компетентнісного підходів.

#### **Список використаних джерел**

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А.Г.Асмолов // Педагогика. – 2009. – №4. – С. 18–22.
2. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / В.А.Ганзен. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.
3. Дусаицикий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К.Дусаицикий. – М. : Дом педагогика, 1996. – 208 с.
4. Зимняя А.И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А.Зимняя. – М. : Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2004. – 42 с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк / [За ред. Л.М. Проколієнко; Уклад. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура]. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
6. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии / Б.Ф.Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – №2. – С. 31–45.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / В.Н.Мясищев / [Под ред. А.А.Бодалева]. – М. : Изд-во Института практической психологии, Воронеж : НПО «МОДЕК», 1995. – 356 с.
8. Петровский А.В. Личность/ А.В.Петровский // Введение в психологию [Под общ. ред. проф. А.В.Петровского]. – М. : Академия, 1996. – 496 с.

9. Платонов К.К. О системе психологии / К.К. Платонов. – М. : Мысль, 1972. – 216 с.
10. Рабош В.А. Синергетика образования человека / В.А. Рабош // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. – 2005. – №10. – Том 5. – С. 178–184.
11. Роговин М.С. Структурно-уровневые теории в психологии: Методологические основы / М.С. Роговин. – Ярославль : ЯрГУ, 1977. – 79 с.
12. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А.И. Субетто. – СПб. – М. : Исследоват. центр проблем качества под-ки спец-ов, 2006. – 72 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Asmolov A.G. Sistemno-deyatelnostnyiy podhod v razrabotke standartov novogo pokoleniya / A.G.Asmolov // Pedagogika. – 2009. – №4. – С. 18–22.
2. Ganzen V. A. Sistemnyie opisaniya v psihologii / V.A.Ganzen. – L.: Izd-vo Leningr. un-ta, 1984. – 176 s.
3. Dusavitskiy A.K. Razvitie lichnosti v uchebnoy deyatel'nosti / A.K. Dusavitskiy. – М. : Dom pedagogiki, 1996. – 208 s.
4. Zimnyaya A.I. Klyuchevyye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnogo podhoda v obrazovanii / I.A.Zimnyaya. – М. : Issledovat. tsentr problem kach-va pod-ki spets-ov, 2004. – 42 s.
5. Kostyuk H.S. Navchal'no-vykhovnyy protses i psikhichnyy rozvytok osobystosti / H.S. Kostyuk / [Za red. L.M. Prokoliyenko; Uklad. V.V. Andriyevs'ka, H.O. Ball, O.T. Hubko, O.V. Proskura]. – K. : Radyans'ka shkola, 1989. – 608 s.
6. Lomov B.F. O sistemnom podhode v psihologii / B.F.Lomov // Voprosy psihologii. – 1975. – №2. – С. 31–45.
7. Myasishev V.N. Psihologiya otnosheniy. Izbrannyye psihologicheskie trudy / V.N. Myasishev / [Pod red. A.A. Bodaleva]. – М. : Izd-vo Instituta prakticheskoy psihologii, Voronezh : NPO «MODEK», 1995. – 356 s.
8. Petrovskiy A.V. Lichnost / Vvedenie v psihologiyu / A.V. Petrovskiy / [Pod obsch. red. prof. A.V. Petrovskogo]. – М. : Akademiya, 1996. – 496 s.
9. Platonov K.K. O sisteme psihologii / K.K. Platonov. – М. : Myisl, 1972. – 216 s.

10. Rabosh V.A. Sinergetika obrazovaniya cheloveka / V.A. Rabosh // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena. – 2005. – №10. – Tom 5. – S. 178–184.
11. Rogovin M.S. Strukturno-urovnevyye teorii v psihologii: Metodologicheskie osnovyi / M.S. Rogovin. – Yaroslavl : YarGU, 1977. – 79 s.
12. Subetto A.I. Ontologiya i epistemologiya kompetentnostnogo podhoda, klassifikatsiya i kvalimetriya kompetentsiy / A.I. Subetto. – SPb. – M. : Issledovat. tsentr problem kach-va pod-ki spets-ov, 2006. – 72 s.

**O.M. Palamar. Methodological guidelines for studies on psychological competence of the teacher of visually impaired children.** The article covers methodological background for the studies on psychological competence of the teacher of visually impaired children (typhlopedagogue). It contains analysis of the basic methodological approaches implemented on the general scientific and specific-methodic levels. In particular the author defines major ideas, principles and features of the system, synergetic, system and synergetic, personality-based, activity-based and competence-based approaches. The author is committed to a principle of multiple paradigm and believes that researches on the psychological competence development of typhlopedagogue should be carried out following system and activity and competence-based approach. It is shown that these approaches coexist according to the principles of complementation and subordination (competence-based approach is naturally incorporated into system and activity approach). The essence of the system and activity approach is the integration of personal, cognitive, communication and social development of the subject of teaching. Learning activity in this case becomes the major factor of personality development, his or her self-actualization and self-determination. Competence-based approach is characterized by its practical orientation, as the educational goals are closely tied to their possible use in professional activity. Close attention is paid to the development of the basic postulates of the study on psychological competence of the teacher of visually impaired children. The author comes to conclusion, that psychological competence should be considered as a sub-system (an element) of the integral system of personal qualities of typhlopedagogue, which is being developed and implemented in professional educational and professional activity.

**Key words:** psychological competence, system and activity based methodological approach, competence-based approach, multiple paradigm, methodological principle.

*Received January 08, 2015*

*Revised January 18, 2015*

*Accepted February 16, 2015*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО МЕДИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ- СТОМАТОЛОГІВ**

---

Panchak O.V. Psychological principles of activation of the creative medical thinking of dentistry department students / O.V. Panchak // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 431–442.

---

**О.В. Панчак. Психологічні аспекти активізації творчого медичного мислення студентів-стоматологів.** Здійснено аналіз наукових підходів стосовно проблеми активізації та оптимізації творчого мисленнєвого процесу. Виокремлено умови, що впливають на творчий процес, а саме: комфорт умов розумової праці, можливість раціонального вибору інфраструктури.

За результатами вивчення сутності творчого мислення та діяльності в галузі медицини (зокрема, стоматології) виділено істотні складові процеси медичного мислення: процесу розуміння, процесу прогнозування, процесу апробації та специфічних складових процесів стоматологічної діяльності – дотримання стандартів, економічної доцільності, естетичного компонента та технічної допустимості реалізації завдання. Акцентовано увагу на необхідності активізації всіх мисленнєвих складових розв'язання творчих медичних задач.

Розглядаються психологічні засади впровадження творчого тренінгу для активізації процесу медичного мислення майбутніх лікарів-стоматологів. Обґрунтовано можливість позитивного впливу на якість творчого медичного мислення за допомогою прийомів тренінгової системи «КАРУС» та апробації задач серією спеціальних запитань.

Описано сутність розробленого та апробованого автором тренінгу мисленнєвої діяльності, спрямованої на вирішення стоматологічних проблем.

Наголошено на можливості його впровадження при вивченні будь-яких спеціальних дисциплін паралельно з навчальним процесом.

Доведено позитивний вплив застосованого тренінгу, що проявляється в активізації складових мисленнєвих процесів, що мають місце в діяльності лікарів-стоматологів протягом усіх етапів розв'язування ними нестандартних стоматологічних задач.

**Ключові слова:** творче медичне мислення, процес розуміння, процес прогнозування, процес апробації, мисленнєвий тренінг, «КАРУС», причинно-наслідкові запитання.

**О.В. Панчак. Психологические аспекты активизации творческого медицинского мышления студентов-стоматологов.** В статье проведен анализ научных подходов к проблеме активизации и оптимизации творческого мыслительного процесса. Выделены условия, влияющие на творческий процесс, а именно: комфорт условий умственного труда, возможность рационального выбора информации.

По результатам изучения сущности творческого мышления и деятельности в области медицины (в частности, стоматологии) выделяются существенные составляющие процессы медицинского мышления: процесса понимания, процесса прогнозирования, процесса апробации и специфических составляющих процессов стоматологической деятельности – соблюдение стандартов, экономической целесообразности, эстетического компонента и технической допустимости реализации задачи. Акцентируется внимание на необходимости активизации всех мыслительных составляющих решения творческих медицинских задач.

Рассматриваются психологические основы внедрения творческого тренинга для активизации процесса медицинского мышления будущих стоматологов. Обосновывается возможность положительного влияния на качество творческого медицинского мышления с помощью приемов тренинговой системы «КАРУС» и апробации задач серией специальных вопросов.

Описана сущность разработанного и апробированного автором тренинга мыслительной деятельности, направленной на решение стоматологических проблем. При этом, отмечаются возможности его внедрения при изучении каких-либо специальных дисциплин параллельно с учебным процессом.

Доказано положительное влияние примененного тренинга, которое проявляется в активизации составляющих мыслительных процессов, имеющих место в деятельности врачей-стоматологов на протяжении всех этапов решения ими нестандартных стоматологических задач.

**Ключевые слова:** творческое медицинское мышление, процесс понимания, процесс прогнозирования, процесс апробации, мыслительный тренинг, «КАРУС», причинно-следственные вопросы.

**Постановка проблеми.** Наш час є дуже мінливим і надто стрімким. Прискорилось усе: темп збору наукових даних, винахідницька активність, швидкість вироблення нових технологічних рішень, процеси трансформації психологічної реальності. Все щодня складається в нову, як правило невідому комбінацію і ставить людину перед необхідністю відповідати їй. Ця не-



стабільність не дозволяє людині скористатись старим досвідом. Саме тому завдання, що постають сьогодні перед нашим суспільством, пов'язані з пошуком резервів підвищення ефективності діяльності людини, що значною мірою криється у розкритті її творчого потенціалу. Вивчення психологією проблеми творчого мислення зумовлено тим, що творчих рішень вимагає будь-яка сфера діяльності людини. Мисленнєва творчість – це складне для визначення поняття. Не вдаючись у глибокий аналіз існуючих точок зору щодо його визначення, констатуємо той факт, що сучасна українська школа психології творчості В.О. Моляко визначає її як процес вирішення нової з суб'єктивної точки зору задачі [10].

Це повною мірою стосується професійної діяльності. Тому, готуючи в стінах вузу майбутнього спеціаліста, слід максимально орієнтувати його на творче ставлення до майбутньої професійної діяльності. Проблема пошуку засобів впливу на мисленнєвий процес з метою активізації його творчих аспектів весь час знаходиться в полі зору психологів. Численні психологічні дослідження є свідченням того, що спеціальне тренування мислення покращує творчі здібності особистості [4, 12].

Це повною мірою стосується педагогів медичних навчальних закладів. Вони повинні приділяти значну увагу питанням, які пов'язані з формуванням творчого підходу студентів до вирішення майбутніх фахових завдань. Адже давно і справедливо підмічено, що клінічна діяльність – це різновидність мистецтва, тобто сплав знань і досвіду, мислення й інтуїції [7]. Це залишається актуальним і сьогодні. Саме *аналізу деяких методів активізації мисленнєвої діяльності впродовж вивчення медицини приділяється увага у цій статті.*

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні науковці по-різному підходять до розв'язання проблеми активізації і оптимізації пошукового мисленнєвого процесу. Зазвичай організовується вплив через формування різних передумов творчості та через зовнішні і внутрішні фактори. Найбільше досліджень в цьому напрямку проводилося для з'ясування взаємозв'язку творчості та інтелекту [13]. Науковці дійшли висновку, що люди з високим показником інтелекту більш здібні до мисленнєвої творчості, але цей взаємозв'язок не є прямо пропорційним. Очевидно, що для прийняття творчих рішень, необхідний певний мінімум інтелекту, а рівень інтелекту, який вищий цього мінімуму, вже не відіграє особливої ролі. Тобто активізувати творчий потенціал енциклопедичними знаннями не вдається. Крім того, людина

може бути не дуже освіченою, але мати високий творчий потенціал.

До умов, що впливають на творчий процес, слід віднести соціально-психологічний клімат, комфорт умов розумової праці, можливість раціонального вибору інформації. Дослідження Д.Б. Богоявленської [2], В.Н. Дружиніна [5] переконливо доводять, що творчість є тією людською властивістю, яка актуалізується лише тоді, коли це дозволяє навколишнє середовище. Щоб творче мислення формувалось як глибинне, а не лише ситуативне надбання суб'єкта, його формування повинно проходити під впливом умов середовища. Тому таке середовище повинно володіти високим ступенем невизначеності для стимулювання пошуку власних орієнтирів і потенційною багатоваріантністю, що забезпечує можливість їх знаходження. Крім того, важливо створювати таку атмосферу, за якої людина буде розцінювати розв'язання поставленого перед нею завдання як улюбленого заняття, а отже, виконуватиме його зацікавлено, з великим бажанням досягти мети. *На нашу думку, навчальний процес у вузі може і повинен створювати такі умови.*

Психологія має у своєму арсеналі багато таких засобів: метод дискусій, «мозковий штурм» А.Ф. Осборна, «синектика» У.Д. Гордона, «алгоритм розв'язування винахідницьких задач» Г.С. Альтшуллера [1], «герлянди асоціацій» Г.Я. Буша [3], «КАРУС» В.О. Моляко [10] та багато інших. Сьогодні в літературі описано близько тридцяти таких методик, які тим чи іншим чином здатні впливати на творчу активність людини, що теоретично обґрунтовано і емпірично перевірено їх розробниками.

Описані в літературі прийоми активізації мисленнєвого процесу, з однієї сторони, стимулюють пізнавальні механізми розв'язуючих [8,9], з другої – стимулюють «особистісний вимір» розв'язування задач, тобто сприяють усвідомленості основ розв'язування, напрямку пошуку розв'язку [11,12]. Оптимізація й активізація пошукового процесу може здійснюватись, опираючись на ці компоненти через системне залучення суб'єкта в творчу діяльність, що стає можливим при умові спеціальної організації навчання особи певним умінням розв'язування творчих задач. Таке навчання можна проводити, організовуючи спеціальний тренінг – систему впливів на творчу діяльність суб'єкта.

Особливої уваги стосовно студентської молоді заслуговують ті тренінги, які можна впроваджувати паралельно з навчальним процесом, без додаткової спеціальної підготовки студентської

аудиторії. До таких належить навчально-тренінгова, що базується на впровадженні в навчальний процес спеціальних пращинно-наслідкових запитань.

**Постановка завдання.** Характер творчого мисленнєвого процесу в певній мірі пов'язаний з галуззю науки, до якої відноситься проблема, що розв'язується. Однак такий диференційований аналіз в літературі зустрічається рідко. Досліджуючи творчий медичний процес студентів-стоматологів, які навчаються в Івано-Франківському національному медичному університеті, ми дійшли висновку про необхідність його активізації, тому що значна частина студентів не використовує широко діапазон власних медичних знань; не вміє правильно аналізувати умови медичної проблеми; не активно продукує різні за змістом прогнози, гіпотези; не вбачає необхідності в детальній апробації мисленнєвих результатів; в значній мірі прив'язується до відомих алгоритмічних дій. Це стало причиною того, що ми поставили собі **завдання** віднайти і впровадити необхідні засоби впливу на діяльність студентів-стоматологів з метою її активізації і оптимізації. В цій статті ми аналізуємо один із аспектів такого впливу.

**Мета нашої статті** – дослідити психологічні аспекти активізації творчого медичного мислення студентів-стоматологів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** При складанні програми формуючої частини дослідження основну увагу було зосереджено на активізації суб'єктивних факторів – активізації розумової діяльності особи, формування в неї позитивної мотивації, стійкого інтересу до процесу розв'язування нестандартних медичних ситуацій, подолання інертності та стереотипності.

До завдань тренінгу мисленнєвого процесу належить сприяння поглибленому осмисленню сутності перешкод, складнощів, що характерні для проблемних ситуацій, та з'ясуванню умов і факторів, які допомагають їх обійти. У творчому тренінгу мова йде про отримання інтелектуально-емоційного досвіду, правильного всебічного оцінювання та подолання нової проблеми, тобто тренінг спрямовується на отримання особистістю власного досвіду подолання проблеми.

Активізація пошукових дій повинна опиратись на підсилення здатності зрозуміти проблему, що, в свою чергу, означає покращення виявлення, збереження і застосування в подальшому інформації, яка міститься у її змісті. Медична інформація, як відомо, закодована медичними термінами. Тому засоби впливу повинні з одного боку опиратись на певну необхідну суму знань,

а з другого – формувати живий інтерес до здобуття тієї медичної інформації, що описана та закодована змістом проблеми.

Процес розв’язування нестандартних проблем – це в значній мірі процес висування і перевірки гіпотез. Цей процес може мати хаотичний, або впорядкований характер. Дослідники процесу розв’язування задач підкреслюють важливість побудови плану для пошуку і відбору рішень.

Вже давно з’ясовано, що вміння задавати запитання активізує мисленнєві дії і тих, хто їх задає, і тих, хто на них відповідає. Особливо важливе значення при цьому мають запитання, що стосуються суті справи. Вони стають рушійною силою мисленнєвих дій. При цьому, в літературі зазначається, що вміння ставити запитання є складним умінням [6], якому варто навчати учнів, студентів тощо.

Досліджуючи мисленнєву активність студентів медичного вишу, ми з’ясували, що більшість з них звикли задавати примітивні запитання, які вимагають при відповіді невеликої напруги пам’яті, активізації поверхневої інформації, або такої, що найбільш очевидно пов’язана з тією інформацією, що викликала запитання. Майже відсутні запитання-прогнозування: «Що станеться, якщо ...?», такі, що спрямовані на з’ясування причинно-наслідкових відношень: «Яким чином ... впливає на ...?»

Ще більш примітивнішого змісту формулюються запитання стосовно проблемних ситуацій, в тому числі стосовно задач. А задачі, які в більшій мірі пов’язані з медичними термінами, часто гальмують вербалізацію будь-якого запитання. Тому, враховуючи активізуючу роль формулювання запитань для мисленнєвого процесу, ми дійшли висновку, що необхідно формувати у студентів звичку задавати більш складні, глибші запитання.

Маючи свідчення А. Кінг [13] щодо впливу серії спеціальних запитань на процес розуміння інформації, ми зацікавилися їх впливом на процес розв’язування творчих медичних задач. Тому, розробляючи засоби впливу на пошукову медичну діяльність, впровадили наше тренінгове навчання. Зауважимо, що в основі вміння задавати такі запитання лежить глибокий аналіз різнопланової інформації, що може сприяти активізації мисленнєвих кроків і оптимізації пошукових дій.

Як показало дослідження, серія запитань на зразок: «Яким чином можна ... використати для ...?», «Що станеться, якщо ...?», «В чому сильні і слабкі сторони ...?», «Яким чином ... впливає на ...?», «Яким чином ... пов’язано з ...?» і т.п.

впливає на весь хід розв'язування. Саме тому, на нашу думку, важливо долучити їх у творчий процес медика як внутрішні психологічні умови стимуляції.

Зупинимось детальніше на особливостях їх використання в умовах експериментального навчання. У формуючій частині експерименту кожен учасник розв'язував серію задач у спеціально створеному режимі в тісній співпраці з експериментатором. Після ознайомлення з першою задачею цієї серії, студентові давалось кілька запитань, які за змістом були близькі до тих, про які говорилось вище. Ще кілька запитань студент отримував у процесі розв'язування задачі. При цьому експериментатор намагався апробувати якомога більшу частину таких запитань. При розв'язуванні наступних задач до формулювання запитань навколо змісту задачі долучались розв'язуючі, а процес розв'язування останніх задач супроводжувався вимогою сформулювати і відповісти на запитання згідно запропонованого взірця. Дослідження завершувалось розв'язуванням контрольної задачі без будь-якого втручання експериментатора.

Для з'ясування характеру впливу організованого нами творчого тренінгу на пошуковий медичний процес, ми порівнювали процес розв'язування контрольної задачі студентами, що брали участь в тренінгу і в контрольній групі.

Кількісними показниками були час розв'язування, кількість правильних розв'язків, кількість проміжних розв'язків. Ці дані подано в таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Кількісні показники процесу розв'язування контрольної задачі підслідних експериментальної та контрольної групи**

Серія дослідження / Контрольний показник	Середній час розв'язування (у хв.)	Результативність розв'язування (у %)		
		Вірно розв'язано	Не розв'язано	Невірно розв'язано
Експериментальна (25 студентів)	4,06	76,7	2,5	20,8
Контрольна (25 студентів)	6,5	46,7	16,4	36,9

Звісно, що отримання (чи ні) розв'язку є загальним критерієм якості пошукового процесу. З таблиці видно, що при розв'язуванні контрольних задач після тренінгового навчання значно більша частина студентів досягає успіху, при цьому се-

редньостатистичний час, затрачений на розв'язування, суттєво зменшується. Зміна кількісних показників є індикатором зміни якості. Навіть той факт, що суттєво зменшується кількість неправильних розв'язків, свідчить, що студенти набувають глибшого розуміння умови задачі. Вони рідше оголошують неправильний, всесторонньо не перевірений результат розв'язком. Це дає підстави вважати, що їх апробаційний процес набуває більшої значущості та досконалості. Збільшення кількості проміжних розв'язків є результатом збільшення кількості проміжних гіпотез розв'язування, тобто збільшення кількості точок зору, за якими проводилося вивчення задачної ситуації. Більш детальний аналіз дає право стверджувати, що після проходження тренінгу суттєво змінюються якісні ознаки пошукового математичного процесу.

В ході формуючого етапу експерименту було відмічено значну активізацію розумової діяльності практично кожної особи протягом усіх етапів розв'язування задач. Спеціально створені умови примушували студентів більш активно вивчати зміст задач. Відсутність природної активності компенсувалась впливом зі сторони експериментатора за допомогою тих методів, що описані вище.

Процес розв'язування медичних задач під дією вказаних умов розгортається як процес їх переформулювання студентами на «свою» мову з опорою на попередні знання. В ході такого переформулювання розв'язуючі отримують нові факти для аналізу, використовують нові поняття і, як результат, висувають нові гіпотези. Кожне переформулювання спричинювалось певним запитанням, що формулювалось експериментатором чи самим розв'язуючим. Саме це ставало причиною нового аналізу умови задачі (аналізом під іншим кутом зору), нового співставлення відомого і невідомого. Тобто під дією таких вимушених переформулювань у процес мислення включаються все нові і нові дані, що вело до глибшого розуміння завдання. Неправильне, чи поверхневе розуміння частини умови долалось контрзапитаннями, що задавав експериментатор, чи провокаційними запитаннями, які складали розв'язуючі на його вимогу за відомими шаблонами.

У процесі пошукової діяльності в ускладнених умовах вдається в значній мірі подолати інертність і стереотипність. Вивчення умови задачі в багатьох випадках перестає обмежуватись пошуком близьких аналогів, а активізує фантазування, медичне прогнозування розв'язуючих.

Процес формування розв'язку ставав більш плідним і осмисленим. Мисленевий пошук студентів перетворився у цілеспрямоване прогнозування розв'язку, а проміжні результати детальніше обстежувалися, і тому раціональні мисленеві знахідки значно рідше відкидалися.

Етап осмислення розв'язку, його обґрунтування стає більш значущим в структурі мисленевих процедур, спрямованих на пошук розв'язку творчої медичної задачі. Необхідність усестороннього апробування знайденого розв'язку стає особистісним надбанням мисленевого процесу будь-якого студента.

**Висновки.** Аналіз проведеного дослідження дає право стверджувати, що використаний в нашому дослідженні модифікований творчий тренінг сприяє оптимізації творчого при вирішенні медичних проблем і веде до позитивних змін усіх його базових компонентів. Звісно, що методи активізації мислення в галузі медицини не обмежуються формуванням навиків апробувати матеріал глибокими всебічними запитаннями. Тому пошук впливів на творчий мисленевий процес майбутнього медика з метою його активізації та оптимізації необхідно продовжувати. Зокрема, це стосується методів впливу, які можна впроваджувати безпосередньо в процесі навчання, без додаткового навантаження на навчальні програми.

#### Список використаних джерел

1. Альтшуллер Г.С. Теория решения изобретательских задач [Текст] / Г.С. Альтшуллер. – М. : Моск. рабочий, 1979. – 174 с.
2. Богоявленская Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей [Текст] / Д.Б. Богоявленская // Психол. журн. – 1995. – Т. 16, № 5. – С. 49–58.
3. Буш Г.Я. Основы эвристики для изобретателей [Текст]: [учеб.-метод. пособие для нар.университетов тех. творчества] / Г.Я. Буш. – Рига : Знание, 1977. – 95 с.
4. Вертгеймер М. Продуктивное мышление [Текст] / Макс Вертгеймер. – М. : Книга по требованию, 2012. – 302 с.
5. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие [Текст] / Н.В. Дружинин. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : ИМАТОН-М, 2001. – 224 с.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості [Текст] / Г.С. Костюк; [упоряд. Г.О. Балл та ін.]. – К. : Радянська школа, 1989. – 108 с.



7. Ляшук П.М. Клініка – вища школа лікарської майстерності [Текст] / П.М. Ляшук, В.П. Пішак // Буковинський медичний вісник. – 2007. – Т.11, №1. – С. 151–153.
8. Мойсеєнко Л.А. Формування творчого мислення студентів як основа успішної праці майбутнього лікаря [Текст] / Л.А. Мойсеєнко, Н.М. Мойсеєнко // Актуальні проблеми психології: проблеми психології творчості : Зб. наук праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України – К. – 2012. – Т.12. – Вип.15. – Ч.1. – С. 271–278.
9. Мойсеєнко Л.А. Формування мислення майбутнього інженера в процесі вивчення математики [Текст] / Л.А. Мойсеєнко, Л.М. Шегда // Прикарпатський вісник НТШ. Думка. – Івано-Франківськ : Плай, 2012. – №3(19). – С. 140–152.
10. Моляко В.А. Психологическая система творческого тренинга «КАРУС» [Текст] / В.А. Моляко; Общество «Знание» Украины, Украинский дом экономических и научно-технических знаний. – К. : Знание, 1996. – 44 с.
11. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач [Текст]: монография / И.Н. Семенов. – М. : НИИОПП АПН СССР, 1990. – 215 с.
12. Степанов С.Ю. Методологический анализ психологических подходов к проблеме формирования творческого мышления [Текст] / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Философско-методологические аспекты гуманитарных наук. – М. : Политиздат, 1981. – С. 69–72.
13. King A. Inquiring minds really do want to know: using questioning to teach critical thinking. Psychologists teach critical thinking [Special issue] // Teaching of Psychology. – 1995. – PP. 13–17.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Al'tshuller G.S. Teoryja reshenyja yzobretatel'skyh zadach [Tekst] / G.S. Al'tshuller. – M. : Mosk. rabochyj, 1979. – 174 s.
2. Bogojavlenskaja D.B. O predmete y metode yssledovanyja tvorcheskych sposibnostej [Tekst] / D.B. Bogojavlenskaja // Psyhol. zhurn. – 1995. – Т. 16, № 5. – С. 49–58.
3. Bush G.Ja. Osnovy evrystyky dlja yzobretatelej [Tekst]: [ucheb.-metod. posobyje dlja nar.unyversytetov teh. tvorchestva] / G.Ja. Bush. – Ryga: Znanye, 1977. – 95 s.
4. Vertgejmer M. Produktyvnoe myshlenye [Tekst] / Maks Vertgejmer. – M. : Knyga po trebovanyju, 2012. – 302 s.

5. Druzhynyn V.N. Kognityvnye sposobnosti: struktura, diagnostyka, razvytye [Tekst] / N.V. Druzhynyn. – M. : PER SE; SPb. : YMATON-M, 2001. – 224 s.
6. Kostjuk G.S. Navchal'no-vyhovnyj proces i psihologichnyj rozvytok osobystosti [Tekst] / G.S. Kostjuk; [uporjad. G.O. Ball ta in.]. – K. : Radjans'ka shkola, 1989. – 108 s.
7. Ljashuk P.M. Klinika – vyshha shkola likars'koi' majsternosti [Tekst] / P.M. Ljashuk, V.P. Pishak // Bukovyns'kyj medychnyj visnyk. – 2007. – T.11, №1. – S. 151–153.
8. Mojsejenko L.A. Formuvannja tvorchoho myslennja studentiv jak osnova uspishnoi' praci majbutn'ogo likarja [Tekst] / L.A. Mojsejenko, N.M. Mojsejenko // Aktual'ni problemy psihologii': problemy psihologii' tvorchosti : Zb. nauk prac' Instytutu psihologii' im. G.S.Kostjuka NAPN Ukrainy – K. – 2012. – T.12. – Vyp.15. – Ch.1. – S. 271–278.
9. Mojsejenko L.A. Formuvannja myslennja majbutn'ogo inzhenera v procesi vyvchennja matematyky [Tekst] / L.A. Mojsejenko, L.M. Shegda // Prykarpats'kyj visnyk NTSh. Dumka. – Ivano-Frankivs'k : Plaj, 2012. – №3(19). – S. 140–152.
10. Moljako V.A. Psihologicheskaja sistema tvorcheskogo trenynha «KARUS» [Tekst] / V.A. Moljako; Obshhestvo «Znanye» Ukrainy, Ukrainyskyj dom ekonomycheskyh y nauchno-tehnycheskyh znanyj. – K. : Znanye, 1996. – 44 s.
11. Semenov Y.N. Problemy refleksyvnoj psihologyy reshenija tvorcheskyh zadach [Tekst]: monografija / Y.N. Semenov. – M. : NYNOPP APN SSSR, 1990. – 215 s.
12. Stepanov S.Ju. Metodologicheskyj analiz psihologicheskyh podhodov k probleme formyrovannja tvorcheskogo myshlenija [Tekst] / S.Ju. Stepanov, Y.N. Semenov : Fylosofsko-metodologicheskye aspekty gumanytarnyh nauk]. – M.: Polytyzdat, 1981. – S. 69–72.
13. King A. Inquiring minds really do want to know: using questioning to teach critical thinking. Psychologists teach critical thinking [Special issue] // Teaching of Psychology. – 1995. – PP. 13–17.

**O.V. Panchak. Psychological principles of activation of the creative medical thinking of dentistry department students.** Scientific aspects concerned with the activation and optimization problems of creative thinking process are analyzed in the article. A special stress is put on the circumstances which influence the creative process, such as: social-psychological climate, comfort of the mental job conditions, rational choice ability, information.

The ability of creative potential of the future specialists in the branch of medicine, such as dentistry, is researched, the ability of positive influence on the quality of the creative medical thinking with the help of KARUS training system and also with the help of doing sums and special questions is deeply analyzed in the article. Psychological principles of using training tests for the medical thinking activation for dentists are reviewed.

The conditions of the students, being tested are also taken into consideration.

The necessity of the activation of doing creative medical sums is specially stressed: the process of understanding, the process of prognosis, the process of approbation and the specific processes of dentistry activity-keeping to standards; keeping to the economic reason; aesthetic component and technical admission of task realization.

The influence on the quality of creative medical thinking with the help of special creative sums and with the row of special questions is analyzed.

Its positive influence reveals itself in the activation of mental activity of almost each person, being tested during all the stages of doing psychological sums. The point of the worked-out training system is viewed widely in this article as an approved system. It is directed for the solution of the dentistry problems.

This training system is also reviewed like a system which can be also use for other medical disciplines. These disciplines can also be involved into the process of the training system KARUS. It is specially stressed that this system can be used in parallel with the scientific process.

**Key words:** creative medical thinking, the process of understanding, prediction process, approbation, KARUS, thinking process, reasonable and motivational tasks.

*Received January 11, 2015*

*Revised January 23, 2015*

*Accepted February 10, 2015*

## **Особливості когнітивної складової сензитивності практичних психологів системи освіти**

---

Pastukh L.V. The features of cognitive component of counseling 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. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufrieva. – Issue 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 443–458.

---

**Л.В. Пастух. Особливості когнітивної складової сензитивності практичних психологів системи освіти.** У статті показано значущість когнітивної 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 когнітивної складової сензитивності. Наведено результати дослідження особливостей когнітивної складової сензитивності практичних психологів системи освіти. Проаналізовано рівень обізнаності практичних психологів щодо змісту, проявів, факторів розвитку сензитивності як професійно важливої якості; рівень самоусвідомлення, а також адекватність (неадекватність) їх самооцінки.

За узагальненням показників трьох вищезазначених емпіричних референтів когнітивної складової сензитивності визначено рівні когнітивної складової сензитивності.

Зроблено висновок, про те, що менше п'ятої частини досліджуваних мають високий рівень когнітивної складової сензитивності. У більш ніж половини досліджуваних переважає середній рівень когнітивної складової сензитивності, а близько третини респондентів мають низький рівень когнітивної складової.

Визначено гендерно-вікові особливості когнітивної складової сензитивності практичних психологів системи освіти. Встановлено, що у старших за віком практичних психологів, рівень когнітивної складової сензитивності вищий. Виявлено вищий рівень когнітивної складової сензитивності у практичних психологів жіночої статі, ніж чоловічої.

Встановлено статистично значущі відмінності у рівнях когнітивної складової сензитивності залежно від місця проживання практичних психологів: у психологів, які проживають у сільській місцевості, рівень зазначеної складової вищий, ніж у тих, хто проживає в місті.

Окреслено доцільність емпіричного дослідження інших складових сензитивності особистості практичних психологів системи освіти (психофізіологічної, поведінкової, емоційної) і визначення на цій основі інтегративного показника та соціально-демографічних (вік, стать, місце проживання) й організаційно-професійних (тип навчального закладу, кваліфікаційна категорія) чинників сензитивності.

**Ключові слова:** практичні психологи, сензитивність, складові сензитивності, когнітивна складова сензитивності, рівень розвитку когнітивної складової сензитивності.

**Л.В. Пастух. Особенности когнитивной составляющей сензитивности практических психологов системы образования.** В статье показана значимость когнитивной составляющей сензитивности личности практических психологов системы образования. На основании обобщения результатов теоретических исследований проблемы сензитивности как профессионально важного качества практических психологов и её составляющих обоснованы методики определения уровня развития когнитивной составляющей сензитивности. Представлены результаты исследования особенностей когнитивной составляющей сензитивности практических психологов системы образования. Проанализирован уровень осведомленности практических психологов о содержании, проявлениях, факторах развития сензитивности как профессионально важного качества; уровень самоосознания, а также адекватность (неадекватность) их самооценки.

За обобщением показателей трех вышеобозначенных эмпирических референтов когнитивной составляющей сензитивности определено уровни когнитивной составляющей сензитивности.

Сделан вывод о том, что меньше пятой части исследуемых имеют высокий уровень когнитивной составляющей сензитивности. У более чем половины исследуемых преобладает средний уровень когнитивной составляющей сензитивности, а около трети респондентов имеют низкий уровень когнитивной составляющей.

Определены гендерно-возрастные особенности когнитивной составляющей сензитивности практических психологов системы образования. Установлено, что у старших по возрасту практических психологов, уровень когнитивной составляющей сензитивности выше. Выявлен более высокий уровень когнитивной составляющей сензитивности у практических психологов женского пола, по сравнению с мужским.

Установлено статистически значимые отличия в уровнях когнитивной составляющей сензитивности в зависимости от места проживания практических психологов: у психологов, которые проживают в сельской местности, уровень обозначенной составляющей выше по сравнению с теми, кто проживает в городе.

Определена целесообразность эмпирического исследования других составляющих сензитивности личности практических психологов системы образования (психофизиологической, 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:** практические психологи, сензитивность, составляющие сензитивности; когнитивная составляющая сензитивности; уровень развития когнитивной составляющей сензитивности.

**Постановка проблеми.** Необхідність забезпечення ефективності діяльності практичних психологів системи освіти зумовила нагальність вивчення їх професійно важливих якостей в умовах трансформаційних змін в суспільстві. 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 [14 та ін.], є складною інтегративною якістю особистості; особливою, такою, що має емоційну природу, чутливістю до психічних станів інших, їх намірів, цінностей і цілей, здібністю сприймати оточуючий і внутрішній світ, яка дозволяє професіоналам різних рівнів легко орієнтуватись у людських взаємовідносинах, гармонізувати свою поведінку та емоції.

Відповідно до розробленої нами моделі сензитивності практичних психологів системи освіти йдеться про важливе значення її когнітивної складової, яка визначається через обізнаність щодо змісту і проявів сензитивності в професійній діяльності; адекватне, усвідомлене розуміння та сприйняття станів, настроїв, намірів, цінностей інших людей, у поєднанні з високим рівнем саморозуміння та адекватною самооцінкою[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. Медведева [11], В.Г. Панок [13], Н.І. Пов'якель [16], В.Е. Пахальян [15], Н.В. Пророк [18], А.А. Реан [19], В.А. Семіченко [20], Н.В. Чепелева [21], Т.С. Яценко [22] 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 ряд 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 дослідження проблематики 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 когнітивної складової.

Саме тому **мета статті** – емпірично дослідити особливості когнітивної 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 когнітивної складової сензитивності [14]. При доборі діагностичного інструментарію ми керувалися необхідністю дотримання основних психометричних вимог, а також можливістю застосування методик для групової форми проведення психодіагностичного обстеження.

Також було враховано, що відповідно до розробленої нами моделі сензитивності [14] показниками *когнітивної складової* є обізнаність практичних психологів з власними професійно важливими якостями; щодо змісту і проявів сензитивності в професійній діяльності; про рівень розвитку власної сензитивності; адекватне, усвідомлене розуміння та сприйняття станів, настроїв, намірів, цінностей інших людей, у поєднанні з високим рівнем саморозуміння та адекватною самооцінкою.

Тому дослідження *когнітивної складової сензитивності* здійснювалося за такими емпіричними референтами, як рівень обізнаності практичних психологів щодо змісту, проявів, факторів розвитку сензитивності як професійно важливої якості; рівень самоусвідомлення, а також адекватність (неадекватність) самооцінки.

Рівень обізнаності практичних психологів щодо змісту і проявів сензитивності визначався за результатами авторської анкети, яка складалась із шести запитань. У першому запитанні слід було обрати з поданого переліку двадцяти професійно важливих якостей (ПВЯ) практичних психологів системи освіти найбільш важливих десять якостей, на думку респондентів. Дане питання анкети давало нам можливість з'ясувати, чи відносять практичні психологи закладів освіти сензитивність до ПВЯ? За включення сензитивності до переліку ПВЯ респонденти отримували 1 бал, в іншому випадку – 0 балів.



У другому, третьому, четвертому та п'ятому запитаннях досліджуванам слід було дати відповідь щодо їхнього розуміння поняття «сензитивності особистості»; факторів, від яких залежить рівень її розвитку; особливостей проявів сензитивності; шляхів її розвитку. Відповіді оцінювалися наступним чином. Повністю правильна і повна відповідь – 2 бали, правильна, але часткова – 1 бал; неправильна – 0 балів.

На приклад, повною правильною (2 бали) вважалася відповідь на друге запитання («Дайте визначення поняття сензитивність особистості»), коли респондент тлумачить «сензитивність особистості» як чутливість, при цьому відзначає такі аспекти даної якості: чутливості до психічних проявів інших людей (психічних станів клієнтів; їхніх намірів, цінностей та цілей тощо); чутливості до сприйняття зовнішнього та внутрішнього світу (здатність сприймати оточуючий і внутрішній світ), як здатність, що дозволяє обирати оптимальні способи поведінки (гармонізувати свою поведінку та емоції) відповідно до вимог ситуації. Правильною частково (1 бал) вважалася відповідь, коли досліджуваний практичний психолог вказує на сензитивність особистості як чутливість, але при цьому не зазначає окремих ізвище перерахованих аспектів. Неправильною (0 балів) оцінюється відповідь у випадку, коли практичні психологи відзначають інші аспекти, що відрізняються за змістом від тих правильних, які вище нами відзначені, або коли зовсім не дають відповіді на запитання.

Щодо оцінювання відповідей на третє запитання («Назвіть фактори, від яких, на вашу думку, залежить рівень розвитку сензитивності особистості практичних психологів системи освіти») повною правильною вважається відповідь (2 бали), коли респондент називає такі фактори: темперамент, рівень обізнаності про сензитивність як професійно важливу якість, приділення уваги розвитку професійно важливих якостей при здійсненні профвідбору для навчання практичній психології та при розробленні начальних програм у ВНЗ, за якими готують практичних психологів; мотивація до подальшого професійного зростання та забезпечення ефективності й результативності фахової діяльності; участь у тренінгах сензитивності, семінарах, практикумах та інших заходах, спрямованих на професійний та особистісний розвиток практичних психологів системи освіти. Правильною частково вважалася відповідь, коли досліджуваний практичний психолог називає один-два з вищеперерахованих факторів. Неправильною (0 балів) вважалася відповідь у випадку, коли практичні психологи відзначають інші фактори, що відрізняються за

змістом від тих правильних, які вище нами відзначені, або коли зовсім не дають відповіді на запитання.

Щодо оцінювання відповідей на четверте питання («У чому, на Вашу думку, проявляється сензитивність практичного психолога?») повною правильною (2 бали) вважається відповідь, коли респондент зазначає, що сензитивність допомагає практичному психологу виявляти, фіксувати, інтерпретувати прояви психічного стану іншої людини, а також бути чутливим до власних відреагувань на поведінку клієнта, іншими словами, у наданні психологічної допомоги з урахуванням почуттів і станів клієнтів при врахуванні необхідності відповідної гармонізації власної поведінки практичних психологів. Правильною частково (1 бал) вважалася відповідь, коли досліджувані практичні психологи при виокремленні проявів сензитивності вказують на один аспект, наприклад, чутливість до станів, настроїв інших, при цьому упускають чутливість до власних відреагувань на поведінку клієнта. Неправильною (0 балів) вважалася відповідь у випадку, коли практичні психологи відзначають інші прояви сензитивності, що відрізняються за змістом від вищезазначених, або коли зовсім не дають відповіді на запитання.

Щодо оцінювання відповідей на п'яте питання («Чи піддається корекції та розвитку сензитивність? Якщо так, то від чого це залежить?») повною правильною (2 бали) вважалася відповідь, коли респондент зазначає, що сензитивність піддається корекції залежно від рівня значущості сензитивності для практичних психологів як професійно важливої якості, їхньої обізнаності щодо змісту і проявів, факторів сензитивності, рівня самоусвідомлення, самооцінки, рівня розвитку емоційного інтелекту, емпатійних здібностей, мотивації до розвитку сензитивності, участі в тренінгах сензитивності тощо. Правильною частково (1 бал) вважалася відповідь, коли досліджувані відзначає, що сензитивність піддається корекції та називає окремі вищезазначені чинники. Неправильною (0 балів) оцінюється відповідь у випадку, коли практичні психологи вказують, що сензитивність не піддається корекції та розвитку; відзначають інші аспекти, що відрізняються за змістом від тих правильних, які вище нами відзначені, або коли зовсім не дають відповіді на запитання.

У шостому запитанні досліджуваним потрібно було обрати із запропонованого переліку ті позиції, які є своєрідними критеріями (показниками) ефективності професійної діяльності. Серед них був показник, який безпосередньо пов'язаний із сензитив-

ністю особистості практичних психологів закладів освіти («надання психологічної допомоги з урахуванням почуттів і станів клієнтів»). Тому ті респонденти, які відзначили даний показник ефективності фахової діяльності, отримують один бал, інші досліджувані, які не обрали з переліку вищезазначений показник, одержують 0 балів.

За результатами узагальнення було визначено високі, середні та низькі рівні обізнаності респондентів щодо сензитивності. Високий рівень (3 бали) констатувався у випадку, коли досліджувані отримували за відповіді на 2-ге, 3-тє, 4-тє, 5-тє запитання 2 бали, а на 1-ше і 6-е – 1 бал.

Низький рівень (1 бал) встановлювався за умови, коли відповіді на всі запитання отримали 0 балів. При цьому допускалось, що відповідь на одне-два запитання була оцінена в 1 бал. Усі інші співвідношення було віднесено до середнього рівня обізнаності (2 бали).

За результатами дослідження виявлено недостатній рівень обізнаності досліджуваних із проблемою сензитивності як професійно важливої якості практичних психологів (табл. 1).

*Таблиця 1*

**Рівні обізнаності практичних психологів системи освіти щодо змісту, проявів, факторів розвитку сензитивності як професійно важливої якості**

Рівні обізнаності	Кількість досліджуваних (у%)
Низький	44,8
Середній	51,0
Високий	4,2

З табл. 1 випливає, що високий рівень обізнаності щодо змісту, проявів, факторів розвитку сензитивності як професійно важливої якості виявлено лише у 4,2% досліджуваних; у практичних психологів переважає середній рівень обізнаності (51,0%), у той час як низький рівень мають майже половина респондентів (44,8%)

На наступному етапі емпіричного дослідження за допомогою методики «Хто Я?» М. Куна й Т. Мак-Партланда та аналізу її результатів в інтерпретації І. Клециної [17] визначено рівень самоусвідомлення та адекватність (неадекватність) самооцінки досліджуваних (табл. 2). При цьому рівень самоусвідомлення вважався високим за умови, коли респондент фіксує понад 14 характеристик свого «Я», низьким – до 8, середнім – від 8 до 14 характеристик.

Таблиця 2

**Рівні самоусвідомлення практичних психологів системи освіти**

Рівні самоусвідомлення	Кількість досліджуваних (у%)
Низький	4,9
Середній	11,5
Високий	83,6

З табл. 2 випливає, що у практичних психологів значно переважає високий (83,6%) рівень самоусвідомлення, у той час як середній рівень виявлено у трохи більше десятій частини респондентів (11,5%), а низький – лише у кожного двадцятого із досліджуваних (4,9%).

Іншим емпіричним референтом когнітивної складової сензитивності відповідно до розробленої моделі сензитивності виступила адекватність (неадекватність) самооцінки [17].

Оцінюючи адекватність самооцінки практичних психологів системи освіти, автори враховували специфіку їх роботи, за якої ефективність професійної діяльності може забезпечуватись лише за умови адекватного рівня самооцінки. У той час, коли неадекватна самооцінка практичного психолога (завищена чи занижена) буде перешкоджати прийняттю оптимальних рішень та професійних дій при здійсненні психодіагностичної, консультативної чи корекційно-розвивальної роботи.

У результаті констатовано неадекватність самооцінки для значної кількості (41,7%) досліджуваних (табл. 3).

Таблиця 3

**Адекватність самооцінки практичних психологів системи освіти**

Самооцінка	Кількість досліджуваних (у%)
Адекватна	58,3
Неадекватна	41,7

За узагальненням показників трьох вищезазначених емпіричних референтів когнітивної складової сензитивності – рівнем обізнаності практичних психологів щодо змісту і проявів сензитивності як професійно важливої якості та рівнем розвитку самоусвідомлення, а також адекватності (неадекватності) самооцінки встановлено рівні когнітивної складової сензитивності: високий, середній, низький (табл. 4).

Високий рівень когнітивної складової констатувався за умови високих рівнів обізнаності практичних психологів щодо

змісту і проявів сензитивності як професійно важливої якості, рівнів розвитку самоусвідомлення та адекватної самооцінки; низький – у разі їх низьких рівнів у поєднанні з неадекватною самооцінкою. Усі інші співвідношення зазначених показників було віднесено до середнього рівня когнітивної складової сензитивності.

**Таблиця 4**

**Рівні когнітивної складової сензитивності практичних психологів системи освіти**

Рівні когнітивної складової	Кількість досліджуваних (у%)
Низький	27,3
Середній	55,0
Високий	17,7

Як видно з даних, поданих у табл. 4, менше п'ятої частини респондентів мають високий рівень (17,7%) когнітивної складової сензитивності; у більш ніж половини досліджуваних переважає середній рівень когнітивної складової сензитивності (55,0%). Близько третини респондентів (27,3%) мають низький рівень когнітивної складової.

На наступному етапі емпіричного дослідження *визначено гендерно-вікові особливості когнітивної складової сензитивності практичних психологів системи освіти.*

Так, зокрема, на рівні тенденції встановлено, що у старших за віком практичних психологів, рівень когнітивної складової сензитивності вищий (табл. 5).

**Таблиця 5**

**Рівні когнітивної складової сензитивності практичних психологів залежно від віку**

Вікові групи	Рівні когнітивної складової, кількість досліджуваних у %		
	низький	середній	високий
до 30 років	38,7	56,6	14,7
30-45 років	28,3	53,8	17,9
понад 45 років	22,8	54,4	22,8

З табл. 1.5 видно, що високий рівень когнітивної складової сензитивності мають 22,8% досліджуваних з вікової групи понад 45 років, у той час, як у віковій групі 30-45 років – 17,9% респондентів, а у наймолодшій групі практичних психологів (до 30 років) – лише 14,7%.

Крім того, виявлено вищий рівень когнітивної складової сензитивності у практичних психологів жіночої статі, ніж чоловічої (табл. 6).

Таблиця 6

**Рівні когнітивної складової сензитивності практичних психологів залежно від статі**

Стать досліджуваних	Рівні когнітивної складової, кількість досліджуваних у %		
	низький	середній	високий
жінки	26,4	55,2	18,4
чоловіки	42,9	52,4	4,8

Аналіз даних, поданих в табл. 1.6, показує, що високий рівень когнітивної складової сензитивності мають 18,4% діагностованих практичних психологів жіночої статі, в той час як серед чоловіків практичних психологів лише 4,8% ( $p < 0,05$ ).

Встановлено також статистично значущі відмінності у рівнях когнітивної складової сензитивності залежно від місця проживання практичних психологів: у психологів, які проживають у сільській місцевості, рівень зазначеної складової вищий ніж у тих, хто проживає в місті ( $p < 0,05$ ).

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Отже, менше п'ятої частини досліджуваних практичних психологів мають високий рівень когнітивної складової сензитивності. У більш ніж половини досліджуваних переважає середній рівень когнітивної складової сензитивності, а близько третини респондентів мають низький рівень когнітивної складової.

Констатовано наявність таких особливостей когнітивної складової сензитивності практичних психологів системи освіти: 1) виявлено недостатній рівень обізнаності досліджуваних щодо проблеми сензитивності як професійно важливої якості практичних психологів; 2) досить високий рівень самоусвідомлення, з одного боку, та неадекватність самооцінки для значної кількості досліджуваних, з другого.

Визначено гендерно-вікові особливості когнітивної складової сензитивності практичних психологів системи освіти. Встановлено, що у старших за віком практичних психологів, рівень когнітивної складової сензитивності вищий. Виявлено вищий рівень когнітивної складової сензитивності у практичних психологів жіночої статі, ніж чоловічої.

Встановлено статистично значущі відмінності у рівнях когнітивної складової сензитивності залежно від місця проживання

практичних психологів: у психологів, які проживають у сільській місцевості, рівень зазначеної складової вищий ніж у тих, хто проживає в місті.

У перспективі уявляється доцільним вивчення особливостей і чинників інших складових сензитивності особистості практичних психологів системи освіти (психофізіологічної, 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 навчального 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. Смашна // 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. Дубровина. – 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; 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.Е. Каким должен быть и каким может быть психолог, работающий в системе образования? / В.Е. 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. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – С. 166.
18. Пророк Н. В. Практичний психолог: професійно важливі якості / Н. В. Пророк // Психологія. – 2002. – № 1(33). – С. 16–17.
19. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.

20. 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. I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2005. – Ч. 15. – С. 109–112.
21. Чепелева Н. В. Особистісна підготовка психолога-практика / Н. В. Чепелева // Персонал. – 2000. – № 5. – С. 17–19.
22. Яценко Т. С. Активное социально-психологическое обучение : теория, процесс, практика: учеб. пособ. для студ., слушателей и препод. по специальности «Психология» / Т. С. Яценко. – Хмельницкий : Изд-во НАПВУ; М. : Изд-во СИП РИА, 2002. – 792 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abramova G. S. Vvedenye v praktycheskujupsyhologiju / G. S. Abramova. – М. : Akademyja, 1996. – 224 s.
2. Амуннов Н. А. О компонентах специа́льных способностей будущи́х шко́льных психологов / Н. А. Амуннов, М. В. Молоканов // Psyhologicheskyj zhurnal. – 1992. – Т. 13, № 5. – S. 104–109.
3. Bondarenko O. F. Psyhologichni osoblyvosti suchasnoi' molodita problemy profesijnoi' pidgotovky psyhologiv-praktykiv / O.F. Bondarenko // Praktychna psyhologija ta social'na robota. – 2003. – № 4. – S. 8–11.
4. Vachkov Y. V. Vvedenye v professyju «psyholog»/ Y. V. Vachkov, Y. B. Grynshpun, N. S. Prjazhnykov. – Moskva-Voronezh : Yzd-vo Mosk. psyhol.-soc. yn-ta, 2002. – 255 s.
5. Grejlilj O. O. Profesijno vazhlyvi jakosti praktychnogo psyhologa jak predmet naukovogo doslidzhennja / O. O. Grejlilj, L. P. Smashna // Gumanitarnyj visnyk Perejaslav-Hmel'nyč'kogo pedagogichnogo universytetu imeni Grygorija Skovorody: Pedagogika. Psyhologija. Filosofija. – Perejaslav-Hmel'nyč'kyj. – 2012. – Vyp. 25. – S. 287–288.
6. Danylova T. N. Oprosnik dyagnostyky typu napravlenosti lychnosti praktycheskogo psyhologa / T. N. Danylova // Praktychna psyhologija ta social'na robota. – 2004. – № 8. – S. 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 psykologija / T. M. Danylova; In-t psykologii' imeni G. S. Kostjuka APN Ukrainy. – K., 2004. – 19 s.
8. Dubrovyna Y. V. Shkol'naja psykologicheskaja sluzhba / Y. V. Dubovyna. – M. : Pedagogyka, 1991. – 232 s.
  9. Emel'janov Ju. N. Aktyvnoe social'no-psykologicheskoe obuchenye / Ju. N. Emel'janov. – L. : LGU, 1985 – 166 c.
  10. Maksymenko S. D. Doproblymy rozrobky osvityno-kvalifikacijnoi' charakterystyky suchasnogo psykologa / S. D. Maksymenko, T. B. Il'ina // Problemy pidgotovky i pidvyshhennja kvalifikacij' praktychnyh psykologiv / za red. S. D. Maksymenka. – K.-Ternopil' : Nyka-Centr, 2002. – S. 7–17.
  11. Medvedjeva S. A. Rozvytok asertyvnosti majbutnih praktychnyh psykologiv u procesi i'h profesijnogo stanovlennja : dys. na zdobuttja kand. psyhol. nauk : spec. 19.00.07 – pedagogichna ta vikova psykologija / Svitlana Anatolii'vna Medvedjeva; Universytet menedzhmentu osvity NAPN Ukrainy. – K., 2010. – 246 s.
  12. Molokanov M. V. Vlyjanye lychnostnyh osobennostej na professional'nyj vybor v praktycheskoj psykologyy / M. V. Molokanov // Psykologicheskij zhurnal. – 1998. – № 2. – S. 79–97.
  13. Panok V. G. Psykologichna 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 psykologiv zakladiv osvity / L. V. Pastuh // Teoretychni i prykladni problemy psykologii' : 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' psykolog, rabotajushyj v sisteme obrazovanyja? / V. Ə. Pahal'jan // Voprosy psykologyy. – 2002. – №6. – S. 103–112.
  16. Pov'jakeľ N. I. Indyvidual'no-typologichni charakterystyky systemy samoreguljacji' jak umova reguljatyvnoi' kul'tury profesijnogo myslennja psykologa-praktyka / N. I. Pov'jakeľ // Aktual'ni problemy psykologii': zb. nauk. prac' Instytutu psykologii' imeni G. S. Kostjuka APN Ukrainy. – T. I : Organizacijna psykologija. Ekonomichna psykologija. Social'na psykologija / za red. S. D. Maksymenka, L. M. Karamushky. – K. : Milenyum, 2005. – Ch. 15. – S. 161–165.
  17. Praktikum po gendernoy psihologii / Pod red. I. S. Kletsinoy. – SPb. : Piter, 2003. – S. 166.

18. Prorok N.V. Praktychnyj psiholog: profesijno vazhlyvi jakosti / N.V. Prorok // Psihologija. – 2002. – № 1(33). – S. 16–17.
19. Rean A.A. Psihologija y pedagogyka /A.A. Rean, N.V. Bordovskaja, S.Y. Rozum. – SPb. : Pyter, 2002. – 432 s.
20. Semychenko V. A. Teoretyko-metodolichni osnovy pidgotovky majbutnih psihologiv / V. A. Semychenko // Aktual'ni problemy psihologii': zb. nauk. prac' Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka APN Ukrai'ny. – 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.
21. Chepeljeva N. V. Osobystisna pidgotovka psihologa-praktyka / N. V. Chepeljeva // Personal. – 2000. – № 5. – S. 17–19.
22. Jacenko T. S. Aktyvnoe socyal'no-psihologicheskoe obuchenye : teoryja, process, praktyka: ucheb. posob. dlja stud., slushatelej y prepod. po specyjal'nosti «Psihologija» / T. S. Jacenko. – Hmel'nyckyj : Yzd-vo NAPVU; M. : Yzd-vo SYP RYA, 2002. – 792 s.

**L.V. Pastukh. The features of cognitive component of counseling psychologists' sensitiveness in the system of education.** The importance of cognitive component of counseling psychologists' sensitiveness in the system of education is shown in the article. The selection of methods for determining the level of development of sensitiveness' cognitive component is proved by integrating the results of theoretical studies on the problem of sensitiveness as a professionally important feature of counseling psychologists and its components. The research results of features of cognitive component of counseling psychologists' sensitiveness in the system of education are presented. The level of counseling psychologists' awareness as to the content, manifestations, factors of sensitiveness' development as a professionally important feature; the level of self-realization, and the adequacy (inadequacy) of their self-esteem are analyzed in the article.

There have been distinguished the levels of cognitive component of sensitiveness in the result of the generalization of three aforementioned empirical referents of sensitiveness' cognitive component.

It is concluded that less than one fifth of the psychologists under study have high level of the cognitive component of sensitiveness. More than half of the psychologists under study have prevailing average level of sensitiveness' cognitive component, and about third part of respondents have low level of the cognitive component.

The gender and age features of cognitive component of counseling psychologists' sensitiveness in the system of education are defined. It is found that older psychologists have higher level of sensitiveness' cognitive

component. Female psychologists are found to have higher level of sensitiveness' cognitive component than male psychologists have.

There have been established statistically significant differences in levels of the sensitiveness' cognitive component depending on the psychologists' place of residence: psychologists living in rural areas have higher level of cognitive component than those living in a town.

There have been outlined the expediency of empirical studies of other sensory components of counseling psychologists' sensitiveness in the education system (psychophysiological, behavioral, emotional) and the definition of the integrative index and social and demographic (age, sex, place of residence), organizational and professional (school type, qualification category) sensory factors on this basis.

**Key words:** counseling psychologists, sensitiveness, components of sensitiveness, cognitive component of sensitiveness, level of the development of sensitiveness' cognitive component.

*Received January 11, 2015*

*Revised January 28, 2015*

*Accepted February 14, 2015*

**УДК 159.92**

*Л.С. Пилипчук*  
*geriy@ukr.net*

## **Професіогенез та професійні кризи особистості медпрацівника**

---

Pylypchuk L.S. Professional genesis and professional crisis of a medical worker's personality / L.S. Pylypchuk // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 458–469.

---

**Л.С. Пилипчук. Професіогенез та професійні кризи особистості медпрацівника.** Констатується, що навчальна мотивація складається з оцінки студентами різноманітних аспектів навчального процесу, його змісту, форм організації з точки зору їх індивідуальних потреб і цілей, які можуть співпадати чи не співпадати з цілями навчання. Зроблено висновок, що професійне становлення навчальної діяльності студентів знаходиться на початковому рівні свого наукового вдосконалення. Встановлено, що успішність навчання залежить від багатьох аспектів психологічної активності. Зазначено, що одним із таких факторів успішності

є мотиваційна складова діяльності. Сильні і слабкі студенти відрізняються один від одного не рівнем інтелекту, а мотивацією до навчальної діяльності. Досліджено, що процес професійного самовизначення включає розвиток самосвідомості, формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, побудову еталонів у вигляді ідеального зразка професіонала. Встановлено, що соціальна орієнтація багато в чому визначає професійне самоусвідомлення людини, її професійне самовизначення та професійний вибір і здійснення себе в професії включає формування зразка професії, особливо на етапі вибору сфери професійної діяльності. Підтверджено, що образ майбутньої професії – достатньо складне утворення, яке включає емоційні і когнітивні компоненти. Для обґрунтування професійного вибору необхідно також, щоб вимоги з боку професії співпадали з можливостями людини, в протилежному випадку в самосвідомості людини накопичується негативний життєвий досвід, формуються своєрідні способи рішення виникаючих перед ними завдань – уникання проблем, їх ігнорування. Встановлено, що підвищення самооцінки є суттєвим фактором готовності до виконання професійних обов'язків.

**Ключові слова:** самооцінка, професійні обов'язки, професійне самовизначення, професіогенез, професійні кризи, особистість, медпрацівник, професійна діяльність.

**Л.С. Пилипчук. Професиогенез и профессиональные кризисы личности медработника.** Констатируется, что учебная мотивация состоит из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм организации с точки зрения их индивидуальных потребностей и целей, которые могут совпадать или не совпадать с целями обучения. Сделан вывод, что профессиональное становление учебной деятельности студентов находится на начальном уровне своего научного совершенствования. Установлено, что успешность обучения зависит от многих аспектов психологической активности. Отмечено, что одним из таких факторов успешности является мотивационная составляющая. Сильные и слабые студенты отличаются друг от друга не по уровню интеллекта, а по мотивации к учебной деятельности. Доказано, что процесс профессионального самоопределения включает развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентаций, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образца профессионала. Установлено, что социальная ориентация во многом определяет профессиональное самосознание человека, его профессиональное самоопределение и профессиональный выбор и осуществление себя в профессии включает формирование образца профессии, особенно на этапе выбора сферы профессиональной деятельности. Подтверждено, что образ будущей профессии – достаточно сложное образование, включающее эмоциональные и когнитивные компоненты. Для обоснования профессионального выбора необходимо также, чтобы требования со стороны профессии совпадали с возможностями человека, в проти-

вном случае в самосознании человека накапливается отрицательный жизненный опыт, формируются своеобразные способы решения возникающих перед ними задач – уход от проблем, их игнорирование. Установлено, что повышение самооценки является существенным фактором готовности к выполнению профессиональных обязанностей.

**Ключевые слова:** самооценка, профессиональные обязанности, профессиональное самоопределение, профессиогенез, профессиональные кризисы, личность, медработник, профессиональная деятельность.

**Постановка проблеми.** Пріоритетним структурним елементом системи охорони здоров'я є профілактична діяльність медичних працівників, розвиток медико-соціальної активності і установок на здоровий спосіб життя серед різних груп населення. Головний напрямок у розвитку й удосконаленні охорони здоров'я на сучасному етапі – охорона материнства і дитинства, створення оптимальних соціально-економічних, правових і медико-соціальних умов для зміцнення здоров'я жінок і дітей, планування сімей, вирішення медико-демографічних проблем. Державний характер охорони здоров'я забезпечує фінансування, підготовку й удосконалення кадрів. Діяльність органів і установ здійснюється на основі державного законодавства та нормативно-правових документів. Принцип єдності медичної науки і практики реалізується у вигляді спільної діяльності і впровадження наукових розробок в закладах охорони здоров'я [11].

**Актуальність** нашого дослідження в тому, що більша частина проблем виникає в медичній практиці там, де ні стан хворого, ні призначені йому процедури самі по собі їх не викликають. Часто виникають проблеми через непрофесіоналізм і невміння поводитись з хворими. Студентів необхідно готувати до реальної медичної діяльності з її неминучими фрустраціями, розчаруваннями, рутинізацією роботи, щоб у подальшому уникнути «шоку реальністю». Майбутні спеціалісти повинні отримати інформацію про джерела емоційного стресу при роботі з хворими людьми і про ризик виникнення вигорання. По суті, первинна профілактика синдрому вигорання повинна починатися вже під час навчання в медичному навчальному закладі і включати два основних напрямки: інформаційний і навчальний. Також повинні обов'язково навчати студентів медичній етиці і деонтології поряд зі спеціальними дисциплінами [7].

Медична етика та деонтологія – органічно пов'язані поняття. Деонтологія – вчення про юридичні, професійні та моральні обов'язки і правила поведінки медичних працівників по відношенню до хворих.



В історії вітчизняної медицини є немало висловлювань і оцінок головного питання медичної етики і деонтології – принципу морального, бережливого, милосердного і високопрофесійного відношення медичного працівника до хворого [6].

**Огляд останніх досліджень.** Відомий угорський лікар Балінт на основі власного досвіду влучно зауважив: «лікар і сам ліки» [12, с.36]. Тому більшої уваги заслуговує особистість самого медпрацівника, яка слугує основою його «лікувальних властивостей».

Найважливіша проблема сучасної медичної етики полягає в тому, що охорона здоров'я повинна бути правом людини, а не привілеєм для обмеженого кола людей, які здатні її собі дозволити. Сьогодні, на жаль, медицина не йде цим шляхом. Однак ця норма як моральна вимога завойовує все більше визнання. Індивіди повинні розглядатися як рівні в тому, що зв'язано з їхніми людськими якостями – достоїнством, свободою, індивідуальністю.

Ми вважаємо, що при вступі до медичних навчальних закладів повинен проводитись ретельний профвідбір, який визначає основні якості, котрими повинен володіти медичний працівник [9].

Виходячи з вищесказаного, **мету нашого дослідження** можна сформулювати так: визначити ступінь значимості профвідбору студентів, які вступають до медичних навчальних закладів. Виявлення у них якостей, які повинні бути притаманні медичним працівникам.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема професійних криз особистості, з одного боку, обумовлена професіональною діяльністю, а з другої – тісно пов'язана з кризами вікових періодів життя людини. Базуючись на концепції професійного становлення особистості [8], було висунуто положення про професійно обумовлені кризи, згідно якому перехід від однієї стадії професійного становлення до другої супроводжується кризами. Під кризами професійного становлення розуміють не довгострокові за часом періоди (до року) кардинальної перестройки особистості і зміна вектору її професійного розвитку. У період кризи відбувається перестройка професійної свідомості, переорієнтація на нові цілі, перегляд соціально-професійної позиції. Результатом кризи професійного становлення особистості можуть стати особистісне та професійне зростання, зміни взаємовідносин з оточуючими, колегами та споживачами послуг.

Фактори, які спричиняють кризи професійного розвитку:

1. Особистісні.

- Занижена або завищена самооцінка.

- Акцентована особистість.
  - Низька фрустраційна толерантність.
  - Тривожність особистості.
  - Особистість, схильна до залежних форм поведінки.
2. Психологічні.
- Професійна втома.
  - Зниження працездатності.
  - Пов'язані з віком психологічні зміни.
  - Синдром емоційного вигорання.
  - Усвідомлення недостатнього рівня компетентності і професійна безпорадність.
  - Трудоголізм.
3. Соціально-економічні.
- Незадоволеність своїм соціально-економічним статусом.
  - Скорочення робочих місць.
  - Переїзд на нове місце проживання.
4. Ситуаційні.
- Вступ на нову посаду.
  - Атестація спеціалістів.

На основі концепцій психосоціального розвитку і професійного становлення особистості були виділені етапи професійного становлення, на кожному з яких можливі кризи, обумовлені професійною діяльністю [2].

*1. Етап формування професійних намірів.*

Ця стадія відповідає підлітковому періоду (12-18 років) і співпадає з 5-ю стадією психосоціального розвитку за Еріксоном, який виділяє цей віковий період як дуже важливий у психосоціальному розвитку і вважає патогномічним для нього розвиток кризи ідентифікації, або рольове зміщення, яке проявляється в проблемі вибору професії і вибору референтної групи. До 14 -15 років у молодих людей формуються певні знання і уявлення про професію. Змінюється навчальна мотивація в залежності від певного вибору поля діяльності (наприклад, медицина, точні і гуманітарні науки). В 16-17 років на етапі завершення шкільної освіти можлива перша криза професійного становлення. Ядром кризи є необхідність вибору конкретної професії і проблеми, пов'язані з продовженням навчання. Як правило, вибирається лише поле діяльності, рідше – конкретна професія [5].

А.П.Василькова приводить наступні мотиви вибору медичної професії:

- Бажання лікувати людей.
- Бажання полегшити страждання тяжко хворих.

- Можливість піклуватися про здоров'я своїх близьких.
- Престиж професії і сімейні традиції.
- Бажання вирішувати наукові медичні проблеми.
- Можливість піклуватися про своє здоров'я.
- Можливість впливати на інших людей.
- Доступність медикаментів.
- Матеріальна зацікавленість.

## *2. Етап базового професійного навчання.*

Цей етап відповідає 6-й стадії психосоціального розвитку за Еріксоном і віковому діапазону від 19 до 25 років. Молоді люди орієнтовані на отримання професії і створення сім'ї. На цьому етапі студент медичного закладу отримує загально-медичну освіту, більш детально знайомиться зі специфікою медичних дисциплін і робить свій професійний вибір. У перший рік навчання часто виникає розчарування в обраній професії і падає інтерес до навчання. Спостерігається криза професійного вибору, яка як правило, чітко проявляється в перший рік професійного навчання, коли студенти-медики замість очікуваного сценарію навчання медицині вивчають клінічні дисципліни. Як правило, ця криза долається шляхом усвідомлення необхідності засвоїти матеріал таких дисциплін зі зміною мотивації. У цей період можливе зниження рівня інтересу до медицини чи корекція професійного відбору, яка іноді завершується тим, що студент залишає навчальний заклад [1].

## *3. Етап професійної діяльності.*

Цей етап відповідає 7-й стадії (стадія середньої зрілості) психосоціального розвитку за Еріксоном і віковому діапазону від 26 до 64 років та поділяється на три стадії.

Особистісні особливості успішно працюючих медпрацівників.

Аналізуючи особистісні характеристики успішно працюючих медпрацівників, М.В.Клічевська виділила низку індивідуально-особистісних особливостей, необхідних для високопрофесійної діяльності медпрацівника:

- Уміння встановлювати контакт з людьми.
- Уміння контролювати свої почуття й емоції.
- Рішучість, оптимізм, оглядність, активність, впевненість у собі.
- Високі морально-етичні стандарти у відношенні до пацієнтів і оточуючих.
- Низька конфліктність і адекватні емоційні прояви.
- Низький рівень агресивності і ворожості, відсутність асоціальних тенденцій.

- Низький рівень тривожності, психотизму та нейротизму. Уміння швидко приймати складні рішення.
- Відповідальність .
- Терпимість, професійна мужність, здібності до емпатії.

Стиль міжособистісних взаємовідносин з колегами і пацієнтами.

Стиль міжособистісних взаємовідносин з колегами і пацієнтами впродовж багатьох століть регламентується етичними кодексами. Але особливий інтерес становить той факт, що акценти і етичні пріоритети розставлені в цих документах по – різному – в залежності від епохи і держави. Етичні стандарти служать формальною основою для взаємовідносин в діаді « лікар – хворий ». Але ці відносини визначаються також стилем міжособистісних відносин. Стиль міжособистісних взаємовідносин з пацієнтами є професійно значимою характеристикою медпрацівника. Особливо це значимо для професіоналів, працюючих в сфері психічного здоров'я, оскільки багато видів психотерапії базується виключно на вмінні професійно будувати міжособистісні взаємовідносини з клієнтом. Слід зауважити, що комунікативна компетентність важлива не лише для медпрацівників, але й для пацієнта, так як невміння пацієнта налагодити контакт з медпрацівником призводить до негативних терапевтичних результатів.

Виділяють наступні види спілкування [10]:

1. Контакт масок – це різновид формального спілкування, при якому ні медпрацівник, ні хворі не прагнуть до глибокого розуміння особистісних особливостей співрозмовника, його тонких душевних переживань.

2. Примітивне спілкування – це різновид маніпулятивного спілкування медпрацівника і пацієнта.

3. Формально-рольове спілкування – вид спілкування, при якому регламентованими являються і зміст, і засоби спілкування, і замість знання особистості співрозмовника обходяться знанням його соціальної ролі.

4. Ділове спілкування – при такому стилі враховуються особистісні та характерологічні особливості пацієнта, його соціально-демографічні характеристики, настроїв. Але дуже часто медпрацівник розглядає проблему хворого з позицій власних знань і досвіду, і схильний директивно приймати рішення без згоди іншого учасника діалогу.

5. Духовне міжособистісне спілкування – це стиль, який рідко зустрічається в системі «лікар – хворий», оскільки діагностується і лікувальна взаємодія.

6. Маніпулятивне спілкування – різновид примітивного спілкування, при якому поведінка направлена на отримання вигоди від співрозмовника. У медицині відомий спосіб, названий «іпохондризацією пацієнта». Суть його полягає в тому, що діагноз подається хворому з перебільшенням важкості виявлених розладів.

Стратегії поведінки особистості в професійному середовищі.

Стратегія поведінки особистості в професійному середовищі визначається багатьма факторами. Перш за все це особистісні особливості спеціалістів, його самооцінка, домінуючі потреби і пріоритетні цінності, мотивація до виконання роботи. Важливим є також відношення до праці в сім'ї, в професійному колективі, в тій культурі, де знаходиться людина. Трудова етика, яка прийнята в даній культурі, дуже часто виявляється визначаючою стратегією поведінки персоналу [4].

Вчені інституту психології Потсдамського університету, базуючись на результатах тестування по розробленому ними «Опитувальнику поведінки і переживання, пов'язаного з роботою», виокремили чотири типи поведінки і переживання в професійному середовищі.

- Тип G – найбільш продуктивна стратегія поведінки, зразок позитивної установки на виконання діяльності, посиленої мобілізуючою дією позитивних емоцій. Такі люди, як правило, здорові, активні, здібні до рішення тяжких задач. Невдачі та поразки розглядаються ними не як джерело фрустрації і негативних емоцій, а як стимул для пошуку активних стратегій їх подолання.
- Тип S – характерною рисою цього типу являється загальна життєва задоволеність, джерелом якої можуть бути ситуації, які не пов'язані з роботою. Такі люди економні, бережливі, з середнім рівнем мотивації і невисоким рівнем професійних домагань. Вони схильні до збереження дистанції по відношенню до професійної діяльності, до економії енергетичних затрат і задоволені результатами своєї праці.
- Тип A – характеризується екстремально високим суб'єктивним значенням професійної діяльності, великим ступенем готовності до енергетичних затрат, низькою стійкістю до фрустрації і стресу. Несприятливими наслідками поведінки такого типу можуть бути різні психосоматичні розлади з високим ризиком коронарних захворювань.
- Тип B – низьке суб'єктивне значення діяльності, слабка стійкість до стресу, обмежена здатність до релаксації і

конструктивного вирішення проблем, постійним почуттям тривоги і безпідставного страху. Цей тип не здатен до збереження необхідної дистанції по відношенню до роботи. Це призводить до додаткових психічних навантажень, постійного незадоволення собою, зниження загальної психічної витримки організму, апатії та небажання виконувати професійні завдання. Приведені симптоми відображують емоційне виснаження організму і відповідають картині синдрому професійного вигорання [3].

**Висновки.** Навчальна мотивація складається з оцінки студентами різноманітних аспектів навчального процесу, його змісту, форм організації з точки зору їх індивідуальних потреб і цілей, які можуть співпадати або неспівпадати з цілями навчання.

Аналізуючи наукову літературу, ми прийшли до висновку, що професійне становлення навчальної діяльності студентів знаходиться на початковому рівні свого наукового вдосконалення. Встановлено, що успішність навчання залежить від багатьох аспектів психологічної активності. Одним із таких факторів успішності є мотиваційна складова діяльності. Сильні і слабкі студенти відрізняються один від одного не рівнем інтелекту, а мотивацією навчальної діяльності.

Процес професійного самовизначення включає розвиток самосвідомості, формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, побудову еталонів у вигляді ідеального зразка професіонала. Особистісне самовизначення людини відбувається на основі засвоєння суспільно вироблених уявлень про ідеали, норми поведінки і діяльності. В теперішній час соціальна орієнтація багато в чому визначає професійне самоусвідомлення людини, її професійне самовизначення і професійний вибір. Здійснення себе в професії включає формування зразка професії, особливо на етапі вибору сфери професійної діяльності.

Образ майбутньої професії – достатньо складне утворення, яке включає емоційні та когнітивні компоненти. Для обґрунтування професійного вибору необхідно також, щоб вимоги з боку професії співпадали з можливостями людини.

У протилежному випадку в самосвідомості людини накопичується негативний життєвий досвід, формуються своєрідні способи рішення виникаючих перед ними завдань – уникання проблем, їх ігнорування.

При аналізі самооцінки як однієї з передумов до виконання будь-яких видів діяльності було з'ясовано, що професійна діяльність формує достатньо високі показники самооцінки за різними її

показниками (складовими частинами) при тривалому виконанні медичних обов'язків. Психокорекційна робота також приводить до підвищення низки показників самооцінки навіть більше, ніж в групі працюючих. Проте показник «діяльність» мав більш виразний підйом у групі працюючих, що пов'язано з формуванням професійних навичок та вмінь, закріпленням на практиці знань і формуванням самооцінки на базі аналізу здійснюваних видів діяльності та усвідомленням власних успіхів у даній області. Проте психокорекційна робота також ефективно впливає на загальні показники самооцінки та приводить до її підвищення з дещо іншою структурою. Підвищення самооцінки є суттєвим фактором готовності до виконання професійних обов'язків.

### Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М. : Академия, 1997. – 322 с.
2. Асмолов А.Г. Особистість як предмет психологічного дослідження / А.Г. Асмолов. – М. : Вид-во МГУ, 1984. – 104 с.
3. Блейхер В.М. Клінічна патопсихологія / В.М. Блейхер. – Ташкент, 1976. – С. 45–68.
4. Вілюнас В.К. Психологічні механізми мотивації людини / В.К. Вілюнас. – М., 1990. – С. 328–375.
5. Виготський Л.С. Зібрання творів: В 6 т. / Під ред. Д.Б.Ельконіна. – М. : Педагогіка, 1984. – Т.4. – 432 с.
6. Воячек В.І. Врачебная тайна и врачебная этика / Под ред. В.Р.Осипова. – Л., 1930. – 95 с.
7. Головаха Є.І. Життєва перспектива і професійне самовизначення молоді / Є.І. Головаха. – Київ : Наукова думка, 1988. – 144 с.
8. Зеер Е.Ф. Личностно ориентированное профессиональное обучение / Е.Ф. Зеер; Урал. Гос.проф.-пед.ун-т. – Екатеринбург, 1998. – 126 с.
9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 134 с.
10. Менделевич В.Д. Клиническая медицинская психология: Практическое руководство / В.Д. Менделевич. – М. : Мед пресс, 1998. – 229 с.
11. Титма М.Х. Выбор профессии как социальная проблема / М.Х. Титма. – М. : Мысль, 1975. – 198 с.
12. Харди И. Врач, сестра, больной. Психология работы с больными / И. Харди. – Будапешт: Академия Кладо, 1974. – 286 с.



**Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Abramova G.S. Vozrastnaja psihologija / G.S. Abramova. – M. : Akademija, 1997. – 322 s.
2. Asmolov A.G. Osobystist' jak predmet psihologichnogo doslidzhennja / A.G. Asmolov. – M. : Vyd-vo MGU, 1984. 26 – 104 s.
3. Blejher V.M. Klinichna patopsihologija / V.M. Blejher. – Tashkent, 1976. – S. 45–68.
4. Viljunas V.K. Psihologichni mehanizmy motyvacii' ljudyny / V.K. Viljunas. – M., 1990. – S. 328–375.
5. Vygots'kyj L.S. Zibrannja tvoriv: V 6 t. / Pid red. D.B.El'konnina. – M. : Pedagogika, 1984. – T.4. – 432 s.
6. Vojachek V.I. Vrachebnaja tajna i vrachebnaja jetika / Pod red. V.R.Osipova. – L., 1930. – 95 s.
7. Golovaha Je.I. Zhyttjeva perspektyva i profesijne samovyznachennja molodi / Je.I. Golovaha. – Kyi'v : Naukova dumka, 1988. – 144 s.
8. Zeer E.F. Lichnostno orientirovanoe professional'noe obuchenie / E.F. Zeer; Ural. Gos.prof.-ped.un-t. – Ekaterinburg, 1998. – 126 s.
9. Klimov E.A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija / E.A. Klimov. – Rostov-na-Donu, 1996. – 134 s.
10. Mendelevich V.D. Klinicheskaja medicinskaja psihologija: Prakticheskoe rukovodstvo / V.D. Mendelevich. – M. : Med press, 1998. – 229 s.
11. Titma M.H. Vybor professii kak social'naja problema / M.H. Titma. – M. : Mysl', 1975. – 198 s.
12. Hardi I. Vrach, sestra, bol'noj. Psihologija roboty s bol'nymi / I. Hardi. – Budapesht: Akademija Klado, 1974. – 286 s.

**L.S. Pylypchuk. Professional genesis and professional crisis of a medical worker's personality.** The academic motivation is noted to consist in the students' evaluation of various aspects of the educational process, its content, forms of organization from the point of view of their individual needs and goals that can coincide or cannot coincide with the goals of education. It is concluded that professional development of educational activities of students is at the primary level of its scientific improvement. The progress in studies is established to depend on many aspects of psychological activity. One of these factors of progress is mentioned to be the motivational component of activities. Strong and poor students differ from each other by not the level of intelligence, but the motivation for educational activities. The process of professional self-determination is studied to involve the development of self-consciousness, the formation of the system of values, model-

ing the future, building the standards in the form of a perfect model of a professional. The social orientation is established to determine largely the professional self-consciousness of a man, his professional self-determination and career choices. The personal realization in the profession includes the formation of a sample of profession, especially at the stage of choice of the professional field. It is confirmed that the image of a future profession sufficiently complex entity that includes emotional and cognitive components. The image of a future profession is confirmed to be sufficiently complex entity that includes emotional and cognitive components. In order to justify the professional choice it is also necessary that the requirements of the profession coincide with the possibilities of a person, otherwise a negative life experience is accumulated in human self-consciousness, emerging methods of solution of their tasks, i.e. avoiding, neglecting, are formed. The increase in self-esteem is established to be an important factor in readiness to perform professional duties.

**Key words:** self-esteem, professional duties, professional self-determination, professional genesis, professional crises, personality, medical worker, professional activities.

*Received January 12, 2015*

*Revised January 26, 2015*

*Accepted February 11, 2015*

УДК 374.7.091

*В.Ю. Помилуйко*

*Vera.Kyiv@gmail.com*

## **Використання тренінгу в системі корпоративного навчання дорослих**

---

Pomyliuko V.Y. Application of training in corporate training of adults / V.Y. Pomyliuko // 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 28. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 469–480.

---

**В.Ю. Помилуйко. Використання тренінгу в системі корпоративного навчання дорослих.** У статті визначено сутнісні ознаки, особливості та види тренінгу. Доведено, що тренінг активно використовується у корпоративному навчанні дорослих, бо враховує його функції, особливості і вимоги до андрагогічної моделі навчання. Корпоративний тренінг визначено як технологію навчання співробітників компанії або груп ком-

паній у відповідності зі стратегією їх розвитку та особливостями бізнесу, що дозволяє відпрацьовувати вміння та навички виконання різних видів професійної діяльності, розвивати компетентності, необхідні для ефективної роботи на виробництві. З'ясовано, що корпоративні тренінги особистості дорослого сприяють прискоренню формування навичок практичної діяльності, усуненню недоліків у професійній підготовці; навчанню новим технологіям і методам праці; швидкій адаптації на робочому місці; підготовці для роботи на новій посаді. Узагальнено досвід навчання дорослих в корпоративному університеті «Get Win», що забезпечує розробку та реалізацію довготривалих програм розвитку, моніторинг й оцінювання їх ефективності. Навчання в корпоративному університеті охарактеризоване як практико-орієнтоване, що розраховано на залучення групи фахівців для виконання програм поза робочим місцем із використанням таких методів роботи: рольові та ділові ігри, кейси, робота в міні-групах, розбір практичних ситуацій, різні інтерактивні вправи і техніки, показ і аналіз фрагментів фільмів, проблемні завдання для самонавчання тощо. Зроблено висновок, що реалізація запропонованих методів дозволить фірмам і підприємствам сформуванати команду компетентних фахівців, які вміють долати труднощі, попереджають проблеми та виникнення серйозних помилок, володіють новими знаннями в професійній галузі.

**Ключові слова:** андрагогічна модель навчання, атитюди, види тренінгу, інтерактивні вправи і техніки, корпоративне навчання, корпоративний університет, розвиток компетентностей, тренінг, технологія проведення корпоративного тренінгу.

**В.Ю. Помилуйко. Использование тренинга в системе корпоративного обучения взрослых.** В статье определены сущностные признаки, особенности и виды тренинга. Доказано, что тренинг активно используется в корпоративном обучении взрослых, так как учитывает его функции, особенности и требования к андрагогической модели обучения. Корпоративный тренинг определяется как технология обучения сотрудников компании или групп компаний в соответствии со стратегией их развития и особенностями бизнеса, позволяет отрабатывать умения и навыки выполнения различных видов профессиональной деятельности, развивать компетентности, необходимые для эффективной работы на производстве. Выяснено, что корпоративные тренинги личности взрослого способствуют ускорению формирования навыков практической деятельности, устранению недостатков в профессиональной подготовке; обучению новым технологиям и методам труда; быстрой адаптации на рабочем месте; подготовке для работы на новой должности. Обобщён опыт обучения взрослых в корпоративном университете «Get Win», обеспечивающий разработку и внедрение долгосрочных программ развития, мониторинг и оценку их эффективности. Обучение в корпоративном университете охарактеризовано как практико-ориентированное, что рассчитано на привлечение группы специалистов для выполнения

программ вне рабочего места. В процессе организации корпоративного обучения использованы такие методы работы: ролевые и деловые игры, кейсы, работа в мини-группах, разбор практических ситуаций, различные интерактивные упражнения и техники, показ и анализ фрагментов фильмов, проблемные задания для самообучения и др. Сделан вывод: использование корпоративного обучения позволит фирмам и предприятиям сформировать команду компетентных специалистов, которые умеют преодолевать трудности, предусматривают проблемы и допущение серьёзных ошибок, обладают новыми знаниями в профессиональной области.

**Ключевые слова:** андрагогическая модель обучения, аттитюды, виды тренинга, интерактивные упражнения и техники, корпоративное обучение, корпоративный университет, развитие компетентностей, тренинг, технология проведения корпоративного тренинга.

**Постановка проблеми.** Сьогодні економічна сфера життя суспільства визначає добробут населення. Від кваліфікації працівників та їх умінь організувати виробничий процес на підприємствах і фірмах залежить якість роботи й отриманий матеріальний результат, що спричиняє виникнення нових напрямів у сфері управління персоналом, стратегічного розвитку, бізнес-планування. Оскільки старіння знань веде до втрати їх практичної цінності, постійно виникає необхідність навчання працівників різних організацій. Оновлення виробництва, поява нових технологій ставить на порядок денний фірм і компаній розвиток компетентності їх працівників. За останні роки з'явилися нові підходи до навчання дорослих та підвищення їх кваліфікації, куди можна віднести і корпоративне навчання. Крім того, впроваджуються нові методи та технології організації навчання компетентних фахівців, що дозволяють учасникам навчального процесу не лише ефективно засвоювати нову інформацію та знання, але й розвивати вміння, навички, здібності, компетентності.

Однією з найбільш ефективних технологій, що зумовлює реальні зміни у виробничій поведінці дорослих, є тренінг. У процесі проведення тренінгів учасники мають можливість поповнити знання, поділитися професійним досвідом, освоїти нові бізнес-технології й практики та отримати досвід позитивного ставлення до себе та оточуючих. Крім того, тренінг як групова форма роботи дозволяє його учасникам свідомо переглянути сформовані раніше стереотипи поведінки та створює умови, коли кожен член групи оточений турботою, людською увагою і душевним теплом. У тренінговій групі людина відчуває повну довіру до оточуючих, не боїться висловлювати свої думки і розкривати почуття, вчиться надавати підтримку колегам, працювати в колективі та узгоджувати з ним свої

рішення. Отже, проблема використання тренінгів у навчанні особистості дорослого віку є актуальною та перспективною.

**Мета написання статті** полягає в розкритті сутнісних ознак і з'ясуванні особливостей використання тренінгу в системі корпоративного навчання дорослих.

**Аналіз останніх досліджень.** У процесі розгляду зазначеної проблеми використовувалася сучасна психолого-педагогічна література, присвячена розгляду сутності поняття «тренінг» (М. Белова [2], І. Куртікова, К. Лаврова, В. Лі [4], К. Милютіна [6] та ін.); застосуванню тренінгу в навчанні дорослих (М. Кларін [3], О. Лазорко [5], Л. Лук'янова [9], С. Сисоева [7] та ін.) та визначенню особливостей корпоративного навчання (П. Ананченкова [1], М. Горшеніна, В. Сухінін [10] та ін.).

**Виклад основного матеріалу.** Слово «тренінг» походить з англійської мови (англ. train, training). Словникові видання доводять, що поняття «тренінг» пов'язане з груповою роботою, отримало велике поширення в психологічній практиці другої половини минулого століття та означає – «тренування», «научіння», «дресирування» [8, с. 246]. Більшість науковців (А. Галімов, В. Демешкевич, Л. Лук'янова, Д. Порох) визначають неоднозначність тлумачення поняття «тренінг» у сучасній психолого-педагогічній літературі. Дефінітивний аналіз поняття «тренінг» дозволив визначити найбільш поширені його тлумачення, зокрема: як багатофункціонального методу змін психологічних феноменів людини або групи (С. Макшанов, К. Милютіна), засобу психологічного впливу (Л. Петровська); системи інтенсивних тренувань (М. Васильєв, І. Вачков); особливої форми навчання (В. Каган, С. Мирошник, С. Страшко); методу розвитку здібностей до навчання (Ю. Ємельянов); систему впливів, завдань, спрямованих на розвиток, формування, корекцію в людини необхідних професійних якостей (В. Саакова); методу навчання та педагогічної технології навчання (В. Безпалько, В. Демешкевич, Н. Ничкало, С. Сисоева) тощо.

У нашому дослідженні розглядаємо тренінг як технологію навчання, бо тренінговим заняттям притаманні всі ознаки технологій – проєктованість, системність, керованість, ефективність, можливість відтворення тощо. Підтримуємо думку С. Сисоевої, яка визначає тренінг як технологію, що дозволяє відпрацьовувати вміння і навички виконання простих та складних видів професійної діяльності, наочно демонструє наслідки прийнятих рішень, реалізує можливість перевірки альтернативних зв'язків, дозволяє одночасно використовувати різну кількість методів

ігрової діяльності, збільшуючи ефективність проведення практичних занять [7, с. 129].

Однак, не зважаючи на неузгодженість визначень науковців щодо сутності досліджуваної дефініції, більшість із них (М. Белова, С. Калашнікова, І. Куртікова, К. Лаврова, В. Лі, Л. Новікова) наполягають на активному характері діяльності суб'єктів тренінгу у процесі його проведення. Так, І. Куртікова, К. Лаврова, В. Лі під тренінгом розуміють форму активного навчання, за якої відбувається збагачення знаннями, розвиток конкретних умінь і навичок. Фактично тренінг – це передача знань, необхідних людині чи команді в момент часу або найближчому майбутньому [4, с.5].

Отже, тренінг передбачає активну позицію його учасників, прояв ініціативи та самостійності в прийнятті рішень, успішність та інтелектуальну спроможність у відпрацюванні конкретних проблемних питань та набуття практичних умінь і навичок.

У сучасній психологічній літературі не існує загально визнаної та єдиної класифікації тренінгів. Поділ на види проводиться науковцями на підставі різних ознак: за критерієм спрямованості дії та змін – навичковий, психотерапевтичний, соціально-психологічний, бізнес-тренінг (Ю. Мельник); за метою та завданнями – соціально-психологічний, тренінг особистісного зростання, тематичний або соціально-просвітницький, психокорекційний, психотерапевтичний (С. Страшко); за психогімнастичними вправами, які спрямовані на формування та розвиток умінь, навичок і настанов ефективного спілкування – тренінг партнерського спілкування, тренінг сенситивності і тренінг креативності (Г. П'ятакова, Н. Заячківська) та ін. Одним із найбільш поширених видів тренінгу є соціально-психологічний (М. Белова, А. Галімов, Г. Ковальов, Л. Петровська), що передбачає розвиток комунікативних здібностей, уміння встановлювати та розвивати міжособистісні стосунки між людьми. Соціально-психологічний тренінг, на думку М. Белової, є одним із методів інтерактивного навчання, який використовується в різних сферах життєдіяльності, бо допомагає пов'язати теоретичні знання з практикою, сприяє розвитку творчих здібностей, удосконаленню навичок комунікації і професійної майстерності, відкриває шляхи самоактуалізації особистості [2, с. 27].

Повністю погоджуємося з думкою Л. Лук'янової, що найбільш доцільним є використання тренінгових технологій у процесі роботи з дорослими. Автор доводить необхідність упровадження тренінгового навчання дорослої людини, беручи до уваги наступ-

ні функції тренінгу: навчальну – засвоєння знань і формування необхідних умінь і навичок; розвивальну – створення умов для неокриття творчого потенціалу та розвиток індивідуальних здібностей; мотивувальну – налаштування на активне навчання й психологічну готовність до засвоєння великих обсягів інформації; комунікативну – становлення та розвиток контактів між слухачами, формування прагнення до співпраці з високим рівнем довіри й сприйняттям інших членів команди; релаксаційну – зняття емоційної напруги, викликаного навантаженням на нервову систему в процесі інтенсивного навчання. У контексті виділених функцій, як стверджує дослідниця, тренінг спрямований на набуття практичних умінь і навичок, передбачає активну позицію тих, хто навчається. Цей метод дозволяє урахувати право дорослої людини на прийняття рішень, вибір методів праці, обґрунтуванні необхідності вивчення нової інформації та її інтегруванні з наявним професійним і життєвим досвідом [9].

Отже, різні види тренінгу використовуються у навчанні дорослих, бо відповідають особливостям і вимогам андрагогічної моделі навчання; сприяють прискоренню адаптації до умов практичної діяльності, усуненню недоліків у їх професійній підготовці, навчанню новим технологіям і методам праці, швидкій адаптації на робочому місці, підготовці для роботи на новій посаді.

Враховуючи, що тренінг є груповою формою роботи з дорослими людьми, його призначення полягає у психологічному впливові групи на особистість. Виникнення тренінгу як методу групової роботи, зазначає О. Лазорко, пов'язують з іменем К. Левіна та його Центром із вивчення групової динаміки (40-ві роки ХХ ст.) та Національної лабораторії тренінгу в США. Саме там було встановлено, що більшість ефективних змін в установках особистості (атитюдах) відбувається у груповому, а не в індивідуальному полі [5, с. 132]. Принцип активного залучення групи з метою розв'язання психологічних завдань є одним із основних у практиці проведення тренінгів. Через виконання спеціальних вправ, спрямованих на відтворення, виконання й аналіз ситуацій, в учасників тренінгу формуються професійні вміння та навички, створюються умови для професійного розвитку.

К. Мілютіна виділяє кілька базових моделей тренінгу: розвиток кар'єри, розвиток компетентності, розв'язання конкретної проблеми, виявлення невідповідностей і створення мотивації розвитку [6, с. 34–37]. Із цих моделей тренінгу, на нашу думку, сьогодні особливого значення для навчання дорослих набуває



тренінг компетентності, який, за твердженням автора, проводиться в рамках регулярної підготовки і перепідготовки персоналу. До цієї групи можна зарахувати такі типові тренінги: телефонне спілкування; техніки прямих продажів; презентацію; конфліктологію; мотиваційний менеджмент тощо [6, с. 35].

Організація і проведення тренінгів – складна і трудомістка робота, яку може правильно побудувати команда тренерів-професіоналів, яка систематично працює над самовдосконаленням своїх працівників. Нині кожна прогресивна компанія, підприємство, фірма зацікавлені у зростанні своїх фахівців і розвитку їх компетентності. З цією метою розробляється система корпоративного навчання, яка передбачає внутрішні і зовнішні освітні заходи, а також програми підвищення кваліфікації співробітників. П. Ананченкова наголошує, що ідея корпоративного університету народилася у США. Його еталоном донині вважається навчальний центр General Electric в Кротонвіллі. Сьогодні в США вже більше 1600 корпоративних ВНЗ, і щодня відкриваються нові. Згідно з прогнозами англійської Henley Management Colleges, в 2010 році в корпоративних університетах США навчалось більше людей, ніж у традиційних ВНЗ [1, с. 77]. В. Сухінін, М. Горшеніна появу корпоративної системи навчання та необхідність її розвитку обґрунтовують наступними причинами:

- програми корпоративного навчання розробляються з урахуванням стратегічних завдань організації, тому вони враховують необхідну динаміку розвитку персоналу, можливі темпи розвитку, наявні ресурси;
- корпоративні програми навчання сприяють створенню ефективно функціонуючих команд, які здатні до розробки та реалізації інноваційного продукту;
- корпоративні навчальні програми дозволяють створити єдине понятійне, інформаційне, ціннісне поле, що формує особливе освітнє середовище й оптимізує систему управління знаннями в організації [10, с. 180].

Отже, створення корпоративної системи навчання є актуальною, несвітньою проблемою, що передбачає визначення компанії (фірмою, організацією) довгострокових цілей і стратегій свого розвитку, необхідних компетенцій персоналу, потребу в навчанні своїх працівників як кадрового стратегічного ресурсу.

У системі корпоративного навчання значна роль відводиться тренінгу, або такому його різновиду, як корпоративний тренінг. За твердженням М. Кларіна, корпоративний тренінг так само як і його поширені синоніми – бізнес-тренінг і внутрішньофірмо-

ве навчання – поняття, утворені практикою роботи організацій, великих фірм і компаній. Його основне призначення автор характеризує як підготовку персоналу до ефективної роботи в цій організації, що за змістом принципово відрізняється від навчання в рамках бізнес-освіти, яке спрямоване на отримання уявлень про основні сфери і способи введення бізнесу [3, с. 60]. У нашому дослідженні визначаємо корпоративний тренінг як технологію навчання співробітників компанії або груп компаній у відповідності зі стратегією їх розвитку та особливостями бізнесу, що дозволяє відпрацьовувати вміння та навички виконання різних видів професійної діяльності, розвивати компетентності, необхідні для ефективної роботи на виробництві.

Розглянемо технологію проведення тренінгів на прикладі корпоративного університету «Get Win», що навчає співробітників компаній «Укртехінвестгаз», «КСУ», журналу «ЖКГ», «Інституту енергоаудиту та обліку енергоносіїв». Навчання в університеті – практико-орієнтоване і розраховано на залучення групи фахівців для виконання довгострокових програм поза робочим місцем. Найпоширенішою технологією організації корпоративного навчання є тренінг. Технологія проведення корпоративного тренінгу відповідає європейським стандартам: очікування у тренінгу збираються до його початку, дотримується етика проведення тренінгу, визначається його результативність і ефективність.

Звичайною у практиці роботи корпоративного університету «Get Win» стала наступна структура тренінгу: вступна бесіда, теоретична та практична частина. У другій частині виконуються вправи, які дають можливість відпрацювати нові техніки і прийоми з метою розвитку умінь персоналу. Для цього у процесі роботи використовуються різні активні методи навчання: кейси (розбір конкретних ситуацій, що ілюструють ті чи інші ідеї); рольові та імітаційні ігри; робота в міні-групах (по 3-5 осіб із метою розв'язання проблемних завдань); різні інтерактивні вправи з техніки (інформаційні, стимуляційні, груподинамічні, вправи з практичного виконання роботи); показ фрагментів фільмів, що ілюструють певні тези і теми тренінгу тощо.

Оптимальною чисельністю осіб, які беруть участь у тренінгу, вважається 10-12 чоловік. У досвіді нашої роботи кількісний склад груп сягає до 18 осіб, бо при навчанні великої кількості людей виникають деякі труднощі виконання практичних вправ та моніторингу оволодіння учасниками різними вміннями.

Список матеріалів до кожного заняття складається відповідно до тематики та завдань тренінгу. Наприклад, в рамках кор-

поративного тренінгу-практикуму «Ефективні стратегії» (входить в курс навчання з розвитку компетенції «ініціативність») розроблялася книга тренера, де визначалися цілі, уміння, навички та компетенції, що плануються розвинути протягом всього курсу навчання; правила тренінгу; ключові поняття і технології; детальний, дослівний зміст тренінгу та нотатки для тренера; показники ефективності тренінгу й очікувані результати; рекомендована додаткова література тощо. Для учасників тренінгу розроблявся методичний посібник, що надавався їм для ознайомлення до початку тренінгу. Методичний посібник включав вступне слово; теоретичну і практичну частину, що передбачали ознайомлення з основними технологіями тренінгу, а саме: «Дерево поточної реальності Голдрата»; «Дерево причин Газаряна»; «Риба Ісікави»; «5 – чому?»; «Де?, Хто?, Коли?, Як?, Що?, Чому?». У практичній частині тренінгу її учасникам пропонувалися вправи: «Пошук оптимального розв'язання проблеми», «Обмін проблемами» тощо.

Тренінгові заняття проводяться в ігровій формі, що дозволяє їх учасникам почувати себе вільно в умовно-імпровізаційній ситуації. Блочна структура тренінгу, що передбачає теоретичну і практичну складову, міжособистісну взаємодію, дозволяє кожному учаснику брати участь у груповому рішенні, адекватно оцінювати ситуацію, надавати допомогу і підтримку іншим. Проведення корпоративних тренінгів передбачає періодичний моніторинг, оцінювання їх результативності та ефективності, корегування й удосконалення програм тренінгів. Так, оцінка засвоєння необхідної інформації проводиться після кожного тренінгу, знання – через 10-14 днів, уміння – через місяць, навички – через півроку, компетентності – через 9 місяців курсу навчання. Зрізи досягнень учасників тренінгів свідчать, що знання, вміння та навички, які отримані під час курсу корпоративного навчання, переростають у компетентності, допомагають людині долати труднощі, уникати серйозних помилок у реальному житті та знижують гостроту емоційного стресу, забезпечують новий професійний досвід, що повністю відповідає основним вимогам до організації навчання дорослої людини.

**Висновки.** Отже, створення корпоративної системи навчання є вимогою часу та передбачає визначення компанією (фірмою, підприємством, організацією) довгострокових цілей і стратегій свого розвитку, необхідних компетенцій персоналу, розробку програм їх навчання. Тренінг активно використовується у корпоративному навчанні дорослих, бо враховує його функції,

особливості і вимоги до андрагогічної моделі навчання. Корпоративні тренінги особистості дорослого віку сприяють прискоренню її адаптації до умов практичної діяльності, усуненню недоліків у професійній підготовці; навчання новим технологіям і методам праці; швидкій адаптації на робочому місці; підготовці для роботи на новій посаді. Процес створення ефективної системи корпоративного навчання складається з певних послідовних кроків, що передбачають, розробку та реалізацію довготривалих програм розвитку персоналу відповідно до стратегії компанії, моніторинг й оцінювання її ефективності. Реалізація запропонованих заходів дозволить фірмам і підприємствам сформувати команду компетентних фахівців, які вміють долати труднощі, попереджають проблеми та виникнення серйозних помилок, володіють новими знаннями в професійній галузі. Провідні організації розглядають формування і розвиток компетентностей своїх фахівців як фактор стійкої конкурентної переваги підприємства.

**Перспективи подальших розвідок** означеної проблеми вбачаємо у вивченні науково-методичного забезпечення роботи корпоративного університету; психологічної підготовки тренерів для проведення корпоративних тренінгів; вдосконаленні технології корпоративного тренінгу тощо.

#### Список використаних джерел

1. Ананченкова П.И. Обучение персонала на базе корпоративных университетов: опыт зарубежных компаний / П. И. Ананченкова // Труд и социальные отношения. – 2013. – № 5. – С. 77–84.
2. Белова М. Э. Активные методы обучения основам организации социально-психологического тренинга / М.Э. Белова // Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова (сер. «Психологія»). – 2014. – Т. 19 – Вип. 2 (32). – С. 26–34.
3. Кларин М.В. Корпоративный тренинг – инструмент развития менеджмента / М.В. Кларин // Менеджмент в России и за рубежом. – 2000. – № 3. – С. 59–72.
4. Куртикова И. Тренинг: руководство к действию. Теория и практика / И. Куртикова, К. Лаврова, В. Ли. – М. : СПИД Фонд Восток-Запад, 2005. – 240 с.
5. Лазорко О. В. Професійно-психологічний тренінг менеджерів як метод корекції та розвитку професійно важливих якостей / О.В.Лазорко // Вісник НТУУ «КПІ» (сер. «Філософія. Психологія. Педагогіка»). – 2010. – Вип. 3. – С. 132–135.

6. Милютіна К.Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: навч. посіб. / Катерина Леонідівна Милютіна. – К. : МАУП, 2004. – 192 с.
7. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально- методичний посібник / Світлана Олександрівна Сисоєва. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.
8. Словник термінів з професійної освіти / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. – Переяслав-Хмельницький: «Видавництво К. С. В.», 2013. – 276 с.
9. Сучасні технології освіти дорослих: посібник / авт. кол.: О. В. Аніщенко, Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігаєва, С. В. Зінченко та ін. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 182 с.
10. Сухинин В.П. Корпоративное обучение как фактор повышения конкурентоспособности организации / В.П.Сухинин, М.В.Горшенина// Вестник Самарского государственного технического университета. – 2013. – №1 (19). – С. 179–185.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Ananchenkova P.Y. Obuchenye personala na baze korporativnykh unyversytetov: opyt zarubezhnykh kompaniy / P. Y. Ananchenkova // Trud y sotsyalnye otnosheniya. – 2013. – № 5. – S. 77–84.
2. Belova M. Э. Aktivnye metody obucheniya osnovam orhanizatsyy sotsyalno-psykholohicheskogo trenynha / M.Э. Belova // Visnyk ONU im. I. I. Mechnykova (ser. «Psykholohiia»). – 2014. – T. 19 – Vyp. 2 (32). – S. 26–34.
3. Klaryn M.V. Korporativnyi trenynh – ynstrument razvytiya menedzhmenta / M.V. Klaryn // Menedzhment v Rossyy y za rubezhom. – 2000. – № 3. – S. 59–72.
4. Kurtykova Y. Trenynh: rukovodstvo k deistviyu. Teoryia y praktyka / Y. Kurtykova, K. Lavrova, V. Ly. – M. : SPYD Fond Vostok-Zapad, 2005. – 240 s.
5. Lazorko O. V. Profesiino-psykholohichnyi treninh menedzherov yak metod korektsii ta rozvytku profesiino vazhlyvykh yakosteі / O.V.Lazorko // Visnyk NTUU «KPI» (ser. «Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika»). – 2010. – Vyp. 3. – S. 132–135.
6. Myliutina K.L. Teoriia ta praktyka psykholohichnoho treninhu: navch. posib. / Kateryna Leonidivna Miliutina. – K. : MAUP, 2004. – 192 s.
7. Sysoieva S.O. Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh: navchalno- metodychnyi posibnyk / Svitlana Oleksandrivna Sysoieva. – K. : VD «ЕКМО», 2011. – 324 с.

8. Slovnyk terminiv z profesiinoi osvity / avt. kol. za zah. red. O. I. Shapran. – Pereiaslav-Khmelnitskyi: «Vydavnytstvo K. S. V.», 2013. – 276 s.
9. Suchasni tekhnolohii osvity doroslykh: posibnyk / avt. kol.: O. V. Anishchenko, L. B. Lukianova, L. Ye. Sihaieva, S. V. Zinchenko ta in. – Kirovohrad : Imeks-LTD, 2013. – 182 s.
10. Sukhynyn V.P. Korporatyvnoe obuchenye kak faktor povysheniya konkurentosposobnosti orhanyzatsyy / V.P.Sukhynyn, M.V.Horshenyina// Vestnyk Samarskoho hosudarstvennoho tekhnicheskoho unyversyteta. – 2013. – №1 (19). – S. 179–185.

**V.Y. Pomyliuko. Application of training in corporate training of adults.** The article outlines the essential features, characteristics and types of training. It is proved that training is widely used in corporate training of adults and meets the requirements for andragogical model of learning. Corporate training is defined as a training technology of employees of the company or a group of companies in accordance with the strategy of their development and business peculiarities. Corporate training helps to gain professional skills and abilities, develop the competencies required for efficient work. It was found that corporate trainings for adults contribute to strengthening the practical skills, help to eliminate deficiencies in the professional work; teach new technologies and working practices; speed up the adaptation on the workplace; prepare to work on a new post. The article summarizes the experience of adult learning in the corporate university «Get Win», which provides development and implementation of long-term development programs, monitoring and evaluation of their effectiveness. Education in the corporate university is focused on practice and designed to attract a group of experts to carry out programs outside the workplace. The following methods are used in corporate training: role and business games, case studies, work in small groups, analysis of practical situations, interactive exercises and techniques, analysis of the fragments of films, problem tasks, etc.

It is concluded that the use of corporate training can help firms and enterprises to form a team of competent professionals who are able to overcome difficulties, and envisage the problems beforehand and avoid serious mistakes, have new knowledge in the professional field.

**Key words:** andragogic model of education, attitudes, types of training, interactive exercises and techniques, corporate training, corporate university, competence development, training, technology of corporate training.

*Received January 14, 2015*

*Revised January 22, 2015*

*Accepted February 11, 2015*

## **Роль соціальних очікувань у саморегуляції поведінки особистості**

Popovych I.S. The role of social expectations in self-regulation of behavior of personality / I.S. Popovych // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 481–490.

**І.С. Попович. Роль соціальних очікувань у саморегуляції поведінки особистості.** У статті висвітлено результати дослідження соціальних очікувань як важливої складової саморегуляції поведінки особистості. Зазначено вихідні положення дослідження соціальних очікувань особистості. Розглянуто деякі основні функції соціальних очікувань: регулятивну, посередницьку, коригувальну та орієнтувальну. Висвітлено психологічний зміст соціальних очікувань, їх роль і місце в контексті саморегуляції поведінки особистості.

Розглянуто соціально-психологічний зміст механізму неочікуваної дії та очікуваної дії соціальних очікувань особистості. Акцентовано увагу на зв'язку регулятивної функції з самооцінкою, рівнем домагань, самоочікуваннями, інформацією, думками, бажаннями, діями учасників взаємодії. Показано, що посередницька функція врівноважує і підтримує стан збалансованості між самосвідомістю особистості та її соціальним оточенням. Зазначено, що коригувальна функція реалізується через перманентне врахування можливих реакцій оточуючих на домагання особистості, на окремі дії, вчинки, на поведінку в цілому. А вже на підставі цього реалізуються відповідні поведінкові реакції. Доведено, що орієнтувальна функція відображає об'єктивну необхідність узгоджених дій кожного учасника взаємодії, що відповідають його місцю в системі спільної діяльності та дозволяють орієнтуватися в цій діяльності.

Досліджено регулятивну, посередницьку, коригувальну й орієнтувальну функції та висвітлено психологічний зміст соціальних очікувань у контексті саморегуляції поведінки особистості. Зазначено, що саморегуляція поведінки сприяє розвитку особистості як суб'єкта самоактивності.

**Ключові слова:** саморегуляція, регулятивна функція, посередницька функція, коригувальна функція, орієнтувальна функція, психологічний механізм, механізм очікуваної дії, механізм неочікуваної дії.



**И.С. Попович. Роль социальных ожиданий в саморегуляции поведения личности.** В статье освещены результаты исследования социальных ожиданий как важной составляющей саморегуляции поведения личности. Указаны исходные положения исследования социальных ожиданий личности. Рассмотрены основные функции социальных ожиданий: регуляционная, посредническая, корригирующая, ориентировочная. Освещено психологическое содержание социальных ожиданий, их роль и место в контексте саморегуляции поведения личности.

Рассмотрено социально-психологическое содержание механизма неожиданного и ожидаемого действия социальных ожиданий личности. Акцентировано внимание на связь регуляционной функции с самооценкой, уровнем притязаний, самоожиданиями, информацией, мыслями, желаниями, действиями участников взаимодействия. Показано, что посредническая функция уравнивает и поддерживает состояние сбалансированности между самосознанием личности и её социальным окружением. Указано, что корригирующая функция реализуется благодаря перманентному учёту возможных реакций окружающих на требования личности, на отдельные действия, поступки, поведение в целом, и уже на основании этого реализуются соответствующие поведенческие реакции. Доказано, что ориентировочная функция отражает объективную необходимость согласованных действий каждого участника взаимодействия, соответствующих его месту в системе совместной деятельности, что позволяет ему ориентироваться в этой деятельности.

Исследовано регуляционную, посредническую, корригирующую и ориентационную функции в контексте саморегуляции поведения личности. Обозначено, что саморегуляция поведения способствует развитию личности как субъекта самоактивности.

**Ключевые слова:** саморегуляция, регуляционная функция, посредническая функция, корригирующая функция, ориентировочная функция, психологический механизм, механизм ожидаемого действия, механизм неожиданного действия.

**Постановка проблеми.** У нашій державі відбуваються радикальні зміни в економіці, культурі, освіті, державному устрої. Ці зміни торкаються кожної людини, сім'ї, родини. Суспільству потрібні ефективні шляхи, методи, прийоми та засоби розв'язання економічних, політичних і культурних криз. У контексті цих змін та перетворень доцільним видається вивчення людини як суб'єкта самоактивності, дослідження соціально-психологічної реальності.

Проблема саморегуляції поведінки особистості є однією зі стрижневих в психологічній науці. Особливе місце в цих дослідженнях посідають соціальні очікування, що виконують низку функцій. Ці функції реалізують роботу соціальних очі-

кувань як важливого механізму саморегуляції поведінки особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вагомий внесок у дослідження загальнотеоретичних і методологічних аспектів цієї проблеми зробили такі психологи: R. Berns, W. James, V. McKendles, G. Mead, К. Абульханова-Славська, М. Бобнева, М. Боришевський, Л. Гаврищак, Н. Гуткіна, І. Кон, Г. Костюк, О. Леонтьев, С. Рубінштейн, М. Савчин, Т. Титаренко, С. Тищенко, І. Чеснокова, Т. Шибутані, К. Шорохова та інші.

Магістральні напрямки вивчення механізмів розвитку саморегуляції поведінки особистості були накреслені українським психологом, засновником української психологічної школи з проблем саморегуляції поведінки особистості Мирославом Боришевським [2]. Під «саморегуляцією поведінки особистості» розуміємо свідоме, цілеспрямоване планування, побудову і перетворення суб'єктом власних дій і вчинків у відповідності з особистісно значущою метою, актуальними потребами. Це є не що інше, як свідомо активність індивіда, спрямована на мобілізацію його внутрішніх ресурсів для досягнення значущої мети. Вчений зазначає, що потреба критично оцінювати і контролювати свою поведінку, довільно спрямовувати, перебудовувати власні дії і вчинки з урахуванням можливих їх наслідків для оточення і себе, прагнення дотримуватися соціально цінних і особистісно значущих норм, правил міжособистісних взаємин – вияви саморегуляції поведінки [2, с.144–145].

М. Боришевським виокремлено такі психологічні механізми саморегуляції поведінки: самооцінка, домагання, соціально-психологічні очікування або очікувана оцінка й образ «Я». Його учнями досліджено ці механізми на різних вікових етапах становлення та розвитку особистості.

Дослідження соціальних очікувань в саморегуляції поведінки особистості продовжує наукові пошуки автора [3] і є спробою окреслити психологічний зміст і функціонування одного з найважливіших і маловивчених, на наш погляд, психологічних механізмів.

Наукові джерела містять багатий емпіричний матеріал про саморегуляцію поведінки особистості, є низка досліджень про функціонування механізмів саморегуляції. Однак, на наш погляд, психологічний зміст і функції соціальних очікувань потребують скрупульозного дослідження в контексті саморегуляції поведінки особистості. Існує величезна кількість досліджень самооцінки особистості, її рефлексивності, рівня домагань, об-

разу «Я» та Я-концепції, та немає фундаментальних наукових досліджень про такий важливий феномен як соціальні очікування.

**Мета роботи** полягає у визначенні ролі та місця соціальних очікувань в саморегуляції поведінки особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Під соціальними очікуваннями розуміємо складний соціально-психологічний феномен, який є базовою складовою системи регуляції соціальної поведінки особистості, взаємодії у групах, спільнотах, соціумі. Вони є вимогами, що пред'являються одним соціальним суб'єктом – індивідом, групою, спільнотою до іншого соціального суб'єкта поведінки, і навпаки. Безумовно, соціальні очікування – це складне психологічне утворення, зміст якого залежить від рівня розвитку людини, її індивідуально-психологічних особливостей, від її складових самосвідомості: самооцінки, домагань, рефлексивності, а також таких складних інтегрованих форм самосвідомості як образ «Я» та Я-концепція.

Щоб пізнати глибинну сутність соціальних очікувань, необхідно зазначити такі вихідні положення: соціальні очікування є соціально-психологічним утворенням, яке поєднує структурно-змістову цілісність «Я» і забезпечує її функціонування; структурно-змістова цілісність «Я» не може існувати поза соціальним середовищем, поза таким соціальним утворенням, як «не Я»; соціальні очікування забезпечують когнітивну, емоційно-ціннісну та поведінкову готовність індивіда до попереднього перебігу подій; соціальні очікування поєднують сукупність апробованих знань, інформацію суб'єкта про самого себе, а також уявлення про те, як його сприймають, оцінюють, розуміють оточуючі суб'єкти взаємодії, зокрема значущі інші, а він, відповідно, сприймає, оцінює і розуміє їх; соціальні очікування супроводжуються неймовірно великим емоційно-ціннісним навантаженням, оцінкою та самооцінкою індивідом якостей, дій, вчинків, патернів взаємодії та формуванням на цій основі певного ставлення як до учасників взаємодії, так і до самого себе; соціальні очікування передбачають регулятивність діяльності і поведінки індивіда, узгодження очікувань, сподівань інших з власними думками, бажаннями, діями і навпаки.

Розкриємо змістові особливості соціальних очікувань в саморегуляції поведінки особистості. Здійснимо це через розгляд деяких основних функцій, які виконують соціальні очікування. До них відносимо: регулятивну, посередницьку, коригувальну та орієнтувальну. Безумовно, під функцією розуміємо взаємоуз-

годожену залежність дій, вчинків, психічних новоутворень індивіда. Дія людини, яка залежить від іншої дії, є формою прояву цієї дії. Якщо відбуваються зміни в одній дії, то це позначається на іншій дії. Отже, оцінка людиною окремого акту взаємодії є функцією або взаємоузгодженою залежністю попереднього досвіду оцінювання, рівня адекватності сприйняття оточуючих і відповідної реакції на те, що відбувається.

Розглянемо регулятивну функцію соціальних очікувань. Виокремити роботу кожної з функцій соціальних очікувань завдання не з легких, оскільки функції знаходяться у взаємозв'язку і представляють собою органічну єдність. Тому, розглядаючи їх, ми будемо акцентувати увагу на проявах кожної з них. Регулятивна функція соціальних очікувань пов'язана з самооцінкою, рівнем домагань, самоочікуваннями, інформацією, думками, бажаннями, діями кожного учасника взаємодії. Те, чого очікує людина, визначається не тільки самооцінкою та рівнем її домагань, а й інформацією про інших людей, з якими вона взаємодіє, думку яких цінує, поважає їх чи нехтує ними, що також має значення, оскільки негативна інформація про учасника взаємодії впливає на зміст когнітивної складової. Інформація про тих людей, чиєю думкою людина нехтує, вносить певні коригування в соціальні очікування, підтверджуючи їх правильність чи спростовуючи їх. Будь-яка інформація про іншого учасника взаємодії позначається на соціальних очікуваннях.

Розглянемо посередницьку функцію соціальних очікувань. Соціальні очікування – це не просто поєднання самосвідомості особистості і соціального оточення, а набагато складніший феномен із специфічним предметом та об'єктом дослідження. Посередницька функція очікувань – це функція врівноваження й підтримки стану збалансованості між самосвідомістю особистості та її соціальним оточенням. Посередницька функція має вагомe значення для формування «Я», бо завдяки їй здійснюється виокремлення себе з оточуючої дійсності, порівняння з різними «не-Я» як узагальнення властивих людині рис і відсутніх у неї, але притаманних іншим. Посередницька функція соціальних очікувань реалізується через порівняння, співставлення «Я» та «не-Я» особистості.

У тісному взаємозв'язку з регулятивною та посередницькою функціями соціальних очікувань знаходиться коригувальна функція. Соціальні очікування здійснюють коригувальні впливи через тісний зв'язок з рівнем домагань особистості. Вони є тим

чинником, який спонукає людину постійно враховувати можливі реакції оточуючих на її домагання, на окремі дії, вчинки, на поведінку в цілому. Соціальні очікування залежать від рівня адекватності допитливої людини. Саме адекватний рівень домагань сприяє розвитку високого рівня сформованості соціальних очікувань і впливає на коригувальну здатність останніх.

Людські взаємини є тим сприятливим соціальним полем, на якому найрельєфніше відображаються соціальні очікування, що, відповідно, здійснюють вплив на такі складові самосвідомості особистості, як самооцінка, домагання, рефлексивність. Володіння інформацією про соціальні норми, традиції, звичаї, релігійні, політичні вподобання значущих інших позитивно позначається на рівні сформованості соціальних очікувань і слугує тією стабільною когнітивною складовою, яка є базовою для реалізації регулятивної, посередницької, коригувальної та орієнтувальної функцій на будь-якого учасника взаємодії. Безумовно, поведінкова складова, зокрема прояв регулятивної та коригувальної функцій, знаходиться в органічній єдності з сукупністю знань про іншого учасника взаємодії, починаючи з елементарних, поверхневих знань і до базових, що складають основу Я-концепції особистості. Розширення знань як про себе, так і про інших людей, опанування нових сфер діяльності впливають на змістові та динамічні характеристики когнітивної складової зокрема і соціально-психологічних очікувань в цілому. Зміна рівнів сформованості соціальних очікувань відбувається завдяки постійній апробації отриманої інформації, виробленні нових оцінок, суджень, ставлень, що, в свою чергу, спонукає людину до відповідних дій, вчинків, поведінки, діяльності.

Неочікувані вчинки та дії людини можуть сприйматися як щось негативне чи взагалі осудне. Неочікувані дії для інших учасників взаємодії є прогалиною передусім інформації про дану людину чи ситуацію. Це створює ще більшу прогалину у судженнях, оцінках, а саме відсутнє емоційно-ціннісне навантаження. Останнє виключає ймовірні варіанти чи сценарії розвитку подій, що можуть народитися у людській уяві, тому для оточуючих дії такого учасника взаємодії є неочікуваними. Звичайно, за змістом вони можуть бути як позитивні, так і негативні. Після того, як неочікувана дія відбулася, робота механізму неочікуваної дії міжособистісної взаємодії іде в зворотному напрямку. Дія, вчинок чи поведінка учасника взаємодії вже стали реальним фактом, який відбувся у часі і просторі, що викликало в оточуючих, інших учасників взаємодії певні оцінки, судження, похвалу чи

осуд. Неочікувані дії на зворотному шляху набувають емоційно-ціннісного навантаження, що супроводжується відповідним інформаційним навантаженням, – у роботу вступає коригувальна функція. Здійснюється коригування інформації, яка вже відома. Відбувається уточнення тієї сукупності знань про учасника взаємодії чи перебіг подій, які у зв'язку з неочікуваними діями зазнали змін. Таким чином, зміст соціальних очікувань знову підлягає апробації, і цей процес носить перманентний характер.

Ми детально розглянули соціально-психологічний зміст неочікуваної дії, розкрили механізм, завдяки якому здійснюється трансформація неочікуваної дії в міжособистісній взаємодії. Розглянемо детальніше механізм очікуваної дії в міжособистісній взаємодії. Після того, як очікувана дія відбулася, робота механізму очікуваної дії, як і при неочікуваній дії, іде у зворотному напрямку. У першому варіанті ця робота спочатку супроводжується емоційно-ціннісним навантаженням, потім інформаційним, а у другому – ці процеси мали місце на початковій стадії протікання очікуваної дії, а на зворотній стадії вже відбувається своєрідна перевірка, у деякій мірі порівняння реального перебігу подій і очікуваного, та інформаційне доповнення, отримання нових знань. Ці процеси меншою мірою супроводжуються емоційно-ціннісним навантаженням. Зазначимо, що в неочікуваній дії та в очікуваній дії є спільний останній етап – «дія, що відбулася». Він є тією відправною точкою, що слугує своєрідним взірцем для регулювання і коригування соціальних очікувань учасників взаємодії.

З низки функцій соціальних очікувань, які ми розглянули вище, доцільно вимальовується орієнтувальна функція, яка дає можливість людині не загубитися у плині повсякденного життя, розмаїтті людських взаємин. У тривалих людських взаєминах соціальні очікування відображають об'єктивну необхідність узгоджених дій: від кожного учасника взаємодії очікується певний комплекс думок, почуттів і вчинків, що відповідають його місцю в системі спільної діяльності, тобто дозволяють йому орієнтуватися в цій діяльності. Якщо його поведінка не відповідає цим очікуванням, це викликає відповідну реакцію учасників взаємодії – соціальні санкції. Контроль поведінки індивіда, який здійснюється через реакцію учасників взаємодії, сприяє забезпеченню реалізації орієнтувальної функції соціальних очікувань. Як зазначає М.Бобнева [1], іноді самі очікування розглядають як різновид соціальних санкцій, що впорядковують систему людських взаємин, взаємодій у групі, орієнтують людину в

соціальному середовищі. Вагоме значення в ефективній міжособистісній взаємодії, функціонуванні малої групи має інтерналізація різних санкцій. Людська поведінка набуває певної впорядкованості, яка є результатом дотримання соціальних очікувань, та, відповідно, норм, оскільки очікування «правильної» або «належної» поведінки асоціюються з наявністю легітимності, узгодженості, що передбачають групові норми [1, с.90].

Самооцінка є ядром, серцевиною соціальних очікувань. Негативний попередній досвід, низька самооцінка практично не можуть гарантувати об'єктивні соціальні очікування, оптимальний їх рівень навіть у незнайомому середовищі, де спілкування і контакти відбуваються вперше. Завищена самооцінка спонукає до самовпевненості, відсутності критичності та самокритичності, очікування легкого результату, що призводить до невдач. Самооцінка є критерієм соціальних очікувань і володіє високою асимілятивною здатністю. Самооцінка здійснює регулятивний вплив на рівень сформованості соціальних очікувань через інтеріоризацію та екстеріоризацію самооцінних ставлень. Інтернальні процеси сприяють засвоєнню зовнішніх, соціальних зразків поведінки, групових норм, людських взаємин і трансформації їх у внутрішні психічні утворення, суб'єктивні уявлення, особистісні норми. Екстернальні процеси здійснюють зворотні перетворення. Ці два взаємоузгоджені процеси здатні кардинально впливати на змістові та динамічні параметри самооцінки та рівні сформованості соціальних очікувань особистості.

Варто зазначити, що самооцінка і соціальні очікування людини є двостороннім взаємоузгодженим механізмом взаємовпливів, який кардинально впливає на саморегуляцію поведінки особистості. Неадекватна завищена самооцінка впливає на формування необ'єктивних соціальних очікувань. Відповідно, постійні неадекватні проєкції в майбутнє, необґрунтовані очікування, що не справджуються, зіпсовані людські взаємини є тим матеріалом, який здатний безперервно впливати на формування самооцінки особистості. Цей вплив здійснюється перманентно, впродовж тривалого часу і спонукає перехід якісних змін у кількісні, навіть у такому складному психологічному утворенні, як самооцінка. Двосторонність взаємоузгодженого механізму впливу полягає у тому, що під час психокорекції самооцінки особистість проходить складніший етап змістових перетворень завдяки змінам у когнітивній складовій, які спонукають зміни в емоційно-ціннісній складовій, що відбуваються завдяки рефлексії. Кількісні і якісні зміни емоційно-ціннісної складової, а



саме зміни в оцінці, ставленні людини, спонукають зміни у її висловлюваннях, поведінці, тобто в конативній складовій. Через рефлексію, аналіз і самоаналіз своїх якостей, дій, вчинків, власної діяльності відбувається становлення самооцінки як здатності суб'єкта аналізувати свій внутрішній світ і на цій основі через функції забезпечувати роботу соціальних очікувань як важливого психологічного механізму саморегуляції поведінки особистості.

**Висновки.** Соціальні очікування є важливим психологічним механізмом саморегуляції поведінки особистості, що виконує низку функцій, основними серед яких є: регулятивна, посередницька, коригувальна та орієнтувальна. Становлення самооцінки як здатності суб'єкта аналізувати свій внутрішній світ відбувається через рефлексію, аналіз і самоаналіз своїх якостей, дій, вчинків та власної діяльності. Завдяки цим механізмам самосвідомості особистості у поєднанні з регулятивною, посередницькою, коригувальною та орієнтувальною функціями забезпечується робота соціальних очікувань як важливого психологічного механізму саморегуляції поведінки особистості, що сприяє розвитку особистості як суб'єкта самоактивності. У подальших наукових пошуках продовжимо емпіричне дослідження функцій та механізмів соціальних очікувань особистості.

#### Список використаних джерел

1. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения : [монографія] / М. И. Бобнева. – М. : Наука, 1978. – 311 с.
2. Боришевський М. Й. Дорога до себе : Від основ суб'єктності до вершин духовності : [монографія] / М. Й. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с. (Серія «Монограф»).
3. Попович І. С. Соціально-психологічні очікування в людських взаєминах : [монографія] / І. С. Попович. – Херсон : ВАТ ХМД, 2009. – 240 с.

#### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bobneva M. I. Social'nye normy i reguljacija povedenija : [monografija] / M. I. Bobneva. – M. : Nauka, 1978. – 311 s.
2. Boryshevs'kyj M. J. Doroga do sebe : Vid osnov sub'jektnosti do vershyn duhovnosti : [monografija] / M. J. Boryshevs'kyj. – K. : Akademvydav, 2010. – 416 s. (Serija «Monograf»).
3. Popovych I. S. Social'no-psyhologichni ochikuvannja v ljuds'kyh vzajemynah : [monografija] / I. S. Popovych. – Herson : VAT HMD, 2009. – 240 s.

**I.S. Popovych. The role of social expectations in self-regulation of behavior of personality.** The article reflects the results of the study of social expectations as the important component of self-regulation of behavior of the personality. The assumptions of the study of social expectations of the individual are specified. Some basic functions of social expectations were reviewed, including regulatory, mediation, corrective and indicative. It is defined the psychological meaning of social expectations and their role and place in the context of self-regulation of behavior of the individual.

The social-psychological meaning of the mechanism of unexpected and expected actions of social expectations of the personality is reviewed. Attention is focused on relations of regulatory role with self-assessment, level of aspiration, self-expectations, information, thoughts, desires, actions of participant's interaction. It is shown that intermediary function balances and maintains the state of balance between the individual self-consciousness and its social environment. It is noted that the correction function is realized through the permanent incorporation of the possible reactions of others to claim the individual, the individual steps, actions, behavior in general and on this basis the appropriate behavioral responses are realized. It is proved that estimated function reflects the objective need of concerted action of every participant of interaction, which corresponds to its place in the system of common activity and allows to orientate in this activity.

It was investigated regulatory, mediation, corrective and orientation functions, and lit the psychological content of social expectations in the context of self-regulation of person's behavior. Self-regulation of behavior favors the development of the individual as a subject of self-activity.

**Key words:** self-regulation, regulatory function, mediation functions, corrective function, indicative function, psychological mechanism, the mechanism of expected action, the mechanism of unexpected action.

*Received January 04, 2015*

*Revised January 16, 2015*

*Accepted February 11, 2015*

## **Роль самооцінки особистості майбутніх психологів у формуванні професійних очікувань у навчальному процесі**

---

Radzivil K.P. The role of self-appraisal of future psychologists' personality in the formation of professional expectations in the academic process / K.P. Radzivil // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 491–505.

---

**К.П. Радзівіл. Роль самооцінки особистості майбутніх психологів у формуванні професійних очікувань у навчальному процесі.** У статті здійснено теоретичний аналіз науково-теоретичних підходів щодо ролі самооцінки особистості майбутнього психолога у формуванні адекватних професійних очікувань на етапі професійної підготовки. Аналіз теоретичних джерел дослідження феномена очікувань допоміг встановити взаємозв'язок між самооцінкою та її впливу на подальшу професіоналізацію й професійні очікування майбутнього психолога. Визначено важливість адекватної самооцінки у формуванні особистості майбутніх фахівців як передумови формування професійних очікувань. Аналіз наукових робіт вказує на вплив самооцінки на суб'єктивні очікування в професійній сфері. Самооцінка, сформована ще в дитинстві, відображає тенденційність очікувань, яка реалізується у професійному становленні. «Образ Я», який є когнітивним утворенням психіки, під тиском невдач або успіхів підлягає оцінюванню індивідом ефективності «Я-концепції». Професійна складова займає важливе місце у «Я-концепції» майбутнього психолога, ставлення до якої формується в дитинстві під час ігрової та трудової діяльності з батьками. Саме ігрова діяльність є прототипом майбутньої професійної діяльності з усіма деструктивними та конструктивними наслідками. Теоретичний аналіз призвів до висновку, що при оптимальних відносинах у сім'ї з дитиною рівень очікувань останньої високий, а рівень домагань помірний. Низький рівень очікувань пов'язаний з проявом гіперопіки батьків, а гіперконтроль – до завищення обох рівнів. Фрустрація потреб дитини сприяє формуванню низького рівня очікувань і високого рівня домагань. Зроблено висновок, що неадекватна самооцінка насамперед проявляється у високому рівні домагань та при низьких професійних очікуваннях. Підсумовано, що, ставлячи перед собою надскладні завдання, майбутній фахівець має величезну ймовірність на невдачу та підтвердження своїх

невисоких очікувань, що в подальшому не сприятиме навчально-професійній мотивації. Наголошено, що важливість високого рівня професійних очікувань пов'язана з адекватною самооцінкою та впевненістю в успіхові у професійній діяльності.

Зроблено висновок, що дослідження ролі самооцінки у формуванні професійних очікувань дозволяє вийти на розуміння суб'єктивного плану свідомості студента, яка підлягає психокорекційній роботі. За допомогою корекції самооцінки майбутнього психолога можливе не тільки покращення його особистісної сфери шляхом усунення протиріч, а й ефективний вплив на очікування фахівця щодо своєї професійної ефективності у сьогоденні та майбутньому.

**Ключові слова:** професійні очікування, самооцінка, «образ Я», професійна самосвідомість, професійні домагання.

**Е.П. Радзивил. Роль самооценки личности будущих психологов в формировании профессиональных ожиданий в учебном процессе.** В статье осуществлён теоретический анализ научно-теоретических подходов роли самооценки личности будущего психолога в формировании адекватных профессиональных ожиданий на этапе профессиональной подготовки.

Проведённый анализ теоретических источников изучения феномена ожиданий помог установить взаимосвязь между самооценкой и её влиянием на дальнейшую профессионализацию и профессиональные ожидания будущего психолога. Определены важность адекватной самооценки в формировании личности будущих специалистов, как предпосылки формирования профессиональных ожиданий. Анализ научных работ указывает на влияние самооценки на субъективные ожидания в профессиональной сфере, самооценка, сформированная ещё в детстве, отражает тенденциозность ожиданий, которая реализуется в профессиональном становлении. «Образ Я», который является когнитивным образованием психики под давлением неудач или успехов подлежит оценке индивидом эффективности «Я-концепции». Профессиональная составляющая занимает важное место в «Я-концепции» будущего психолога, отношение к которой формируется в детстве во время игровой и трудовой деятельности с родителями. Именно игровая деятельность является прототипом будущей профессиональной деятельности со всеми деструктивными и конструктивными вытекающими последствиями. Теоретический анализ привёл к выводу, что при оптимальных отношениях в семье с ребёнком уровень ожиданий последнего высокий, а уровень притязаний умеренный; низкий уровень ожиданий связан с проявлением гиперопеки родителей, а гиперконтроль к завышенным обоим уровням. Фрустрация потребностей ребёнка способствует формированию низкого уровня ожиданий и высокого уровня притязаний. Сделан вывод, что неадекватная самооценка, в свою очередь, проявляется в высоком уровне притязаний и при низких профессиональных ожиданиях. Подытожено, что, ставя перед собой сверхсложные задачи, будущий специалист имеет огромную вероятность на неудачу и подтверждение

своих невысоких ожиданий, что в дальнейшем не будет способствовать учебно-профессиональной мотивации. Акцентировано, что важность высокого уровня профессиональных ожиданий связана с адекватной самооценкой и уверенностью в успехе в профессиональной деятельности.

Сделан вывод, что исследование роли самооценки в формировании профессиональных ожиданий позволяет выйти на понимание субъективного плана сознания студента, которая подлежит психокоррекционной работе. С помощью коррекции самооценки будущего психолога возможно не только улучшение его личностной сферы путем устранения противоречий, но и эффективное воздействие на ожидания специалиста своей профессиональной эффективности в настоящем и будущем.

**Ключевые слова:** профессиональные ожидания, самооценка, «образ Я», профессиональное самосознание, профессиональные притязания.

**Постановка проблеми.** Під час навчання у вищому навчальному закладі студент здобуває теоретичні знання, уміння та навички майбутньої професії, цим самим він отримує розуміння структури майбутньої професії, невід'ємним елементом якої є професійна самосвідомість. Професійна самосвідомість як складова особистості майбутнього фахівця спонукає до професійного саморозвитку та самопізнання. Для ефективного професійного становлення будь-якого фахівця, а особливо для психолога є професійний світогляд. Майбутній психолог повинен мати світогляд, відповідний своїй професії, який дозволяє ефективно виконувати професійні завдання у системі «людина-людина». Важливим елементом у професійному становленні майбутнього психолога є його індивідуальні характеристики, які, в свою чергу, мають сприяти професійному розвитку. Отже, професійна самосвідомість – усвідомлення своєї відповідності професії, що, відповідно, формує самооцінку майбутнього фахівця та його професійні очікування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема зв'язку очікувань та самооцінки суб'єкта та вплив його на подальшу професійну діяльність досліджували такі науковці як М.Й. Борішевський, І.І. Чеснокова. Проблема формування певної тенденції до очікувань через самооцінку в дитинстві можна розглядати у роботах К. Роджерса, Г. Мюррея, В.В. Століна, Х. Стерліна, Ф. Робайє. Професійна самосвідомість майбутніх психологів, а саме зв'язок проєкції суб'єктивного самооцінювання на професійний аспект з професійними очікуваннями була досліджена такими науковцями: К.О. Абульханова-Славською, О.Є. Сапоговою, Є.О. Клімовим, О.О. Маленовим. Функції та вплив зв'язку

самооцінки з професійними очікуваннями у навчальному процесі вивчав А. Бандура, А.К. Маркова, І.С. Кон. Проблема взаємовпливу самооцінки та очікувань майбутніх психологів досліджувалася в контексті глибиннопсихологічного підходу низкою українських науковців – Т.С. Яценко, О.А. Коновалова та ін. І.С. Попович провів дослідження у контексті соціально-психологічного підходу, в результаті якого було встановлено, що самооцінка й очікування майбутнього фахівця є двостороннім взаємоузгодженим механізмом взаємовпливів.

**Метою** статті є встановлення зв'язків і закономірностей між професійними очікуваннями та самооцінкою, визначенні їх впливу на подальшу професіоналізацію майбутнього психолога у навчальному процесі. Дослідження проблеми професійних очікувань під кутом індивідуально-психологічних характеристик дозволить продовжити подальші наукові пошуки у вивченні їх динаміки у навчальному процесі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професійна самосвідомість майбутнього психолога має вирішальний вплив на становлення молодого фахівця, її формування відбувається у вищій школі та супроводжується як і певними новоутвореннями у когнітивній сфері, так і в емоційно-ціннісній сфері по відношенню до себе – як до майбутнього спеціаліста.

М.Й. Боришевський зазначає, що самосвідомість є тим вирішальним внутрішньо-особистісним чинником, який опосередковує дію зовнішніх впливів. Їх взаємодія може сприяти розвитку особистості або гальмувати його. Вчений вважає, що завдяки безперервним змінам та збагаченню її складових відбувається розвиток не тільки самосвідомості, а й інших складових структури особистості. Без самосвідомості неможливо було б задіяти антиципаційні процеси, які є передумовою функціонування професійних очікувань. На самосвідомості ґрунтується процес самосприйняття, результатом якого є «образ Я», що може виступати як «Я-реальне» і «Я-перспективне». Близькі, буденні цілі, на думку вченого, мають короткотривалу спонукальну дію, перспективні – забезпечують людині бачення себе в контексті високих, життєво значимих ідеалів. Саме завдяки здатності самоусвідомлювати реальні й потенційні перспективи власної діяльності виникає можливість спостерігати такі складові свідомості як професійні очікування.

Вчений вважає, що самосвідомість є складним структурним елементом, до якого належать самооцінка, домагання, соціально-психологічні очікування та «образ Я». Через домагання соці-

ально-психологічні очікування здійснюють трансформувальний вплив на особистість. Завдяки соціально-психологічним очікуванням процес саморегуляції поведінки детермінується не тільки внутрішніми утвореннями, а й реальним досвідом взаємодії з навколишнім середовищем [2, с. 25–34].

На думку В.В. Століна, батьки та інші дорослі можуть впливати на формування «образу Я» і самоповагу дитини, не тільки транслюючи їй свій власний образ бажаної дитини та ставлення до неї, але і забезпечуючи дитину конкретними оцінками та стандартами виконання тих чи інших дій, окремими і більше загальними цілями, до яких варто прагнути, зразками та ідеалами, на які варто рівнятися, планами, які необхідно реалізовувати. Якщо дані цілі, плани, стандарти та оцінки реалістичні, то, досягаючи мети, реалізуючи плани, задовольняючи стандарти, дитина чи підліток так само, як згодом і дорослий, підвищує самоповагу і формує позитивний «образ Я», якщо ж плани і цілі нереалістичні, стандарти і вимоги завищені, тобто якщо і те й інше перевищує можливості і сили суб'єкта, то неуспіх призводить до втрати віри в себе, втрати самоповаги [15, с. 22–23].

Ідея зв'язку результатів власної діяльності, зразків або критеріїв, за якими оцінюється цей результат і самоставлення суб'єкта, знайшла своє вираження у відомій формулі У. Джемса, згідно якої самоповага прямо пропорційна успіху і обернено пропорційна домаганням, тобто планованим успіхам, яких індивід очікував досягти [3]. Подальша розробка цієї проблеми пов'язана з ім'ям К. Левіна і його послідовників. У рамках цього підходу це проблема того, якими чинниками регулюється вибір мети і її досягнення в конкретній ситуації. Вже ранні дослідження показали, що велике значення має передбачувана ймовірність досягнення, прагнення до успіху і прагнення уникнути невдачі [17]. У той же час наголошувалося, що цільова структура індивіда, що володіє складною багаторівневою будовою (яка містить «мету-мрії», «мету-наміри», «мету, яку можна досягти в даній ситуації», «мету, яку можна досягти при несприятливих обставинах»), залежить від минулого досвіду, цінностей, що характеризують як культуру в цілому, так і конкретну особистість [15, с. 22–23].

Ф. Робайє, розмежувавши рівень домагань і рівень очікувань, вже безпосередньо пов'язав становлення цільової структури індивіда з сімейною атмосферою. На його думку, рівень очікувань, що визначається як мета, на досягнення якої спрямований індивід, і залежний від віри індивіда в свої здібності і



в себе, може перебувати в різному ставленні до рівня домагань, що відображає ідеальні уявлення індивіда про самого себе. При оптимальних відносинах у сім'ї з дитиною, рівень очікувань останньої високий, а рівень домагань помірний, гіперопіка призводить до зниження рівня очікувань, гіперконтроль і недостатнє прийняття призводять до компенсаторного завищення обох рівнів, фрустрація потреб дитини сприяє формуванню низького рівня очікувань і високого рівня домагань [11, с. 270–271].

Відмінність і співвідношення «Я-реального» (яким індивід бачить себе в даний момент) і «Я-ідеального» (яким індивід хотів би себе бачити), якому багато уваги приділив К. Роджерс [22], відображає те ж явище кристалізації у свідомості та самосвідомості стандартів і орієнтирів, у ставленні до яких індивід співвідносить себе. Якщо поняття рівня очікувань і рівня домагань відображають цільову структуру індивіда, за якою стоять певні уявлення про себе, то поняття «ідеального» і «реального Я» відносяться вже до самих цих уявлень, які проявляються в особистісних рисах. Аналогом цих уявлень стосовно мотиваційної сфери є поняття мотиву досягнення [15, с. 22–23]. Мотив, у визначенні Г. Мюррея, включає в себе «бажання або тенденцію до досягнення високого стандарту» [21].

У сучасній психотерапевтичній практиці можна спостерігати приклад того, як батьки формують рівень очікувань і рівень домагань, «ідеальне Я» та мотивацію досягнення. Спостерігаючи за грою батьків з дітьми (мається на увазі ігри, в яких є виграш, програш та якась об'єктивна міра зіставлення результатів), можна виділити батьків, які неодмінно перемагають, показуючи своїм дітям, наскільки мало вони можуть досягти і до чого вони в принципі повинні прагнути. Серед батьків старших дітей можна виокремити таких, які рідко заохочують дітей за їхні шкільні успіхи, вважаючи їх малою часткою того, чого в принципі повинна досягти дитина. Вони орієнтують дітей на неодмінну першість: у класі, школі, спортивних змаганнях. Нерідко за цим стоять і більш глобальні батьківські плани та мрії щодо дитини – бажання, щоб дитина стала відомим артистом, музикантом, спортсменом, ученим. Х. Стерлін назвав таких батьків «делегуючими». Не реалізувавши свої заповітні мрії, такі батьки делегують дітей на виконання «місії». Важливо відмітити, що негативний вплив «делегування» приховується не в самому по собі забезпеченні дитини планами, критеріями й ідеалами. Вплив батьків спрямований на встановлення рівня домагань і очікувань, їх орієнтування дитини на високі стандарти якості, змагання, внесок батьків в

«ідеальне Я» дитини – закономірні процеси, за допомогою яких здійснюється зв'язок і спадкоємність поколінь. У цьому ж напрямку роблять свій вплив і громадські виховні інститути – дитячий садочок, школа, пізніше – вищий навчальний заклад. Деструктивними ці впливи виявляються лише в тому випадку, якщо відповідні вимоги, стандарти і плани не відповідають можливостям дитини і не враховують її власних інтересів і схильностей, прирікаючи її тим самим на неуспіх, втрату самоповаги і «плутанину» у самовизначенні [15, с. 22–23].

На думку О.Є. Сапогової, психологічна «непропрацьованість» деструктивних утворень психіки особистості самого психолога здатна привести до своєрідної деформації, яка знаходить відображення у відсутності професійної ментальності, недостатньої сформованості особистісних смислів професії, втрати внутрішньої мотивації до здійснення професійної діяльності, в нездатності вирішити власні внутрішні проблеми [14, с. 15–18]. У контексті цього виступає важливим твердження, що майбутній психолог повинен бути вільний від власних внутрішніх протиріч та здатний до вирішення власних психологічних проблем через усвідомлення своєї індивідуальності [8].

О.О. Маленов вважає, що для надання допомоги в цьому напрямку психологія володіє значним потенціалом, який, насамперед, повинен бути використаний самими психологами для формування певного рівня компетентності у виявленні та розвитку ресурсів особистості не тільки інших людей, але і своєї власної. Тобто, формування світогляду психолога, фундаментом якого виступають гуманістичні цінності, припускає нарівні з яскраво вираженою орієнтацією на іншу людину, також цінність власного «Я», його рефлексії та саморозвитку [7]. У зв'язку з цим особливі вимоги до майбутнього фахівця в галузі психології повинні поширюватися на сферу самосвідомості, функції якої спрямовані на формування адекватного образу себе, в тому числі як професіонала, що в подальшому сприяє формуванню конструктивних очікувань [8].

На думку І.І. Чеснокової, діяльність, поведінка, спілкування виступають в якості основи становлення як змістовної сторони самосвідомості (системи знань про себе різних форм ставлення до себе), так і функціональних її можливостей, способів здійснення. Стаючи глибоко внутрішнім, особистісним утворенням, ці моменти самосвідомості в регулюванні поведінки, діяльності разом з тим мають свою об'єктивацію, своєрідний «вихід», через який особистість самореалізується. У здатності «виявлення» са-

мосвідомості через саморегулювання поведінки і діяльності містити і величезної важливості факт, що має дослідницький сенс – можливість об'єктивного вивчення процесів самосвідомості, прихованих від безпосереднього спостереження.

Для соціально зрілої особистості характерна специфічно розвинена здатність адаптації до найрізноманітніших ситуацій та спілкування, що дуже важливо для професіоналізму психолога. Ця здатність може існувати тільки на основі досить стійкого і адекватного знання про себе, що дає можливість постійно «приміряти» свої реальні можливості та очікування до вимог ситуації спілкування, співвідносити свою поведінку з очікуваннями інших людей [19, с. 95–96].

На думку Є.О. Клімова, розвинута самосвідомість майбутнього фахівця – одна із умов формування оптимального індивідуального стилю у вирішенні завдань праці, з максимальним використанням своїх сильних сторін та компенсації слабких [4, с. 164].

Психологу, який прагне досягти високої професійної культури, необхідний постійний самоаналіз, усвідомлення власних дій і вчинків, самоспостереження, здатність вести безперервний внутрішній діалог [12, с. 244].

Знання про себе, поєднане з певним ставленням до себе, становить самооцінку особистості. У сучасній психологічній науці вирізняють кілька видів самооцінки. Вони відображають особливості об'єктів, їхню складність, а також якісні й кількісні характеристики самої оцінки. Самооцінка людини формується під впливом різних чинників. Це порівняння «реального Я» з образом «ідеального Я», привласнення людиною тих оцінок стандартів, які вона отримує від інших людей, та успішність діяльності людини [16].

Самооцінка «образу Я», згідно К.О. Абульханової-Славської, можлива на всіх рівнях і у всіх компонентах навчально-професійної діяльності майбутнього психолога [1]. Оцінка реалізації мети містить в собі аналіз досягнення мети, алгоритмів і способів досягнення мети, наслідків реалізації мети і визначається рівнем сформованості «Я-концепції» особистості, змістом алгоритмів оцінювання. «Я-концепція», «образ Я» включає в себе в узагальненому вигляді сукупність домагань особистості: її вимоги, очікування від життя, її власні наміри, прагнення, цілі та вимоги до самої себе [20, с. 192].

Представник соціально-когнітивного напрямку А. Бандура, автор концепції самоефективності, вважає, що людина володіє вмінням усвідомлювати свої здібності та вибудовувати поведін-

ку, що відповідає певному завданню або ситуації, зокрема, має здатність до певного самооцінювання. Самооцінка ефективності впливає на форми поведінки, мотивацію, побудову поведінки та виникнення емоцій. Висока самоефективність у навчальному процесі студента-психолога пов'язана з очікуваннями успіху, зазвичай призводить до гарного результату та таким чином сприяє самоповазі. Та, навпаки, низька самоефективність, пов'язана з очікуваннями провалу, призводить до невдачі та втрати самоповаги. Найбільш важливим джерелом ефективності у будь-якій діяльності, в тому числі і навчально-професійній, є попередній досвід успіху та невдач в намаганнях досягнути бажаного результату. Успішний навчально-професійний досвід породжує високі очікування студента, а попередні невдачі – низькі очікування [18, с. 390–392].

А.К. Маркова в своїх наукових роботах підтверджувала важливість самооцінки в навчальному процесі, на її думку, навчально-професійні очікування взаємопов'язані з «образом Я» та впливають на навчальну мотивацію студента. В ситуації, якщо у студента не високий рівень домагань, але він отримує високу оцінку, це є неочікуваним результатом для нього та успіх присвоюється нестабільному зовнішньому фактору – везінню. Отож виявляється, що очікування успіху ніяким чином не підкріплюються у навчальній діяльності. З іншого боку, якщо неуспіх на екзамені таким учнем очікується та відбувається, то студент співвідносить його до стабільних внутрішніх чинників – низьких здібностей. Отже, успіх не підвищує самооцінки, а невдача ще більше занижує її, тим самим підживлюючи постійне очікування невдачі в навчальній діяльності. У випадку, якщо така тенденція тримається досить довго та не має педагогічного й психокорекційного впливу, то це призводить до неадекватно заниженого «образу Я» в навчально-професійній діяльності майбутнього фахівця [9, с. 137–138].

А.К. Маркова також підкреслює, що ступінь задоволеності професією і діяльністю оцінюється у зв'язку з різними параметрами, зокрема з професійними очікуваннями, рівнем і характером професійних домагань майбутнього спеціаліста [10, с. 152].

І.С. Кон, досліджуючи природу «Я» людини, звернув увагу на зв'язок очікувань з самооцінкою. Ним був проведений експеримент, на основі якого можна зробити висновки, що невіправдані очікування завищеної оцінки певних якостей майбутнього психолога призведуть до зниження всіх інших професійно-навчальних якостей. [5, с. 58].

Дослідження вітчизняних науковців доводять, що самооцінка й очікування майбутнього фахівця є двостороннім взаємоузгодженим механізмом взаємовпливів [13]. Неадекватна завищена самооцінка впливає на формування безпідставних професійних очікувань. Відповідно, постійні неадекватні проєкції в майбутнє, необґрунтовані сподівання, очікування, що не справджуються, є тим матеріалом, який здатний безперервно впливати на формування заниженої самооцінки особистості в навчально-професійній діяльності.

Вплив самооцінки на рівень сформованості очікувань відбувається миттєво, оскільки самооцінка є ядром, серцевиною соціально-психологічних та професійних очікувань. Негативний попередній досвід, низька самооцінка практично не можуть гарантувати сприятливі очікування індивіда. Завищена самооцінка спонукає до самовпевненості, відсутності критичності та самокритичності, очікування легкого результату, що призводить до невдач [13].

О.М. Кочнева в дослідженні проєктування майбутньої професійної діяльності психологів відмічає очікування як явище антиципації, та вважає, що це «форма інтелектуальної діяльності людини, яка направлена на формування мети, усвідомлення особистісних ресурсів, необхідних для досягнення мети в найближчому професійному майбутньому, знаходження шляхів наповнення цих ресурсів, потреби в конструюванні образу очікуваного результату професійної перспективи у відповідності до визначених часових проміжків» [6, с. 6].

**Висновки.** Аналіз наукових підходів, які досліджують зв'язок очікувань майбутнього психолога з самооцінкою, доводить, що через індивідуально-психологічні прояви майбутній фахівець має змогу трансформувати їх у професійно значимі якості, оскільки особистість в професії психолога є одним з пріоритетів реалізації професійних завдань. Через особистісний смисл, яким є самосвідомість та її складові (самооцінка, професійні домагання, професійні очікування), у майбутнього фахівця формується самоповага, що сприяє високій професійно-навчальній мотивації, адекватному рівню домагань. Самооцінка майбутнього психолога як детермінанта професійних очікувань отримує за посередництвом очікувань підкріплення в навчальному процесі. Педагогічні та психокорекційні заходи у вищому навчальному закладі мають можливість корекції її негативних проявів. Як приклад, можуть служити випадки, коли учень закінчує школу без відзнак, а у вищій школі отримує диплом з відзнакою. Та-

кий результат полягає в тому, що професійні очікування майбутнього фахівця були сформовані коректно та направлялися в навчальній діяльності спеціальними педагогічними методами, які полягали у формуванні в майбутнього фахівця системи сталих та адекватних очікувань, що, в свою чергу, позитивно відображалися на самооцінці та внутрішній мотивації. Будучи суб'єктивно направленою, самооцінка майбутнього психолога під дією професійного навчання починає виконувати професійно важливі функції, перетворюючись на професійну самооцінку.

Наукова цінність дослідження професійних очікувань майбутніх психологів є вивченням окремої складової свідомості особистості, яка характеризує загальну професійну спрямованість майбутнього психолога в її динамічних показниках, що включає в себе відображення величезного комплексу характеристик особистості: самооцінки, навчально-професійної мотивації, професійних домагань, формування професійних цінностей, тощо. **Подальші перспективи наукових пошуків** полягають у вивченні динаміки професійних очікувань майбутніх психологів та їх основних детермінант формування під час навчального процесу.

#### Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Боришевський М. Дорога до себе : монографія / Мирослав Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
3. Джемс У. Психология / У. Джемс; под ред. Л.А. Петровской. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
4. Климов Е.А. Введение в психологию труда : Учебник для вузов / Е.А. Климов. – М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
5. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
6. Кочнева Е.М. Концептуальные основы подготовки студентов к проектированию будущей профессиональной деятельности / Е.М. Кочнева. – Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2013. – 156 с.
7. Краснощеченко И.П. Ценностные основания психологического образования / И.П. Краснощеченко // Психология в вузе. – 2007. – № 3. – С. 37–48.
8. Маленов А.А. Особенности формирования профессионального самосознания в процессе получения психологического образования / А.А. Маленов // Профессиональное самосоз-

- нание и экономическое поведение личности : Труды IV международной научной интернет-конференции, январь – март 2011 г./отв. ред. Е.Г. Ефремов, М.Ю. Семенов. – Киев : «Издательство Простобук», 2011. – С.177–189. – Режим доступа к журналу: <http://www.twirpx.com>
9. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К. Маркова Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
  10. Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : МГФ «Знание», 1996. – 308 с.
  11. Мейли Г. Структура личности / Г. Мейли// Экспериментальная психология / Ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. – М. : Прогресс, 1975. – Вып. V. – С. 197–283.
  12. Панок В.Г. Основи практичної психології : підручник/ В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К. : Либідь, 2003. – 536 с.
  13. Попович І.С. Самооцінка як критерій соціально-психологічних очікувань / І.С. Попович // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т. XII, част. 3. – К., 2010. – С.326–333.
  14. Сапогова Е.Е. Возможности психологического сопровождения профессиональной карьеры провинциальных психологов / Е.Е. Сапогова // Психология в вузе. – №3. – 2007. – С. 5–18.
  15. Столин В.В. Самосознание личности: Монография / В.В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
  16. Трофімов Ю.Л. Психологія: підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 3-те вид., стереотип. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.
  17. Уровень притязаний. Психология личности : Тексты / [К. Левин, Т. Дембо, Л. Фестингер, Сирс П.]; Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. – М. : Изд-во Московского Университета, 1982. – 288 с.
  18. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 607 с.
  19. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.
  20. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность : монография / Л.Б. Шнейдер. – М. : МОСУ, 2001. – 272 с.
  21. Murray H.A. Explorations in Personality / H.A. Murray. – New York: Oxford University Press, 1938. – PP. 36–44.
  22. Rogers C.R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered Framework /



C.R. Rogers // Psychology; A study of a Science study. I. Conceptual and Systematic. – N.Y., 1959. – Vol.3. – P.131–147.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni / K. A. Abul'hanova-Slavskaja. – M. : Mysl', 1991. – 299 s.
2. Boryshevs'kyj M. Doroga do sebe : monografija / Myroslav Boryshevs'kyj. – K. : Akademvydav, 2010. – 416 s.
3. Dzhehms U. Psihologija / U. Dzhehms; pod red. L.A. Petrovskoj. – M. : Pedagogika, 1991. – 368 s.
4. Klimov E.A. Vvedenie v psihologiju truda : Uchebnik dlja vuzov / E.A. Klimov. – M. : Kul'tura i sport, JuNITI, 1998, – 350 s.
5. Kon I.S. Otkrytie «Ja» / I.S. Kon. – M. : Politizdat, 1978. – 367 s.
6. Kochneva E.M. Konceptual'nye osnovy podgotovki studentov k proektirovaniju budushhej professional'noj dejatel'nosti / E.M. Kochneva. – N. Novgorod : NGPU im. K. Minina, 2013. – 156 s.
7. Krasnoshhechenko I.P. Cennostnye osnovanija psihologicheskogo obrazovanija / I.P. Krasnoshhechenko // Psihologija v vuze. – 2007. – № 3. – S. 37–48.
8. Malenov A.A. Osobennosti formirovanija professional'nogo samosoznanija v processe poluchenija psihologicheskogo obrazovanija / A.A. Malenov // Professional'noe samosoznanie i jekonomicheskoe povedenie lichnosti : Trudy IV mezhdunarodnoj nauchnoj internet-konferencii, janvar' – mart 2011 g./otv. red. E.G. Efremov, M.Ju. Semenov. – Kiev : «Izdatel'stvo Prostobuk», 2011. – S.177–189. – Rezhim dostupu do zhurnalnu: <http://www.twirpx.com>
9. Markova A.K. Formirovanie motivacii uchenija: Kn. dlja uchitelja / A.K. Markova T.A. Matis, A.B. Orlov. – M. : Prosveshhenie, 1990. – 192 s.
10. Markova A.K. Psihologija professionalizma / A. K. Markova. – M. : MGF «Znanie», 1996. – 308 s.
11. Mejli G. Struktura lichnosti / G. Mejli // Jeksperimental'naja psihologija / Red. P. Fressa i Zh. Piazhe. – M. : Progress, 1975. – Vyp. V. – S. 197–283.
12. Panok V.G. Osnovy praktychnoi' psihologii' : pidruchnyk / V. Panok, T. Tytarenko, N. Chjepeljeva ta in. – K. : Lybid', 2003. – 536 s.
13. Popovyh I.S. Samoocinka jak kryterij social'no-psihologichnyh ochikuvan' / I.S. Popovyh // Zbirnyk naukovykh prac' Insty-

- tutu psychologii' im. G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / Za red. S.D. Maksymenka. – Т. XII, chast. 3. – К., 2010. – S.326–333.
14. Sapogova E.E. Vozmozhnosti psihologicheskogo soprovozhdenija professional'noj kar'ery provincial'nyh psihologov / E.E. Sapogova // Psihologija v vuze, №3, 2007. – S. 5–18.
  15. Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti: Monografija / V.V. Stolin. – M. : Izd-vo MGU, 1983. – 284 s.
  16. Trofimov Ju.L. Psihologija: Pidruchnyk / Ju.L. Trofimov, V.V. Rybalka, P.A. Goncharuk ta in.; za red., Ju.L. Trofimova. – 3-tje vyd., stereotyp. – K. : Lybid', 2001. – 560 s.
  17. Uroven' pritjazanij. Psihologija lichnosti. Teksty / [K. Levin, T. Dembo, L. Festinger, P. Sirs] / Pod red. Ju.B. Gippenrejter, A.A. Puzyreja. – M. : Izd-vo Moskovskogo Universiteta, 1982. – 288 s.
  18. H'ell L. Teorii lichnosti / L. H'ell, D. Zigler. – 3-e izd. – SPb. : Piter, 2005. – 607 s.
  19. Chesnokova I.I. Problema samosoznaniya v psihologii / I.I. Chesnokova. – M. : «Nauka», 1977. – 144 s.
  20. Shnejder L.B. Professional'naja identichnost' : monografija / L.B. Shnejder. – M. : MOSU, 2001. – 272 s.

**K.P. Radzivil. The role of self-appraisal of future psychologists' personality in the formation of professional expectations in the academic process.** The article presents a theoretical analysis of the scientific and theoretical approaches to the role of self-appraisal of future psychologist's personality in the formation of adequate professional expectations at the stage of training. The analysis of theoretical sources of studying the phenomenon of expectations, helped to establish the relationship between self-appraisal and its impact on the further professionalization and professional expectations of a future psychologist. The importance of adequate self-appraisal in the formation of future specialists' personality, as a prerequisite for the formation of professional expectations, is identified.

The analysis of scientific works indicates the influence of self-appraisal on subjective expectations in the professional sphere, self-esteem formed in childhood reflects the tendency of expectations, which is implemented in the professional formation. «The image of Me», which is the cognitive formation of the psyche under pressure of failure or success, should be evaluated by the individual as the effectiveness of «Me-concept». Professional component takes an important place in «Me-concept» of future psychologist, attitude to which is formed in childhood during the game and working activities with parents. Exactly game activity is the prototype of future professional activity with all the destructive and constructive consequences. It is concluded that inadequate self-esteem is reflected in the high level of aspiration and low professional expectations. It is summed up that

posing the highly complex challengers the future specialist has a huge probability to fail, and confirmation of his low expectations that further it will not promote the educational and professional motivation. The importance of high-level professional expectations is accentuated to be related to self-appraisal and confidence in the success of a professional activity.

It is concluded that the study of the role of self-appraisal in the formation of professional expectations, allows to reach an understanding of the subjective plan of the student's consciousness, which is subject to psychologist's self-appraisal not only improvement of his personal sphere is possible by removing contradictions, but also an effective impact on the expectations of specialist concerning their professional effectiveness in the present and the future.

**Key words:** professional expectations, self-appraisal, «Me-image», professional self-consciousness, professional claims.

*Received January 08, 2015*

*Revised January 22, 2015*

*Accepted February 09, 2015*

УДК 159.9:316.485.6

*I.Л. Рудзевич*

[rudzевич.ira@mail.ru](mailto:rudzевич.ira@mail.ru)

## **Психологічні особливості виникнення конфліктів у навчально-виховному процесі**

---

Rudzevych I.L. Psychological characteristics of conflicts' origin in the educational process / I.L. Rudzevych // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 505–517.

---

**I.Л. Рудзевич. Психологічні особливості виникнення конфліктів у навчально-виховному процесі.** У статті розглянуто психологічні особливості педагогічних конфліктів. Визначено суть і значення педагогічних конфліктів у навчально-виховному процесі, їх вплив на розвиток особистості в ранньому юнацькому віці. Встановлено, що вагомою причиною виникнення педагогічних конфліктів є невизначеність психо-

логічної дистанції у спілкуванні вчителя й учня, оскільки педагогічне спілкування є не лише професійним, а як і кожне спілкування ще й особистісним, природним є суб'єктивність ставлення вчителя до окремих учнів. Доведено, що сутнісним підґрунтям педагогічних конфліктів у площині «вчитель-учень» слід вважати об'єктивно «подвоєну» соціальну педагогічну ситуацію, яка є, водночас, і соціальною ситуацією розвитку. Наголошено, що не слід забувати, що індивідуальність дитини – це завжди і перш за все індивідуальний варіант вікового розвитку. Вказано, що внутрішню і зовнішню позицію дитини в педагогічній ситуації (педагогічному конфлікті) репрезентують, крім суто внутрішньо-особистісних і зовнішніх, ще й фактори вікові. Підтверджено, що традиційно джерелом великої кількості педагогічних конфліктів є оцінювальна діяльність учителя, адже суб'єктивність цієї процедури вже сама по собі є фактором порушення певної педагогічної рівноваги. З'ясовано способи подолання педагогічних конфліктів – відкритість, довіра, поінформованість та відсутність серйозного конфлікту з нормативністю. Встановлено, що відсутність рефлексивності і орієнтація виключно на житейські канони спілкування спричиняють педагогічні конфлікти.

Зроблено висновок, що попри активне вивчення проблеми конфліктів у соціальній психології, питання залишається далеким від повного розуміння, принаймні, в педагогічній галузі.

**Ключові слова:** психологічні особливості, спілкування, учень, учитель, педагогічний конфлікт, психологічні засоби, деструктивні конфлікти.

**И.Л. Рудзевич. Психологические особенности возникновения конфликтов в учебно-воспитательном процессе.** В статье рассмотрены психологические особенности педагогических конфликтов. Определены сущность и значение педагогических конфликтов в учебно-воспитательном процессе, их влияние на развитие личности, а именно в раннем юношеском возрасте. Установлено, что весомой причиной возникновения педагогических конфликтов является неопределённость психологического общения в общении учителя и ученика, поскольку педагогическое общение является не только профессиональным, но как и любое общение ещё и личностным, естественно субъективность отношение учителя к отдельным учеников. Доказано, что сущностным основанием педагогических конфликтов в плоскости «учитель-ученик» следует считать объективно «удвоенную» социальную педагогическую ситуацию, которая является одновременно и социальной ситуацией развития. Отмечено, что не следует забывать, что индивидуальность ребенка – это всегда и прежде всего индивидуальный вариант возрастного развития. Указано, что внутреннюю и внешнюю позицию ребенка в педагогической ситуации (педагогическом конфликте) представляют помимо чисто внутренне личностных и внешних, еще и факторы возрастные. Подтверждено, что традиционно источником большого количества педагогических конфликтов является оценочная деятельность учителя, ведь субъективность

этой процедури уже сама по себе является фактором нарушения определённого педагогического равновесия. Выяснено способы преодоления педагогических конфликтов – открытость, доверие, осведомлённость и отсутствие серьёзного конфликта с нормативностью. Установлено, что отсутствие рефлексивности и ориентация исключительно на житейские каноны общения вызывают педагогические конфликты. Сделан вывод, что несмотря на активное изучение проблемы конфликтов в социальной психологии, вопрос остаётся далёким от полного понимания, по крайней мере в области педагогической.

**Ключевые слова:** психологические особенности, общения, ученик, учитель, педагогический конфликт, психологические средства, деструктивные конфликты.

**Постановка проблеми.** Проблеми, які виникають в навчально-виховному процесі, зумовлені загостренням взаємовідносин між основними суб'єктами даної сфери – учнями, вчителями, батьками й адміністрацією. Без спеціального аналізу видно, що підґрунтям цього явища є дискомфортні стани, які переживають учні в школі. Відчуження і маніпулювання, які відчувають учні від інших учителів, породжують осередок напруження і конфліктності, адже діяльність учителя полягає у постійному взаємовідношенні з учнем, а якщо це взаємовідношення формалізоване і маніпулятивне, воно викликає відторгнення і протидію з боку учня, і отже, стає деструктивно-конфліктним. Безумовно, пояснення такого стану речей є зовнішні соціальні причини але нам здається, що психологічне дослідження конфліктів, які виникають в педагогічному середовищі, може по-своєму сприяти оптимізації системи навчання і виховання.

**Аналіз останніх досліджень.** Сучасні дослідники, що працюють у галузі конфліктології, виокремлюють конфлікти, які характерні педагогічному середовищу, в окрему групу. При цьому, однак, термін «педагогічні конфлікти» не є загальноприйнятим і визначеним як наукове поняття. У той же час, існують і такі фундаментальні роботи, присвячені педагогічному спілкуванню, у яких проблемі конфліктів взагалі не приділяється увага. У цілому, слід відзначити, що до питання конфліктності в педагогічній взаємодії активніше та продуктивніше підходять дослідники соціальної психології і конфліктології, у той час, як вікова і педагогічна психологія залишаються майже осторонь від цієї суттєвої проблеми.

**Мета нашої роботи** – дослідження психологічних особливостей виникнення конфліктів у навчально-виховному процесі в школі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Визначення педагогічного конфлікту знаходимо в роботі О.Я. Анцупова і О.І. Шипілова: «Педагогічні конфлікти мають особливості, пов'язані зі специфікою учбової діяльності, різницею у статусі і віці сторін, що взаємодіють» [1]. Виокремлено дійсно суттєві ознаки, але не просто педагогічних конфліктів, а й взагалі педагогічного процесу. Отже, виникає необхідність диференційного аналізу педагогічної ситуації і конфліктної ситуації. Саме в такому напрямі досліджує проблему М.М. Рибаківа [5]. Педагогічна ситуація розуміється як «реальні обставини в учбовій групі і в складній системі стосунків і взаємостосунків учнів, яку слід враховувати при прийнятті рішень про способи впливу на них» [1]. Тому, в педагогічній ситуації перед учителем найбільш чітко постає завдання управління діяльністю учнями. З іншого боку, важливо враховувати, що ця *функція* передбачає, як зазначає М.М.Рибаківа, «що вчитель входить в контакт з учнем з приводу його конкретного вчинку, дії» [5]. Отже, ключовим для педагогічної ситуації є її психологічний компонент. У зв'язку з цим, концептуальний аналіз слід починати, взагалі, з поняття «ситуація». За визначенням Н.В.Чепелевої, «ситуація – це система зовнішніх відносно суб'єкта умов, які спонукають та опосередковують його активність» [7]. Умови інтерпретуються дослідницею і як обставини, і як вимоги. Останні «можуть бути зовнішніми, закріпленими у вигляді норм, правил, принципів, особливо, коли мова йде про типові життєві ситуації, поведінка в яких іноді набуває навіть характеру ритуалів» [7]. Такі ситуації Н.В.Чепелева називає соціальними і зазначає, що головною їх специфікою є те, що вони обов'язково трапляються в житті кожної особи, причому, вимоги до поведінки в таких ситуаціях доволі жорсткі, а наслідки певних дій – санкціоновані. «Це ті ситуації, котрі охоплюють основні сфери діяльності людини: навчання, працю, соціальну взаємодію тощо» [7]. Тепер зрозуміло, що педагогічна ситуація – це ситуація за своєю сутністю соціальна, і головними її параметрами є визначена особливими правилами рольова поведінка та система вимог і санкцій. Коли Н.В. Самоукіна розкриває структуру конфліктної ситуації, вона зазначає, що остання «складається з внутрішньої і зовнішньої позицій учасників, їх взаємодії і об'єкта конфлікту» [6]. З точки зору Н.В. Чепелевої, нам здається, що перше (ще не конфліктне) напруження виникає саме на межі внутрішньої і зовнішньої позиції суб'єкта. У внутрішній позиції учасників, зазначає Н.В. Самоукіна, «можна виділити цілі, інтереси і мотиви, які

безпосередньо впливають на ситуацію, але не проговорюються в ході взаємодії» [6]. Зовнішня позиція проявляється в мовленнєвій та реальній поведінці і репрезентується учасником взаємодії. Отже, зовнішня позиція це є посередник (медіатор) між рольовими вимогами ситуації й особистісними диспозиціями. Тут може бути перший «зародок» конфлікту. Але все це стосується будь-якої соціальної ситуації. Специфікою педагогічної ситуації є те, що вона являє собою не просто соціальну ситуацію, а, принаймні, для дитини соціальну ситуацію розвитку. «На початок кожного вікового періоду, – читаємо у Л.С.Виготського, – складається цілком своєрідне, специфічне для даного віку, виключне, єдине й неповторне відношення між дитиною та навколишньою дійсністю, передусім соціальною. Це відношення ми й назвемо соціальною ситуацією розвитку в даному віці» [3]. Отже, «соціальна ситуація розвитку – це особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, що є типовим для кожного вікового етапу» [7]. Звернімо увагу на суттєвий момент: соціальна ситуація для Виготського – це не просто оточення і система вимог, це – переживання дитиною цього оточення та вимог, і в кожному віковому періоді це переживання – різне, педагогічна ситуація, як різновид соціальної, дуже збагачується і... ускладнюється. Вона ніби подвоюється, і вчитель, який не фіксує і не утримує цього подвоєння, дуже швидко змінює педагогічну ситуацію на конфліктну, сам, фактично, виконуючи роль конфліктогенного фактора. Типовий приклад – розвиток взаємостосунків учнів і вчителів у підлітковому віці. Зміст соціальної ситуації розвитку на цьому етапі онтогенезу визначає ключове переживання дитиною потреби самоствердження через оволодіння «дорослими» способами взаємодії, спілкування і соціально цінної діяльності. Саме так тепер починає переживати педагогічну ситуацію підліток. Учителі, як правило, про це не знають, а отже, і не вносять коректив у власну поведінку: вони продовжують взаємодіяти з учнями так, ніби учіння і переживання успіху в ньому залишаються домінуючими для останніх. Результатом стає глибокий мотиваційно-ціннісний конфлікт, реальним об'єктом якого може бути, в принципі, будь-що (адекватність оцінювання, виконання норм тощо). Тому, підтверджується теза М.М. Рибакіної: «В педагогічній діяльності немає чіткої межі між ситуацією і конфліктом» [5]. Попередній аналіз психологічного змісту соціальної ситуації дозволяє зробити ще один важливий висновок: попри те, що педагогічна ситуація, а отже, і педагогічний конфлікт є цілісним і визначеним феноменом, «додатковою» і дуже



важливою якістю їх є те, що в кожному віковому періоді вони мають свої окремі специфічні властивості, і підходити до їхнього аналізу і вирішення можна лише з урахуванням даної закономірності. Незнання закономірностей вікового розвитку, до речі, може породжувати педагогічний конфлікт в системі «вчитель-вчитель». Досить знайомим є певне загострення стосунків між учителями молодших і середніх класів. Перші мають свою чітку позицію щодо учнів, яких вони навчали, і цілком слушно вважають її об'єктивною і доречною. Натомість, учителі, до яких попадають діти після закінчення початкової школи, досить швидко починають висловлювати власні бачення: їм здається, що ті учні, яких розхвалювали їх колеги – не такі вже й гарні, натомість інші – зовсім непогані і т.д. Ці протиріччя в поглядах учителів можуть дійсно доходити до конфлікту, адже протистояння йде в площині думок і вражень. Але ж, все вирішується доволі просто – соціальна ситуація для учнів зовсім не залишилася незмінною, змінилися їхні особистісні переживання і... змінилися вони самі. Тож конфлікт між викладачами зовсім не виправданий. Отже, сутнісним підґрунтям педагогічних конфліктів у площині «вчитель-учень» слід вважати об'єктивно «подвоєну» соціальну педагогічну ситуацію, яка є, водночас, і соціальною ситуацією розвитку. Ми хотіли б підкреслити однозначність даного положення, адже якщо говорити про конфлікти, які виникають через індивідуальні особливості учнів, не слід забувати, що індивідуальність дитини – це завжди і перш за все індивідуальний варіант вікового розвитку. Ми, фактично, говоримо про те, чого не фіксує більшість дослідників – і внутрішня, і зовнішня позиції дитини в педагогічній ситуації (педагогічному конфлікті) репрезентують, крім суто внутріособистісних і зовнішніх, ще й вікові фактори.

Перехід педагогічної ситуації в ситуацію педагогічного конфлікту зумовлюється різними причинами. У загальному плані слід погодитися з М.М. Рибаквою, яка вважає, що причинами педагогічних конфліктів можуть бути «дії і спілкування вчителя, особливості особистості учня і вчителя, загальна ситуація, що існує в школі» [5]. Ми б хотіли уточнити цю думку такою тезою. Педагогічна взаємодія обов'язково передбачає вплив учителя на учня. Згідно думки О.О. Бодальова, «ситуація, коли одна людина впливає на іншу, – це ситуація взаємодії, а тому ефект впливу, зазвичай, пов'язаний з характером співвідношень особливостей, які є і у однієї, і в іншій особистості (вчителя і учня)» [2]. Проблемним тут є те, що вчитель, разом з дипломом про

освіту, засвоює роль і позицію бути завжди правим у взаємодії з учнем, і відстоює цю позицію навіть тоді, коли вона суперечить реаліям. Це спричиняє внутріособистісну конфліктність учителя, а також справедливий за своєю сутністю опір учнів. Тим самим, якщо повернутися до думки О.О. Бодальова, із системи зникає друга складова – особистість учителя... ніби «виноситься за дужки», не обговорюється. З психологічної точки зору цей момент є доволі гострим деструктивом педагогічної ситуації.

Серед конкретних і безпосередніх причин виникнення педагогічних конфліктів слід відзначити, згідно з М.М. Рибаквою та Н.В. Самоукіною, такі: нерозвиненість прогностичної функції педагогічної діяльності і нездатність учителя до гнучкості й імпровізації; неадекватність оцінювання учнів; слабка аналітичність у розгляді вчинків дитини; невизначеність дистанції спілкування у системі «вчитель-учень»; «публічність» педагогічної ситуації; особливості індивідуально-психологічних рис учителя і учнів. (Відзначимо, що в даній роботі ми розглядаємо специфіку педагогічних конфліктів переважно стосовно площини взаємодії «вчитель-учень», інші площини, наприклад «учень-учень», також є дуже актуальними і потребують аналізу, але він буде здійснюватися в наступних роботах).

Прогноз у педагогічній діяльності означає можливість передбачити наступні дії учня, а також динаміку і напрям розвитку педагогічної ситуації, на основі рефлексії професійно-педагогічного досвіду. Проблеми тут виникають через низку причин. Щоб прогнозувати дії учня, треба дуже гарно знати особливості його особистості, історію розвитку та виховання. Це, безумовно, не забезпечує надійність прогнозу, який все одно буде завжди вірогіднішим. Оскільки надто складною є «система» особистість учня і надто великою кількістю ступенів свободи вона володіє. Проте і вірогідніший прогноз виявляється у педагогічній ситуації надто утрудненим, оскільки, як засвідчують у тому числі і наші дані, вчителі дуже мало і надто поверхово знають своїх вихованців. Взагалі, результати експериментів засвідчують, що лише у 12% вчителів існує актуальна потреба вивчати особистість учнів. Отже, більшість учителів самі проєктують такі собі «чорні шухляди», які час від часу дуже «дивують» їх, викликаючи обурення та розгубленість. Стосовно передбачення педагогом розвитку педагогічної ситуації, слід зазначити, що спирання на власний досвід і досвід колег може не допомагати, а, навпаки, гальмувати прогноз. Виникають стереотипи і бажання не розглядати кожну конкретну ситуацію як окрему, аналізувати

і прогнозувати її, а, швидше, «підганяти» її під уже знайомі, що завжди є штучним, а отже, і неадекватним. Крім того, слід зазначити, що вчителю просто не вистачає знань у даній галузі. Наша вища педагогічна освіта виглядає доволі дивно: якщо виходити з об'єктивних показників, таких, як кількість учбового часу, що відводиться на певні предмети, рівень кваліфікації викладачів і т.п. – можна подумати, що в педагогічних університетах готуються фахівці-науковці, які, можливо, колись, трошки, будуть викладати. Так і виходить, що за нашими даними, понад 80% молодих учителів після першого року роботи виявилися зовсім неготовими в плані методичному, комунікативному, взагалі, професійно-технологічному (вираз «прогнозування педагогічної ситуації» наші опитувані, взагалі, чули вперше).

Нерозвиненість у вчителя прогностичної функції призводить до того, що він часто «опиняється» перед неочікуваним поворотом подій як стосовно поведінки учня, так і відносно перебігу уроку або іншого організаційного заходу. Звісно, це може не призводити до конфлікту, якщо педагог у змозі проявити гнучкість мислення та здатність до імпровізації. Але на це здатні далеко не всі, і тоді вчитель, попри логіку ситуації, буде намагатися провести «свою» лінію, тим більше, що, як вже вказувалося, учителі часто вважають, що саме так і треба. Тут ми вже бачимо дійсний педагогічний конфлікт.

Традиційно джерелом великої кількості педагогічних конфліктів є оцінювальна діяльність учителя. Суб'єктивність цієї процедури вже сама по собі є фактором порушення певної педагогічної рівноваги. Коли говорять про використання в оцінюванні найбільш об'єктивних еталонів-зразків, розглядаючи це мало як не панацею усіх численних проблем, не враховують, принаймні, двох дуже важливих речей. По-перше, відповідність еталону зовсім нічого не говорить про ступінь зусиль, які витратив учень, йдучи до цієї відповідності. Учень, який є адаптованим і підготовленим, може витратити дуже мало сил для того, щоб досягти певної якості відповіді. Натомість, учень, який менш адаптований, витрачає дуже багато зусиль, а оцінку вони отримують однакову. Крім того, дуже часто відповіді (особливо письмові та домашні завдання) просто переписуються, або повідомляються зовсім бездумно, а оцінка знову ж та сама. Зрозуміло, що учні все знають один про одного, і в подібній ситуації оцінювання багато хто з них буде «мати підстави» для конфлікту. З іншого боку, великим питанням є те, як еталон репрезентує сам учень. Наші спостереження процесу переходу українських шкіл

на нову шкалу оцінювання знань засвідчують, що уявлення значної кількості школярів щодо взірця підготовки є дуже далекими від адекватних. До речі, це стосується, як виявляється, не лише учнів, а й багатьох учителів. Отже, орієнтація в оцінюванні на еталон (зразок) зовсім не враховує зусиль, витрачених на досягнення і, безумовно, провокує конфліктність. Не є виходом і орієнтація вчителя на внутрішні норми оцінювання, коли головним є саме зусилля і рух окремого учня. Головна проблема тут – суб'єктивізм (не суб'єктивність, яка, ми вже говорили, є завжди в оцінюванні). Учителі, як засвідчує досвід, дуже схильні до суб'єктивізму в оцінюванні: когось жаліють, а когось – карають оцінкою, хтось просто подобається і т.ін. Зрозуміло, що в умовах публічності педагогічної ситуації вся ця прихильність-неприхильність одразу ж розшифровується учнями і породжує конфлікти вже і в площині «учень-учень». Взагалі, слід зазначити, що проблема оцінювання залишається невирішеною і дуже гострою (ми вже не говоримо про не такі вже й рідкісні факти, коли за оцінку платять). Здається, реальним виходом тут є формування в учня активної й адекватної самооцінювальної діяльності, хоча це саме по собі не зможе вирішити проблему, адже залишається ще вчитель з його власними поглядами і домаганнями у даному питанні.

Коли мова йде про слабку аналітичність учителя в розгляді окремих вчинків дитини, мається на увазі, що педагог фіксує і санкціонує результат. Утім учитель не завжди замислюється й аналізує разом з дитиною дійсні причини, які викликали процес дії. Зрозуміло, що це – суто зовнішньорольовий підхід і вчитель по-своєму правий, але лише як носій зовнішньо-соціальної регламентаційної і санкціонуючої функції. Що означає вживати санкції до дитини, яка постійно запізнюється на заняття і часто не готова до них через те, що в неї хвора мама, нема кому допомогти, і дитя йде на все, аби врятувати найдорожчу людину? Що означає вихвалити учня, який переміг в олімпіаді, тому заздалегідь знав усі завдання і вирішив їх, до того ж не сам, а з допомогою того ж учителя, про що, здається, ніхто не здогадується? Все це (і інше в тому ж плані) означає – породжувати недовіру, напругу і конфлікт. Крім того, це ще й означає «втрату обличчя» вчителя як професіонала і подальшу неможливість ефективно працювати. Причини цих явищ, знову ж таки, знаходяться у площині уявлень про власну непогрішимість, схильність до стереотипів та маніпулювання і відсутність дійсного інтересу до життя дитини. Проблема полягає, однак, не лише у небажанні аналізувати

вчинок учня, а і в невмінні це робити. Доволі часто вчинки дітей аналізуються, але з позиції суто житейської. Ми дуже часто спостерігаємо в інтерпретаціях учителів і явище «хіндсайту» (я знав це), коли вчителю лише здається, що вчинок дитини підтверджує його знання і очікування, яких, насправді, не було; і відому в соціальній психології «фундаментальну помилку атрибуції» [4], коли наслідки дій учня приписуються виключно особливостям його особистості (особливо, негативні), в той час, як власні невдачі вчителі пояснюють обставинами, що склалися (тобто, зазвичай, діями тих же учнів); і дію соціально-психологічних ефектів (ефекти «ореолу», первинності), про які вчителі нічого не знають, а тому й не рефлексують власні інтерпретації; і навіть дію механізмів психологічного захисту (перенесення, проекція, витіснення). На жаль, досить часто в практично-психологічній діяльності доводиться зустрічатися з ситуаціями, коли вчитель має певні проблеми (звісно, приховані), пов'язані з невпевненістю в собі, або іншими особистісними негараздами, й інтерпретує вчинки учнів з позиції людини, яку вони прагнуть образити і принизити. Бурхлива уява таких учителів «допомагає» добудувати негативний образ дитини. Взагалі, слід зазначити, що уява в інтерпретації поведінки іншої людини не є однозначно-позитивним фактором (без неї взагалі не було б ніякої інтерпретації). Ми помітили, що за умов досить великої значущості іншої особистості, значного дефіциту інформації та деякої невпевненості в собі уява специфічно компенсує все це одразу, породжуючи яскраві образи, які, проте, можуть бути дуже далекими від дійсності. Це може спричинити не лише конфлікт, але й розрив взаємовідносин. Звісно, за умов рівноправного спілкування партнер може налагодити стосунки, максимально інформуючи суб'єкта та зменшуючи його негативну напругу реалістичністю і активно-зацікавленими діями. Хибним буде крок залишення людини на самоті, щоб вона сама впоралася зі своїми фантазіями. Звичайно, це можливо, якщо партнер дійсно зацікавлений у стосунках і рівень зацікавленості тут такий, що можна подолати внутрішній опір. Звісно, це стосується рівноправного спілкування. Але ж педагогічне спілкування не є таким, за визначенням, тож подібні інтерпретації вчителя просто відштовхують від нього учня, переводять останнього в конфліктну опозицію.

**Висновки.** Вагомою причиною виникнення педагогічних конфліктів є невизначеність психологічної дистанції у спілкуванні вчителя й учня. Оскільки педагогічне спілкування є не лише професійним, а як і кожне спілкування ще й осо-

бистісним, природним є суб'єктивність ставлення, вчителя до окремих учнів. Одні подобаються йому більше, і він скорочує дистанцію спілкування з ними, інших «тримає» на значній психологічній відстані. Справа, однак, ускладнюється тим, що дане спілкування все ж професійне, ділове. І вчителю доводиться застосовувати санкції, ставити негативні оцінки і таке інше. Іноді психологічна дистанція скорочується настільки, що всього цього зробити вже не можна. Виникає внутрішньоособистісний конфлікт психологічної дистанції, який дуже швидко виходить в міжособистісний простір. У даному випадку працює загальний психологічний механізм, який стосується будь-яких систем спілкування. Людина, прагнучи близьких стосунків з іншим, максимально скорочує дистанцію, відчуваючи задоволення від реалізації своєї потреби. Але іноді на певному етапі виникає внутрішня протидія – подальше зближення викликає страх, невпевненість, тривогу, інші негативні відчуття. Дистанція починає збільшуватись, але теж не нескінченно. На деякому етапі виникає страх втрати людини і це змушує знову йти на зближення. Такий «психологічний маятник» виснажує учасників контакту, загрожує конфліктом і розривом стосунків. Способи його подолання – відкритість, довіра, поінформованість та відсутність серйозного конфлікту з нормативністю. Усе це, звісно, загальновідомі, навіть, банальні соціально-психологічні відомості, на жаль, зовсім не складають арсенал знань і технік педагогічної взаємодії вчителів. Відсутність рефлексивності і орієнтація виключно на житейські канони спілкування спричиняють педагогічні конфлікти.

Ми розглянули тут лише деякі психологічні питання педагогічних конфліктів. Аналіз засвідчує, що попри активне вивчення проблеми конфліктів в соціальній психології, питання залишається далеким від повного розуміння, принаймні, в педагогічній галузі.

#### Список використаних джерел

1. Анцупов А.Я. Конфликтология : Учебник для ВУЗов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М. : Юнити, 2000. – 551 с.
2. Бодалёв А.А. Личность и общение / А.А. Бодалёв. – М. : Педагогика, 1983. – 256 с.
3. Выготский Л.С. Педология подростка : Собр. соч. – Т.4./ Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – 344 с.
4. Майерс Д. Социальная психология /Д. Майерс; Пер. с англ. – СПб. : Питер, 1999. – 688 с.

5. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителей / М.М. Рыбакова. – М. : Провещение, 1991. – 128 с.
6. Самоукина Н.В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги / Н.В. Самоукина. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 244 с.
7. Чепелева Н.В. Життєва ситуація особистості / Н.В. Чепелева // Основи практичної психології. – К. : Либідь, 1999. – С. 112–136.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Ancupov A.Ja. Konfliktologija : Uchebnik dlja VUZov / A.Ja. Ancupov, A.I. Shipilov. – М. : Juniti, 2000. – 551 s.
2. Bodalev A.A. Lichnost' i obshhenie / A.A. Bodalev. – М. : Pedagogika, 1983. – 256 s.
3. Vygotskij L.S. Pedologija podrostka : Sobr. soch. – Т.4. / L.S. Vygotskij. – М. : Pedagogika, 1984. – 344 s.
4. Majers D. Social'naja psihologija / D. Majers; Perv. s angl. – SPb. : Piter, 1999. – 688 s.
5. Rybakova M.M. Konflikt i vzaimodejstvie v pedagogicheskom processe: Kn. dlja uchitelej / M.M. Rybakova. – М. : Prosveshhenie, 1991. – 128 s.
6. Samoukina N.V. Prakticheskij psiholog v shkole: lekci, konsul'tirovanie, treningi / N.V. Samoukina. – М. : Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2003. – 244 s.
7. Chepeljeva N.V. Zhyttjeva situacija osobystosti / N.V. Chepeljeva // Osnovy praktychnoi' psihologii'. – К. : Lybid', 1999. – С. 112–136.

**I.L. Rudzevych. Psychological characteristics of conflicts' origin in the educational process.** The psychological characteristics of pedagogical conflicts are considered in the article. The nature and importance of pedagogical conflicts in the educational process, their impact on the development of the personality, namely in early adolescence are defined. A significant cause of pedagogical conflicts arising is established to be the uncertainty of psychological distance in the teacher and pupil's intercourse, as pedagogical intercourse is not only professional, but like every intercourse it is also personality-based, teacher's subjective attitude to individual pupils is natural. It is proved that the essential foundation of pedagogical conflicts in a plane «teacher-pupil» should be considered objectively «doubled» social pedagogical situation, which is at the same time social situation of development. It is emphasized that one should not forget that the individuality of the child is always and first of all individual variant of age development. It is indicated that internal and external



position of the child in the educational situation (pedagogical conflict) is represented by purely internal personal and external factors, as well as age factors. It is traditionally that the source of a large number of pedagogical conflicts is confirmed to be the teacher's estimating activities, as the subjectivity of the procedure in itself is a factor in breach of a pedagogical balance. The ways to overcome educational conflicts are found to be the following: openness, trust, awareness and the lack of serious conflict of normativity. It is established that the absence of reflexivity and focus on the life canons of communication is caused by pedagogical conflicts.

It is concluded that despite the active study of the problem of conflicts in social psychology, the issue is far from a complete understanding, at least in the field of teaching.

**Key words:** psychological features, intercourse, pupil, teacher, pedagogical conflict, psychological means, destructive conflicts.

*Received January 09, 2015*

*Revised January 23, 2015*

*Accepted February 11, 2015*

УДК 159.922.62.923.2

*Н.А. Саїдов*

[nur-amir@mail.ru](mailto:nur-amir@mail.ru)

## **ОПТИМІЗМ ЯК СКЛАДОВА ОСОБЛИВІСТЬ ЗРІЛОГО ВІКУ**

---

Saidov N.A. Optimism as a component feature of mature age / N.A. Saidov // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 517–529.

---

**Н.А. Саїдов. Оптимізм як складова особливість зрілого віку.** У статті розглянуто підходи різних вітчизняних і зарубіжних авторів щодо визначення поняття зрілості та її основних компонентів. Охарактеризовано основні прояви зрілості людини в професійній та соціальній сферах з точки зору різних психологічних теорій. Описано стадії розвитку дорослої людини як задачі, що визначають проблемну завантаженість людей зрілого і похилого віку. Розкрито зміст основних задач ранньої, середньої та пізньої дорослості, а також хронологічні рамки періоду зрілості з точки зору різних авторів.

На основі різних класифікацій автором статті проаналізовано етапи зрілості відповідно до тих задач, які постають перед людиною в її жит-

ті. Розглянуто найважливіші атрибути індивідуально-психологічної зрілості особистості та виділено такі характеристики зрілої особистості як відповідальність за свої почуття, думки і вчинки; розумна незалежність; здатність відрізнити реальне від вигаданого; обґрунтоване відчуття цілісності власної особистості і наявність моральних норм; гнучкість і здатність до адаптації; толерантність. Автором обґрунтовано актуальність проблеми оптимізму як складової особливості зрілого віку, що впливає на атрибуцію, оптимальний вибір стратегій подолання кризових станів особистості, на продуктивність та якість життя людини.

Виділено основні передумови і фактори розвитку оптимізму: біологічні, психологічні, соціально-психологічні, соціальні та культурні чинники. Описано основні теоретичні підходи до дослідження проблеми оптимізму та песимізму в психології та філософії. Обґрунтовано значення оптимізму для продуктивного розвитку і самореалізації зрілої особистості та майбутніх поколінь.

**Ключові слова:** особистість, зрілість, рання зрілість, середня зрілість, пізня зрілість, оптимізм, песимізм, показники оптимізму.

**Н.А. Саидов. Оптимизм как составляющая особенность зрелого возраста.** В статье рассмотрены подходы различных отечественных и зарубежных авторов к определению понятия зрелости и ее основных компонентов. Охарактеризованы основные проявления зрелости человека в профессиональной и социальной сферах с точки зрения различных психологических теорий. Описаны стадии развития взрослого человека как задачи, определяющие проблемную загруженность людей зрелого и пожилого возраста. Раскрыто содержание основных задач ранней, средней и поздней зрелости, а также хронологические рамки периода зрелости с точки зрения различных авторов.

На основе различных классификаций автором статьи проанализированы этапы зрелости в соответствии с теми задачами, которые стоят перед человеком в его жизни. Рассмотрены важнейшие атрибуты индивидуально-психологической зрелости личности и выделены следующие характеристики зрелой личности такие как ответственность за свои чувства, мысли и поступки; разумная независимость; способность отличать реальное от вымышленного; обоснованное ощущение целостности собственной личности и наличие моральных норм; гибкость и способность к адаптации; толерантность. Автором обоснована актуальность проблемы оптимизма как составляющей особенности зрелого возраста, что влияет на атрибуцию, оптимальный выбор стратегий преодоления кризисных состояний личности, на продуктивность и качество жизни человека.

Выделены основные предпосылки и факторы развития оптимизма: биологические, психологические, социально-психологические, социальные и культурные. Описаны основные теоретические подходы к исследованию проблемы оптимизма и пессимизма в психологии и философии. Обосновано значение оптимизма для продуктивного развития и самореализации зрелой личности и будущих поколений.

**Ключевые слова:** личность, зрелость, ранняя зрелость, средняя зрелость, поздняя зрелость, оптимизм, пессимизм, показатели оптимизма.

**Постановка і обґрунтування актуальності проблеми.** Зрілість – це найбільш відповідальний період життя людини, тому що в зрілості визначається життєвий шлях, наступає розквіт творчих сил, спостерігається прояв того активного ставлення до життя, в результаті якого створюються матеріальні і духовні цінності суспільства. В зрілості головні сторони життя – це професійна діяльність і сімейні відносини. Але, якщо в молодості вона включала оволодіння обраною професією і вибір супутника життя, то в зрілості – це реалізація себе, повне розкриття свого потенціалу в професійній діяльності і сімейних відносинах. І саме оптимізм як складова зрілої особистості має дуже важливе значення в житті зрілої людини, адже він впливатиме на все її подальше життя та працездатність. В більшості зрілі люди виховують та навчають підрастаюче нове покоління і від того, як це буде відбуватися, залежатиме доля та психологічні особливості майбутніх людей та спеціалістів. Тому ми і вибрали темою дослідження психологічні особливості зрілої людини.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Різні вітчизняні та зарубіжні вчені вивчали поняття зрілості та її вікову періодизацію: Е. Еріксон, А. Реан, А. Маслоу, Д. Макадаме, Е. Клапаред, Е. Ільїн, Г. Олпорт, К. Роджерс, Б. Ананьєв, Р. Хейвіггерст, В. Бунак, Р. Гаулд, Д. Левінсон, Д. Вейлант, Г. Сухобська, І. Малкіна-Пих, Дж. Ловингер, Ж. Піаже, Л. Колберг, О. Косякова, Р. Немов, Г. Шихи, О. Хухлаєв, В. Слободчиков, В. Аверин, В. Колюцький, К. Поливанова, М. Гомезо, Г. Гарелова, Л. Орлова, А. Толстих, Б. Ливехуд [1, 2, 4, 5, 6, 9, 12] та ін.

Так, наприклад, А. Реан пропонує розглядати зрілість інтелектуальну, емоційну й особистісну. Він виділяє чотири компоненти або критерії, особистісної зрілості, які є базовими і навколо яких формуються багато інших. Такими компонентами являються: відповідальність, терпимість, саморозвиток і четвертий інтегративний компонент, який охоплює всі попередні і присутній в кожному з них, – це позитивне мислення, позитивне відношення до світу, що визначає позитивне сприйняття світу. Отже, можна сказати, що критерієм соціальної зрілості є просоціальна поведінка.

В теорії Е. Еріксона зрілість – це вік «здійснення діянь», найбільш повний розквіт, коли людина стає тотожною самій собі. Головні лінії розвитку людини середнього віку – це гене-

ративність, продуктивність, творчість (відносно речей, дітей та ідей) та незаспокоєність – прагнення стати якнайкращим батьком, досягти високого рівня в своїй професії, бути небайдужим громадянином, вірним товаришем, опорою близьким [12].

Швейцарський психолог Е. Клапаред, вважаючи, що досягаючи в зрілості свого розквіту і піку професійної продуктивності, людина припиняє свій розвиток, зупиняється в підвищенні своєї професійної майстерності, творчого потенціалу і т.п. Після цього настає спад, поступове убудання професійної продуктивності: все найкраще, що людина могла зробити в своєму житті, залишається позаду, вже на пройденому відрізку шляху. З настанням цього етапу в розвитку особистості, на думку багатьох психологів, власне розвиток зупиняється, замінюється простою зміною окремих психологічних характеристик [6].

У гуманістичній психології (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та ін.) центральне значення надавалося процесу самореалізації, самоактуалізації дорослої людини [9]. Американський психолог А.Маслоу ввів у науку поняття самоактуалізації, тобто прагнення стати найкращою, якомога повніше реалізувати себе. Перед дорослою людиною стоїть низка істотних завдань такої самоактуалізації: можливо стати кращим батьком для своїх дітей, досягти досконалості в професії, проявити себе у громадському житті, бути відданим другом, цікавим партнером в спілкуванні. На думку А. Маслоу, люди, що самоактуалізуються, не обмежуються задоволенням елементарних (дефіцитарних) потреб, вони прихильні вищим, граничним, буттєвим цінностям, серед яких істина, краса, добро. Вони прагнуть досягти у своїй справі висот (чи, можливо, більш високого рівня) [4, 9]. На основі аналізу біографій низки осіб, що самоактуалізуються, Маслоу виявив властиві їм якості [9]:

- більш ефективне сприйняття дійсності і комфортніші взаємовідносини з нею;
- прийняття себе, інших й природи;
- спонтанність;
- зосередженість на проблемі;
- відстороненність (як потреба в усамітненні і самодостатності);
- незалежність від культури і оточення;
- постійна свіжість оцінок;
- соціальне відчуття;
- глибокі, але вибіркові соціальні взаємовідносини;

- демократичний характер;
- моральна переконаність;
- невороже відчуття гумору і креативність.

Г. Олпорт вважав, що зрілість особистості визначається мірою функціональної автономії її мотивації. Дорослий індивід здоровий і продуктивний, якщо він перевершив ранні (дитячі) форми мотивації і діє цілком свідомо [5,9]. Г. Олпорт, проаналізувавши роботи багатьох психологів, представив опис особистості, що самореалізується, у вигляді наступного переліку рис:

- інтерес до зовнішнього світу, сильно розширене відчуття «Я»;
- теплота (співчуття, повага, терпимість) по відношенню до інших;
- відчуття фундаментальної емоційної безпеки (прийняття себе, самоконтроль);
- реалістичне сприйняття дійсності та активність у діях;
- самооб'єктивація (саморозуміння), привнесення свого внутрішнього досвіду в ситуацію, що актуально переживається, і почуття гумору;
- «філософія життя», що впорядковує, систематизує досвід і надає сенс індивідуальним вчинкам.

Розвиток особистості визначають через стадії розвитку. У дорослості ці стадії описуються як задачі, що визначають проблемну завантаженість людей зрілого і літнього віку. Задачі розвитку, встановлені Р. Хейвігхерстом, такі (їх значення і черговість різна в різних культурах й у різних людей):

- завдання ранньої дорослості: вибір чоловіка чи дружини; підготовка до подружнього життя; створення сім'ї і виховання дітей; ведення домашнього господарства; початок професійної діяльності; прийняття громадянської відповідальності і знаходження конгеніальної соціальної групи;
- завдання середньої дорослості: досягнення громадянської і соціальної відповідальності; досягнення і підтримка доцільного життєвого рівня; вибір відповідних способів проведення дозвілля; допомога дітям стати відповідальними і щасливими дорослими; посилення особистісного аспекту подружніх відносин і прийняття фізіологічних змін середини життя і пристосування до них; пристосування до взаємодії зі старіючими батьками;
- завдання літнього віку: пристосування до убування фізичних сил і погіршення здоров'я; пристосування до виходу

на пенсію і зниження доходів; пристосування до смерті чоловіка чи дружини; встановлення міцних зв'язків із своєю віковою групою; виконання соціальних і громадянських обов'язків; забезпечення задовільних життєвих умов.

Говорячи про різні етапи розвитку людини в онтогенезі, досі не існує чіткого визначення хронологічних рамок періоду зрілості. Наприклад, за древньою китайською класифікацією зрілість розділяють на чотири періоди: із 20 до 30 років – одруження; з 30 до 40 рр. – вік виконання суспільних обов'язків; з 40 до 50 рр. – пізнання власних помилок; з 50 до 60 рр. – останній період творчого життя.

Піфагор порівнював вік людини з періодами року і, відповідно, зрілість охоплювала періоди літа (20-40) і осені (40-60). Французький психолог Ж. Годфруа, вважає, що зрілість можна умовно розділити на три стадії [1]. Це стадія ранньої зрілості, яка охоплює період від 20 до 40 років і відповідає вступу людини в інтенсивне особистісне життя і професійну діяльність. Стадія власне зрілого віку триває від 40 до 60 років і характеризується стабільністю та продуктивністю, особливо в професійному і соціальному відношенні. Та стадія, що завершує період зрілості, починається з 60-65 років і частіше за все супроводжується відходом від активного життя.

Стадії розвитку особистості, за Е.Еріксоном, включають: ранню дорослість (від 20 до 40–45 років), середню дорослість (від 40–45 до 60 років) і пізню дорослість (більше 60 років) [9, 12].

Схема періодизації індивідуального розвитку В.В. Бунак (1965 р.) відносить зрілість до другої (стабільної) стадії розвитку, яка включає два періоди, що в свою чергу, підрозділяються на два вікових періоди. Дорослий період: перший вік 22–28 років для чоловіків та 21–26 для жінок; другий вік 29–35 років для чоловіків та 27–32 – для жінок. Зрілий період: перший вік 36–45 років для чоловіків та 33–40 років для жінок; другий вік 46–55 років для чоловіків та 41–50 – для жінок.

Вікова періодизація Д. Бромлей (1966 р.) відносить зрілість до четвертого циклу і поділяє їх на чотири стадії: рання зрілість (21–25 років); середня зрілість (25–40 років); пізня зрілість (40–55 років); передпенсійний вік (55–65 років).

Згідно віковою періодизацією, яка була прийнята на Міжнародному симпозиумі у Москві в 1965., середній (зрілий) вік також розділяють на 2 періоди. Перший період: 22–35 рр. для чоловіків, 21–35 рр. для жінок і другий період: 36–60 рр. для чоловіків, 36–55 рр. для жінок.

За вказаними класифікаціями зрілого віку ми можемо зробити аналіз етапів зрілості відповідно до тих задач, які постають перед людиною в її житті [2].

*Рання зрілість* – це етап вступу в зрілість, який характеризується досягненням піку біологічного дозрівання організму, оптимізмом молодих людей, плануванням свого особистого і професійного майбутнього, досягненням віку громадянської зрілості, зміною соціальних ролей, часто розлукою із батьківським домом.

*Середня зрілість* – це «час розквіту», піку творчих і професійних досягнень і в той же час у значній частині дорослих – «початок кінця», зниження життєвої активності. Це період, який дозволяє говорити про сорокарічних як про *покоління керівників*. У середній зрілості в багатьох людей з'являється потреба передати накопичені знання і вміння наступному поколінню, і в той же час їх можуть непокоїти думки про нереалізовані можливості, про творчий застій, про те, що роки йдуть все швидше і швидше, і разом з ними залишається все менше шансів здійснити задумане. Таким чином, для багатьох середня зрілість – це вік краху надій. Це і час «аліментників», тому що саме в цей період відбувається сплеск розлучень, розпаду сімей.

*Пізня зрілість* – це в більшості випадків закінчення професійної кар'єри, підготовка себе до ролі пенсіонера, переживання феномена «спорожнілого гнізда» у зв'язку з покиненням дітьми рідної домівки, виконання ролі бабусь і дідусів із усіма супутніми цим ролям переживаннями та проблемами, і в той же час це вік, коли люди не хочуть визнавати неминучість свого старіння, погіршення своїх фізичних кондицій і зовнішнього вигляду.

Г. Сухобська розглядає найважливіші атрибути індивідуально-психологічної зрілості [2]:

- самостійне прогнозування своєї поведінки в будь-яких життєвих обставинах на основі розвиненої здібності віднаходити потрібну інформацію та аналізувати її стосовно мети, пов'язаної з рішенням конкретних і нестандартних ситуацій у всіх сферах життєдіяльності;
- мобілізація себе на виконання власного рішення про дію всупереч різним обставинам і внутрішньому соціально невмотивованому бажанню його припинити («втомився», «не хочу», «складно», і т.п.);
- самостійне відстеження ходу виконання власних дій і їх результатів (які передбачають готовність особистості до «нормального мисленевого роздвоєння» на Я-виконавця і Я-контролера);



- прояв оціночної рефлексії на основі сформованої самосвідомості і об'єктивної неупередженої оцінки своїх думок, дій, вчинків;
- отримання досвіду з власної поведінки в різних ситуаціях, розвиток якостей прогнозування, виконання запланованого і об'єктивність оцінки;
- емоційно-адекватна реакція на різні ситуації і власну поведінку.

Існують різні характеристики зрілої особистості, але вони між собою узгоджуються у найголовнішому. Зрілу особистість характеризують:

- *перейняття на себе відповідальності за свої почуття, думки і вчинки.* Усвідомлення власного вибору. Зріла людина здатна не звалювати провину (або проблему) на когось, не шукати причину своєї байдужості або агресії в комусь іншому.

- *Розумна незалежність.* Відчуття внутрішньої свободи («Я маю право сказати «ні» і не відчувати себе винним»).

- *Здатність відрізнити реальне від вигаданого.* Тверезо оцінювати свої можливості і ситуацію. Обіцяти те, що дійсно здатні зробити. І жити саме в реальному житті, «тут і тепер», а не в світі фантазій.

- *Обґрунтоване відчуття цілісності власної особистості і наявність моральних норм.* Прийняття себе цілком. Людина, яка приймає себе цілком, не приховує свої слабкі сторони. Вона здатна вилучати уроки зі своїх невдач. Не дивлячись на велику терпимість до себе і оточуючих, зріла людина має внутрішній «стержень». Вона себе морально поводить згідно зі своїм внутрішнім спонуканням, а не тому, що боїться покарання.

- *Гнучкість і здатність до адаптації.* Це передбачає відмову від форм поведінки, які себе вже вичерпали. У кожній людині в певний період часу формується поведінковий стереотип, який допомагає йому жити в тих умовах, що склалися. Але обставини змінюються, і старі патерни поведінки будуть гальмувати її розвиток, перешкоджати нормальному існуванню. Отже, потрібно знайти в собі сили вчасно від них відмовитися.

- *Толерантність.* Зріла людина враховує, що люди різні як внаслідок вікових особливостей і виховання, так і природних особливостей (темпераменту). Тому вона толерантно (без негативних емоцій і агресивної протидії) відноситься до поглядів іншого, особливостей його поведінки. Толерантне відношення до інших точок зору не означає відмову від власної позиції без особливих на те причин. Але таке відношення припускає розуміння

відносності свого світогляду і світогляду інших людей, а також готовність до змін своїх знань, своєї картини світу.

Отже, поняття зрілості в психології та її періодизація добре розкриті різними авторами, проте залишаються недостатньо вивченими особливості прояву оптимізму зрілої особистості.

Отже, **об'єктом дослідження** є оптимізм зрілої особистості. **Предмет дослідження** – психологічні особливості прояву оптимізму зрілої особистості. **Метою даної публікації** є аналіз психологічного аспекту прояву оптимізму зрілої людини.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Безумовно, кожній зрілій людині притаманне почуття оптимізму, адже без нього навіть не можна говорити про наявність психологічної зрілості в людини.

Так, оптимізм і песимізм (от лат. *optimus* – найкращий та *pessimus* – найгірший), поняття, що характеризують ту чи іншу систему уявлень про світ з точки зору проявленого в ній позитивного чи негативного відношення до суцього та очікувань від майбутнього.

Перше філософське осмислення понять «оптимізм – песимізм» виходить з базових категорій добра і зла, мети і сенсу життя, щастя. Давньогрецькі філософи – Аристотель, Платон, Піфагор, Епікур, Демокрит, Сократ – ставили питання: чи існує не існує можливість наблизити дійсність до ідеалу добра, чи восторжествує добро над злом, справедливість над несправедливістю [7].

Християнські переконання про світ (Юстин, Оріген, Августин, Кальвін, Фома Аквінський) можна назвати песимістичним. Зачатки теорії оптимізму відносяться до епохи Просвітництва і пов'язані з іменами Джордано Бруно та Спінози. В якості самостійного об'єкта вивчення проблема оптимізму виділяється в XVIII ст. у працях Лейбніца, Гартлея, Вольтера, Руссо, Канта, Фіхте, Гегеля, Канта, Спенсера. Оптиміст Г. Лейбніц вважав, що цей світ являє собою кращий із всіх можливих світів, тому що в ньому більше добра, ніж зла [3]. Просвітництво поклато початок песимістичному світогляду, що охопив чимало мислячих людей початку XIX ст. Песимізм відстоювали німецькі філософи-іраціоналісти А. Шопенгауер і Е.Гартлі, італійський поет Дж. Лепарда. Відштовхуючись від філософії І. Канта, А. Шопенгауер обґрунтовує теоретичний песимізм.

Серед сучасних філософів унікальний погляд на проблему оптимізму (песимізму) виявляється у А. Швейцера [11]. На його думку, вся історія розвитку західноєвропейської філософської та етичної думки є історією боротьби за оптимістичний світогляд.

Вагомий внесок у висвітлення проблеми *оптимізму – песимізму* внесли М. Зелігман, Л. Абрамсон, К. Петерсон, Ч. Карвер і М. Шейер, С. Мадді (в руслі позитивної психології), К. Абульханова, Т. Березіна, О. Сичов (у руслі моделі гуманістичного типу особистості як суб'єкта свого життєвого шляху), Л. Кесельман, М. Мацкевич, К. Муздібаєв (у руслі економічних стратегій поведінки), П. Юсупов, Н. Капустина (як певного типу світосприйняття) та інші дослідники. Аналізуючи результати досліджень передумов і факторів розвитку оптимізму, О. Сичов об'єднав їх у декілька основних груп [8]:

- біологічні фактори;
- психологічні та соціально-психологічні фактори;
- соціальні та культурні фактори.

Значний вклад в розробку психологічного змісту оптимізму і песимізму привнесла теорія вивченої безпорадності М. Селігмана та його послідовників (Л. Абрамсон, Дж. Тісдейл та ін.). М. Селігман і К. Петерсон пов'язують оптимізм і песимізм з атрибутивним стилем суб'єкта. Згідно даної концепції, впродовж життя у людини складається стійка манера пояснювати причини того, що відбувається, і коли вона стикається з тими чи іншими результатами діяльності, то приписує їм причини відповідно до стилю атрибуції, що склався.

Другий підхід до вивчення оптимізму і песимізму пов'язаний з іменами американських дослідників М. Шейера і Ч. Карвера [10]. Суть даного підходу полягає в тому, що оптимізм розглядається як узагальнені позитивні очікування індивіда, які можна більшою чи меншою мірою розповсюдити на усе його життя. Цей конструкт можна також називати диспозиційним оптимізмом [13].

М. Шейер, Ч. Карвер і М. Бріджес відмічають, що оптимісти, які вибирають більш ефективні копінг-стратегії, ніж песимісти, в результаті успішніше справляються з проблемами. Песимісти ж частіше стикаються з невдачами, і очікування, що збулися, підкріплюють оптимізм перших і песимізм других [14].

**Висновки.** Отже, нами було досліджено психологічні особливості зрілого віку людини та оптимізму як характерної якості зрілості. Узагальнюючи погляди різних учених на розуміння зрілої особистості, можна зробити висновок, що психологічно зрілій особистості, здоровій особистості в будь-якому разі притаманно почуття оптимізму, оскільки оптимізм впливає на атрибуцію, кращий вибір стратегій подолання кризових станів особистості, на продуктивність та якість життя людини, що на-

самперед сприяє продуктивному розвитку і самореалізації зрілої особистості, а в подальшому шляхом навчіння передається наступному поколінню з метою виживання та розвитку людської цивілізації.

### Список використаних джерел

1. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. – Т. 1 / Ж. Годфруа. – М. : Мир, 1992. – 496 с.
2. Ильин Е.П. Психология взрослости / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 469 с.
3. Лейбниц Г.В. Опыты теодиции о благодати Божией, свободе человека и начале зла: сочинения в 4 т. / Г. В. Лейбниц. – М. : Мысль, 1989. Т. 4. – С. 49–53.
4. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики: пер. с англ. / А.Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 432 с.
5. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды / Г. Олпорт. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
6. Психология зрелости: [учебн. пособ. по возрастной психологии] / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом БАХРАХ-М, 2003. – 768 с.
7. Селли Дж. Пессимизм: История и критика / Дж. Селли : [пер. с англ.; под ред. В.И. Яковенко]. – Изд. 2-е. – М. : Издательство ЛКИ, 2007. – С. 10–178.
8. Сычёв О.А. Психология оптимизма: [учебно-методическое пособие к спецкурсу] / О.А. Сычёв. – Бийск : БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. – 120 с.
9. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2007. – 608 с.
10. Циринг Д.А. Вопросы диагностики оптимизма и пессимизма в контексте теории диспозиционного оптимизма : [Электронный ресурс] / Д. А. Циринг, К. Ю. Эвнина // Психологические исследования. – 2013. – № 6 (31). – С. 6. – Режим доступа к ресурсу: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/887-tsiring31.html>
11. Швейцер А. Культура и этика / А. Швейцер. – М. : Прогресс, 1973. – 343 с.
12. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
13. Scheier M.F., Carver C.S. Effects of optimism on psychological and physical well-being: theoretical overview and empirical update / M.F. Scheier, C.S. Carver. – Cognitive Therapy and Research. – 1992. – 16(2). – PP. 201–228.

14. Scheier M.F. Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test / M.F. Scheier, M.W. Bridges // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1994. – 67(6). – PP. 1063–1078.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Godfrua Zh. Chto takoe psihologija [What is the psychology]. – Moscow : Mir, 1992. – 496 p.
2. Il'in E.P. Psihologija vzroslosti [Psychology of adulthood]. – Saint-Petersburg : Piter, 2012. – 469 p.
3. Lejbnic G.V. Opyty teodicii oblagosti Bozhiej, svobode cheloveka i nachale zla: sochinenija v 4 t. [Theodicy's experiments about the God's goodness, human's freedom and the beginning of evil: writings in 4 t.]. – Moscow : Mysl', 1989. – T. 4. – PP. 49–53.
4. Maslou A.G. Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki [Far beyond the human psyche]. – Saint-Petersburg : Evrazija, 1999. – 432 p.
5. Olport G. Stanovlenie lichnosti: izbrannye trudy [Becoming the person: Selected Works]. – Moscow : Smysl, 2002. – 462 p.
6. Psihologija zrelosti: uchebn. posob. [Psychology of maturity: Study Guide]. Rajhorodskij D. Ya. (Ed.). – Samara: Izdatel'skij Dom BAHRAH-M, 2003. – 768 p.
7. Selli Dzh. Pessimizm: Istorija i kritika [Pessimism: history and criticism]. – Moscow : Izdatel'stvo LKI, 2007. – PP. 10–178.
8. Sychjov O.A. Psihologija optimizma: ucheb. posobie k speckursu [Psychology of optimism: Study Guide for the special course]. – Bijsk: BPGU im. V. M. Shukshina, 2008. – 120 p.
9. H'ell L. Teorii lichnosti [Theories of personality]. – Saint-Petersburg: Piter, 2007. – 608 p.
10. Ciring D.A. Voprosy diagnostiki optimizma i pessimizma v kontekste teorii dispozicionnogo optimizma [Questions about diagnosis of optimism and pessimism in the context of the theory of dispositional optimism] : [Elektronnyj resurs] // *Psixolohicheskiye yssledovanyya*, 2013. – No. 6 (31). – PP.6. available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/887-tsiring31.html>
11. Shvejcer A. Kul'tura i jetika [Culture and ethics]. Moscow: Progress, 1973. – 343 p.
12. Jerikson Je. Detstvo i obshhestvo [Childhood and society]. – Saint-Petersburg: Lenato, ACT, Fond Universitetskaja kniga, 1996. – 592 p.

13. Scheier M.F., Carver C.S. Effects of optimism on psychological and physical well-being: theoretical overview and empirical update / M.F. Scheier, C.S. Carver. – Cognitive Therapy and Research. – 1992. – 16(2). – PP. 201–228.
14. Scheier M.F. Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test / M.F. Scheier, M.W. Bridges // Journal of Personality and Social Psychology. – 1994. – 67(6). – PP. 1063–1078.

**N.A. Saidov. Optimism as a component feature of mature age.** Different approaches of domestic and foreign authors to the determination of the concept of maturity and its major components are examined in the article. The main manifestations of human maturity in professional and social life in terms of various psychological theories are characterized. The stages of adult's development as tasks for defining the problem workload of mature people and elderly are described. The content of the main problems of early, medium and late adulthood and also chronological scopes of maturity period in terms of different authors are disclosed.

Based on the different classifications the author analyzed stages of maturity in according with those problems which person encounters in her life. The most important attributes of individual and psychological maturity of the personality are considered and the following characteristics of a mature personality are selected: responsibility for their feelings, thoughts and actions; reasonable independence; ability to distinguish the real from the fictional; grounded sense of self-integrity and availability of moral standards; flexibility and adaptability; tolerance. The author justified the relevance of the problem of optimism as a part feature of adulthood which affects the attribution, the optimal choice of strategies to overcome the person's crisis conditions, the productivity and quality of man's life.

The basic premises and factors of optimism development such as biological, psychological, social, psycho-social and cultural factors are distinguished. The basic theoretical approaches to the researching of optimism and pessimism in psychology and philosophy are described. The importance of optimism for productive development and self-fulfillment of mature personality and future generations is justified.

**Key words:** personality, maturity, early maturity, medium maturity, late maturity, optimism, pessimism, indicators of optimism.

*Received January 11, 2015*

*Revised January 24, 2015*

*Accepted February 17, 2015*

## **Вплив сімейного виховання на формування навичок спілкування в дітей дошкільного віку**

---

Slavina N.S. Influence of family education on the formation of children's skills of intercourse / N.S. Slavina // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 530–539.

---

**Н.С. Славіна. Вплив сімейного виховання на формування навичок спілкування в дітей.** У статті представлено результати теоретичного аналізу проблеми впливу сімейного виховання на формування навичок спілкування у дітей. Теоретично встановлено, що спілкування є одним із важливіших факторів психічного розвитку дитини з перших днів життя. Зазначено, що в дошкільному віці послідовно змінюють одна одну чотири форми спілкування дитини з дорослими: ситуативно-особистісне, ситуативно-ділове, позаситуативно-пізнавальне, позаситуативно-особистісне; а також три форми спілкування з однолітками: емоційно – практичне, ситуативно-ділове, позаситуативно-ділове. Доведено, що зміст та мотиви спілкування, комунікативні навички і вміння поступово змінюються. Констатовано, що дитина вибірково відноситься до дорослих, поступово починаючи розуміти свої стосунки з ними: як вони ставляться до неї, чого чекають від неї, як вона відноситься до них і чого чекає від них. Показано, що інтерес до однолітка з'являється дещо пізніше. Спілкування дитини з однолітками складається в різних об'єднаннях. Встановлено, що на розвиток міжособистісних відносин впливає характер діяльності і наявність у дитини умінь її виконувати. Зазначено, що показниками благополуччя для розвитку особистості дитини є: задоволення від спілкування з близькими людьми; впевненість у своїх силах, задоволення собою; вміння бачити свої недоліки і здатність просити допомоги в оточуючих; відчуття свободи, автономність у спілкуванні з батьками; розвинуті комунікативні навички. Виявлено, що група дошкільного закладу – це перше соціальне об'єднання дітей, у якому вони мають різний соціальний статус. В дошкільному віці виявляються дружні і конфліктні взаємовідносини, виділяються діти, що відчувають труднощі у спілкуванні. Зроблено висновки, що для того, щоб допомогти дитині у рішенні комунікативних проблем, необхідно зрозуміти їхні причини. До них відносяться: небла-



гополуччя у сімейних стосунках, що виявляється у непослідовності та суперечностях у вихованні. Встановлено, що неправильна побудова взаємостосунків з дітьми в сім'ї, неврахування їхніх психологічних індивідуальних особливостей у спілкуванні зумовлюють формування таких якостей: сором'язливість, тривожність, гіперактивність, які, в свою чергу, ускладнюють контакти не лише з дорослими, а й з однолітками.

**Ключові слова:** сімейне виховання, спілкування, діти дошкільного віку, батьки, вихователі, поведінка.

**Н.С. Славина. Влияние семейного воспитания на формирование навыков общения у детей.** В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы влияния семейного воспитания на формирование навыков общения у детей. Теоретически установлено, что общение является одним из важнейших факторов психического развития ребенка с первых дней жизни. Отмечено, что в дошкольном возрасте последовательно сменяют друг друга четыре формы общения ребенка со взрослыми: ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное; а также три формы общения со сверстниками: эмоционально-практическое, ситуативно-деловое, внеситуативно-деловое. Доказано, что содержание и мотивы общения, коммуникативные навыки и умения постепенно меняются. Констатировано, что ребёнок избирательно относится к взрослым, постепенно начиная понимать свои отношения с ними: как они относятся к нему, чего ждут от него, как он относится к ним и чего ждёт от них. Показано, что интерес к сверстнику появляется несколько позже. Общение ребёнка со сверстниками складывается в различных объединениях. Установлено, что на развитие межличностных отношений влияет характер деятельности и наличие у ребёнка умений её выполнять. Указано, что показателями благополучия для развития личности ребёнка являются: удовлетворение от общения с близкими людьми; уверенность в своих силах, удовлетворение собой; умение видеть свои недостатки и способность просить помощи у окружающих; ощущение свободы, автономность в общении с родителями; развитые коммуникативные навыки. Выявлено, что группа детского сада – это первое социальное объединение детей, в котором они имеют разный социальный статус. В дошкольном возрасте проявляются дружеские и конфликтные взаимоотношения, выделяются дети, испытывающие трудности в общении. Сделан вывод, что для того, чтобы помочь ребёнку в решении коммуникативных проблем, необходимо понять их причины. К ним относятся: неблагополучие в семейных отношениях, проявляющееся в непоследовательности и противоречиях в воспитании. Неправильное построение взаимоотношений с детьми в семье, учёт их психологических индивидуальных особенностей в общении обуславливают формирование таких качеств, как застенчивость, тревожность, гиперактивность, которые, в свою очередь, затрудняют контакты не только со взрослыми, но и со сверстниками.

**Ключевые слова:** семейное воспитание, общение, дети дошкольного возраста, родители, воспитатели, поведение.

**Постановка проблеми.** Актуальність проблеми обумовлена тим, що з перших років життя кардинальною умовою і провідним фактором розвитку дитини є спілкування з дорослими. Саме дорослі вводять її у світ людської культури. Але не менш важливе для дитини і спілкування з «собі подібним» – однолітками.

Спілкування з однолітками має велике і специфічне значення. Американські психологи порівняли поведінку трирічних дітей, які постійно мали товариство ровесників, з тими, хто перші два роки провів вдома, виключно серед дорослих. Виявилось, що діти, які постійно спілкувалися з однолітками, були більш самостійними, незалежними, орієнтувалися на власні сили у розв'язанні конфліктних ситуацій, рідше зверталися до дорослих за допомогою. У тих, хто раніше спілкувався переважно з дорослими, були відсутні здатність критично ставитися до чужої думки, незалежність суджень, самостійність вчинків.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Відомо, з одного боку, формування навичок спілкування як з дорослими, так і з однолітками, має велике значення для особистісного розвитку дошкільника, а з іншого боку, ускладнення соціально-економічних умов життя призводять до збільшення кількості дітей, які не вміють взаємодіяти з іншими людьми, схильні до конфліктної поведінки. Тому проблема впливу сімейного виховання на формування навичок спілкування нині є особливо актуальною.

Вивченням особливостей розвитку міжособистісного спілкування у дошкільників займалися Л.С.Виготський, М.І.Лісіна, Д.Б.Ельконін, А.В.Запорожець, В.С.Мухіна.

Вплив сімейного виховання на формування навичок взаємодії з іншими людьми досліджували А.Б.Добрович, Л.Я.Гозман, Ю.Є.Альошина.

Вплив індивідуальних психофізичних особливостей дитини на розвиток комунікативних, умінь вивчали Ю.З.Гільбух, В.С.Мерлін.

**Мета роботи** – дослідити із літературних джерел значення міжособистісного спілкування дошкільників для розвитку особистості; визначити вплив дорослого оточення на формування в дошкільника здатності до взаємодії з оточенням.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з головних складових соціального розвитку дитини є розвиток спілкування, встановлення відносин, формування дружніх зв'язків із однолітками. Від народження до похилих років, взаємодія з однолітками проходить декілька стадій, які різняться мотивами і формами спіл-

кування, місцем у системі загальної життєдіяльності, а також значенням у психічному розвитку дитини.

З чотирьох років дошкільник віддає перевагу спілкуванню з однолітками. Провідною діяльністю дітей цього віку є сюжетно-рольова гра, яка поступово стає розгорнутою, з чітким сюжетом. Це колективна гра, в якій, як зазначає М.І.Лісіна [3], спілкуються за двома напрямками: спілкування персонажів і спілкування виконавців. В середині першого напрямку відбувається розігрування і моделювання взаємостосунків, ситуацій дорослого світу, засвоєння типів поведінки. В середині другого складаються реальні стосунки між дітьми у групі. Дитині необхідні увага і співробітництво однолітків, визнання її досягнень. Співробітництво характеризується тим, що в дітей з'являється загальна мета, заради якої вони узгоджують свої дії. Діти звертаються один до одного з приводу предметів і дій, у певних ситуаціях з приводу гри, занять або режимних моментів. Таке спілкування М.І.Лісіна [3] пропонує назвати ситуативно-діловим [3]. Воно сприяє розвитку самопізнання, ініціативи, творчості, соціальної сфери дитини. Наявність труднощів у комунікативній сфері може призвести до негативних емоційних станів: діти стають пасивними і замкненими або, навпаки, агресивними. В обох випадках ті, кого не «приймають» до гри, важко переживають, бо не можуть реалізувати головну потребу, що характерна для даного вікового етапу – потребу у визнанні, спільній грі з однолітками.

У віці шести-семи років, у деяких дітей формується, за М.І.Лісіною [3], позаситуативно-ділова форма спілкування. Дитина ще відчуває потребу у співробітництві, що розгортається на фоні спільної ігрової діяльності. Проте, гра із розгорнутих сюжетно-рольових форм трансформується в ігри з правилами. Гра за правилами сприяє усвідомленню дітьми своїх обов'язків, розуміння норм, вимог справедливості, формування почуття обов'язку. Не дивлячись на те, що діти контактують у грі, звертаються один до одного, зменшується ситуативність їх спілкування. Спілкуючись, старший дошкільник починає встановлювати дружні стосунки, виникають стійкі симпатії і антипатії. Форми спілкування з дорослими та однолітками, які розвиваються у дошкільному віці, подано у таблиці 1 [3].

Сприятливі стосунки з однолітками породжують у дитини почуття єдності з ними, єдності з групою. Якщо таких стосунків немає, виникають стани напруження і тривожності, що призводить до виникнення почуття неповноцінності і пригніченості, або агресивності. В обох випадках формується негативне ставлення

до однолітків, ворожість, усамітнення. Становище в групі однолітків залежить як від особистісних якостей дитини, так і від тих вимог до дитини, які складаються в групі. Особливою любов'ю, популярністю серед дітей шести років, за аналізом А.Г. Рузької [5], користуються, зазвичай, дружелюбні діти, що вміють вигадувати й організовувати гру, товариські, інтелектуально розвинені, що мають художні здібності, які успішно беруть участь у заняттях, достатньо самостійні, які володіють навичками, необхідними для різних видів діяльності, веселі, емоційні, що мають привабливу зовнішність, охайні і чепурні.

До числа найменш популярних, як зазначає А.Г. Рузька [5], входять діти, що характеризуються, як правило, протилежними якостями. Це діти замкнені, вкрай невпевнені в собі, мало спілкуються, або, навпаки, занадто активно спілкуються, нав'язливі, агресивні. Вони нерідко ображають однолітків, б'ються, штовхаються, викликаючи незадоволення однолітків.

З біологічної точки зору, людина – це організм, що відчуває різноманітні бажання, потребу в їжі, продовженні роду тощо. Але, крім біологічного аспекту, при розгляданні поведінки дітей виділяють ще соціальний. Людина живе серед людських істот. і так само, як потребу в їжі, вона відчуває потреби, які може задовольнити лише при наявності інших людей, у спілкуванні з ними. Такі потреби називаються «міжособистісними». Вони керують поведінкою індивіда у суспільстві і визначають його. Вільям Шутц виділяв три головні базальні міжособистісні потреби: у визнанні, в контролі, у прийнятті.

Як правило, соціалізація відбувається в сім'ї, яка є головним провідником знань, цінностей, стосунків, ролей від покоління до покоління. Дослідження багатьох психологів показали, що найважливішими чинниками, що впливають на соціальний розвиток дитини, є «атмосфера» у сім'ї, наявність емоційного контакту з батьками, позиція дитини в структурі сім'ї, стиль виховання. Те, як відбувається спілкування батьків з дітьми, в більшості залежить від стилю виховання, який, в свою чергу, визначається цінностями, що прийняті в сім'ї і які батьки намагаються передати своїм дітям.

Психологи А.Б.Добрович, Л.Я. Гозман [1], ґрунтуючись на вивченні соціальних характеристик дошкільників із сімей з різними стилями виховання, групують їх таким чином: авторитарний, потураючий та побудований на авторитеті батьків.

Авторитарні батьки проповідують слухняність, силові методи впливу, підкорення, обмеження свободи. Діти таких бать-

ків, зазвичай, почуваються знехтуваними, відчувають тривогу і страх. Вони практично позбавлені незалежності, не вміють відстоювати свої інтереси, схильні до швидкої зміни настрою, часто агресивні, що ускладнює взаємодію з оточуючими.

Другий тип виховання, «погураючий», характеризується тим, що батьки не стримують своїх дітей ні в яких виявленнях та діях, не намагаються обмежити їхню поведінку. Деякі батьки цієї групи дуже люблять своїх дітей і саме тому не можуть їм ні в чому відмовити. Інші дозволяють дітям робити все, що завгодно, тим самим знімаючи з себе відповідальність за них. Діти таких батьків в більшості надто імпульсивні, агресивні, їхні дії часто немотивовані. Мінімум дисципліни у сім'ї призводить до появи соціальної агресивності, що, в свою чергу, стає причиною неприйняття дитини однолітками.

Стиль виховання, побудований на авторитеті батьків, характеризується тим, що батьки спрямовують і контролюють діяльність своїх дітей у раціональній манері, використовуючи обговорення, переконання. Вони також використовують жорсткі методи контролю, але не обмежуючи дитину. Такі батьки знають потреби, інтереси своєї дитини і включають їх у власну схему виховання. Дітей цих батьків можна назвати соціально адаптованими. Вони впевнені у собі, можуть контролювати свою поведінку, є соціально компетентними.

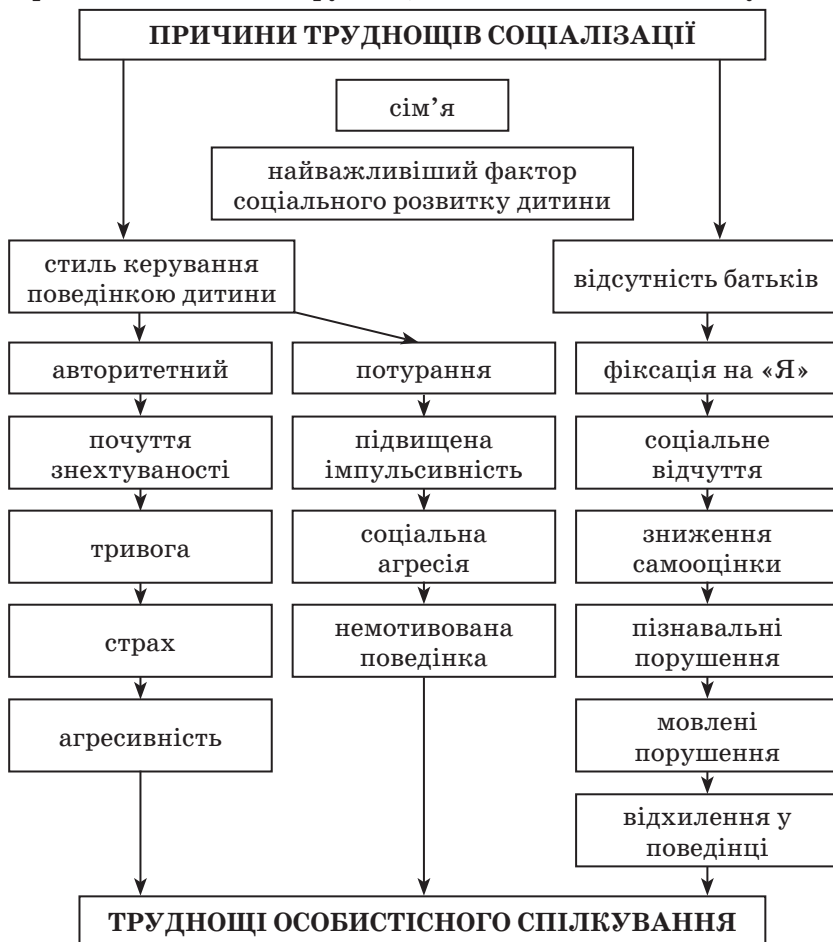
Отже, суттєвий вплив на формування особистості дитини і на особливості міжособистісного спілкування виявляє переважаючий стиль керівництва в сім'ї. У сім'ях з «демократичним» стилем діти частіше виявляють дружні почуття, ініціативу, тягу до творчості, тенденцію до лідерства, емоційності, довіри до людей у своїх соціальних взаємостосунках, ніж однолітки із «авторитарних сімей».

У тих випадках, коли дитина більшість часу проводить у дитячому садку, до процесу її соціалізації залучаються вихователі та інші співробітники дошкільного закладу. Вплив перебування у дитячому садку на розвиток спілкування у дошкільників вивчали Т.В.Чиркова, П.А.Урунтаєва, Ю.А. Афонькіна [7]. В одних випадках настанови дорослих, а в інших – їхній приклад впливають на формування особистості дитини, стиль її мислення і поведінки. Отже, дитина пристосовується до життя у спільноті, засвоює навички взаємодії та спілкування з іншими людьми. Цей процес відбувається, з одного боку, у вигляді прямих інструкцій, з другого – у формі контролю за поведінкою, який вони часто здійснюють за допомогою заборон і покарань. У дошкіль-

ному віці у дітей ще недостатньо розвинені функції самоконтролю, тому для їхнього соціального розвитку велике значення має те, які засоби і методи дорослі використовують для контролю за їхньою поведінкою.

Таблиця 1

Причини виникнення труднощів міжособистісного спілкування



В цілому використання дорослими негативних типів контролю щодо дитини призводить до збільшення її агресивності і невдач у взаємовідносинах з однолітками.

Дані сучасної літератури красномовно свідчать про вкрай негативні наслідки для психічного розвитку дитини відсут-

ності батьків. Це зумовлює формування вразливої особистісної структури, що супроводжується соціальним відчуженням і фіксацією на своєму «Я», а також заниженою самооцінкою, з'являються пізнавальні та мовленнєві порушення, відхилення у поведінці.

**Висновки.** Емоційне неблагополуччя дитини в сім'ї однозначно призводить до появи труднощів спілкування з однолітками. Проте, задовільні сімейні стосунки ще не гарантують відсутності проблем у налагодженні стосунків з дітьми. Це залежить від індивідуальних особистісних особливостей дошкільника. Доки наявний соціальний досвід ще не закріпив остаточно таких особистісних якостей, як неприязнь і байдужість у стосунках між дітьми, існує можливість покращити їх, тому що формування дружніх стосунків з однолітками, розширення кола спілкування на доброзичливій основі – це шлях до гуманізації взаємин. В умовах дошкільного закладу дуже важливо вчасно помітити труднощі у міжособистісному спілкуванні дітей та виявити їхні причини.

#### Список використаних джерел

1. Гозман Л.Я. Социально-психологическое исследование семьи: проблемы и перспективы / Л.Я. Гозман, Ю.Е. Алёшина // Вестник МГУ. – 1985. – № 4. – С. 54–64.
2. Ковалёв С.В. Психология современной семьи : книга для учителя / С.В. Ковалёв. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
3. Лисина М.И. Становление потребностей детей в общении со взрослыми и детьми / М.И. Лисина, Л.Н. Галигузова. – М. : Педагогика, 1980.
4. Мухина В.С. Психология детства / В.С. Мухина. – М. : Просвещение, 1985. – 272 с.
5. Развитие общения дошкольников со современниками / Под ред. А.Г. Рузкой. – М. : Педагогика, 1989. – 156 с.
6. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожец, Я.З. Неверович. – М. : Педагогика, 1986.
7. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / Под ред. В.К. Котырло. – М. : Педагогика, 1987. – 141 с.

#### Spysook vykorystanyh dzherel

1. Gozman L.Ya. Sotsialno-psihologichekeoe issledovanie semi: problemy i perspektivy / L.Ya. Gozman, Yu.E. Alyoshina // Vestnik MGU. – 1985. – № 4. – S.54–64.



2. Kovalyov S.V. Psihologiya sovremennoy semi. : kniga dlya uchitelya / S.V. Kovalyov. – M. : Prosveschenie, 1988. – 208 s.
3. Lisina M.I. Stanovlenie potrebnostey detey v obschenii so vzroslyimi i detmi / M.I. Lisina, L.N. Galiguzova. – M. : Pedagogika, 1980.
4. Muhina B.C. Psihologiya detstva / B.C. Muhina. – M. : Prosveschenie, 1985. – 272 s.
5. Razvitie obscheniya doshkolnikov so sovremennikami / Pod red. A.G. Ruzkoy. – M. : Pedagogika, 1989. – 156 s.
6. Razvitie sotsialnyih emotsiy u detey doshkolnogo vozrasta / Pod red. A.B. Zaporozhets, Ya.Z. Neverovich. – M. : Pedagogika, 1986.
7. Formirovanie vzaimootnosheniy doshkolnikov v detskom sadu i seme / Pod red. V.K. Kotyirlo. – M. : Pedagogika, 1987. – 141 s.

**N.S. Slavina. Influence of family education on the formation of children's skills of intercourse.** The results of theoretical analysis of the problem of family education influence on the formation of children's skills of intercourse are presented in the article. The intercourse is theoretically found to be one of the most important factors of the child's mental development from the first days of life. It is stated that preschool age four forms of child's intercourse with adults consistently replace each other: situational and personality-based, situational and business, out-of-situational and cognitive, out-of-situational and personality-based; as well as three forms of intercourse with peers: emotional and practical, situational and business, out-of-situational and business. It is proved that the content and motives of intercourse, communicative skills and abilities are gradually changed. It is stated that a child treats to adults selectively, gradually starting to understand their relationship with them: how they treat to him, what they expect of him, how he treats to them and what he expects of them. It is showed that the interest in a peer appears later. The child's intercourse with peers appears in various associations. It is established that the nature of the activities and the child's skills to implement them affect the development of interpersonal relationships. It is noted that indicators of well-being for the child's personality development are: the pleasure of intercourse with loved people; confidence in oneself; the ability to see their flaws and ability to seek help from others; sense of freedom, autonomy in the intercourse with parents; developed communicative skills. It is revealed that a group of a pre-school institution is the first social association of children, where they have different social status. At preschool age friendly and conflict relationships appear, children who have difficulties in intercourse are distinguished. It is concluded that in order to help a child in the decision of communicative, it is necessary to understand their causes. These ones include: troubles in family relationships, which result in inconsistencies and contradictions in education. It is established that wrong construction

of relationships with children in the family, neglect of their psychological individual characteristics in intercourse lead to the formation of such qualities as shyness, anxiety, hyperactivity, which in turn make it difficult to contact not only with adults but also with peers.

**Key words:** family education, intercourse, pre-school children, parents, educators, behavior.

*Received January 13, 2015*

*Revised January 25, 2015*

*Accepted February 11, 2015*

УДК 159.922.73

*Х.Р. Стельмащук*

[kalsik7@gmail.com](mailto:kalsik7@gmail.com)

## **Психологічні аспекти формування довірливих стосунків у дітей-сиріт як одна з умов стресостійкості**

---

Stelmaschuk K.R. Psychological aspects of forming trustful relationships of orphanchildren as one of the stress resistance conditions / K.R. Stelmaschuk // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 539–550.

---

**Х.Р. Стельмащук. Психологічні аспекти формування довірливих стосунків у дітей-сиріт як одна з умов стресостійкості.** У статті зроблено спробу проаналізувати та дослідити чинники і фактори формування довіри у дітей, що виховуються в умовах дитячого будинку. Вивчено проблеми виховання дітей в дитячому будинку, вказано на відсутність адекватних психологічних умов, які забезпечували б їх повноцінний розвиток. З'ясовано причини труднощів у побудові довірливих стосунків у системі «дитина-дорослий», «дитина-дитина». Розглянуто довіру на основі концепції Т.П.Скрипкіної, де акцентовано різноманіття феноменологічних проявів довіри, умов її виникнення, характеристики функціонування та закономірності існування, що залишаються універсальними у всіх сферах життєдіяльності людини, і саме тому вона виступає базовою умовою цілісної взаємодії людини зі світом.

Встановлено, що саме довіра забезпечує можливість міжособистісної взаємодії в цілому та сприяє саморозкриттю людини, робить можливим формування психологічно комфортних умов життя і, відповідно, є

важливим фактором стресостійкості. Констатовано, що довіра як самостійне соціально-психологічне явище виконує фундаментальні функції в житті людини та виступає умовою цілісної взаємодії людини зі світом; сприяє злиттю в сприйнятті людини минулого, сьогодення і майбутнього в цілісний акт. Показано, що довіра створює ефект цілісності буття людини, сприяє виникненню ефекту цілісності особистості, за допомогою довіри співставляється міра відповідності своєї поведінки, прийнятого рішення, мети, поставлених завдань як світові, так і самому собі. Встановлено, що за умови довіри дітей дорослим, їх словам, намірам, діям, вчинкам, цінностям, дорослі здатні допомогти дітям повірити в себе, знайти взаєморозуміння з навколишньою дійсністю та навчити правильно розуміти світоглядну позицію «іншого». Обґрунтовано значимість довіри і любові, які здатні в умовах зіткнення дитини зі стресовою ситуацією допомогти їй швидко впоратися з тривожними переживаннями і виступити вагомим фактором стресостійкості.

**Ключові слова:** довіра, базисна недовіра до світу, базальна тривога, фрустрація, невротичний тип, діти-сироти, сирітство, емоційна сфера, стрес, стресостійкість, стресогенні фактори.

**Х.Р. Стельмащук. Психологические аспекты формирования доверительных отношений у детей-сирот как одно из условий стрессоустойчивости.** В статье сделана попытка проанализировать и исследовать детерминанты и факторы формирования доверия у детей, воспитывающихся в детском доме. Изучены проблемы воспитания детей в условиях детского дома, указано на отсутствие адекватных психологических условий, которые обеспечивали бы их полноценное развитие. Выяснены причины трудностей в построении доверительных отношений в системе «ребёнок-взрослый», «ребёнок-ребёнок». Рассмотрено доверие на основе концепции Т.П.Скрипкиной, где акцентировано многообразие феноменологических проявлений доверия, условий его возникновения, характеристики функционирования и закономерности существования, остаются универсальными во всех сферах жизнедеятельности человека и именно поэтому оно выступает базовым условием целостного взаимодействия человека с миром.

Установлено, что именно доверие обеспечивает возможность межличностного взаимодействия в целом и способствует самораскрытию человека, делает возможным формирование психологически комфортных условий жизни и, соответственно, является важным фактором стрессоустойчивости. Констатировано, что доверие как самостоятельное социально-психологическое явление выполняет фундаментальные функции в жизни человека и выступает условием целостного взаимодействия человека с миром; способствует слиянию в восприятии человека прошлого, настоящего и будущего в целостный акт. Показано, что доверие создает эффект целостности бытия человека, способствует возникновению эффекта целостности личности, с помощью доверия сопоставляется мера соответствия своего поведения, принятого решения, цели,

поставленных задач как к миру, так и самому себе. Установлено, что при доверии детей взрослым, их словам, намерениям, действиям, поступкам, ценностям, взрослые способны помочь детям поверить в себя, найти взаимопонимание с окружающей действительностью и научить правильно понимать мировоззренческую позицию «другого». Обоснована значимость доверия и любви, которые способны в условиях столкновения ребенка с стрессовой ситуацией, помочь ему быстро справиться со тревожными переживаниями и выступить весомым фактором стрессоустойчивости.

**Ключевые слова:** доверие, базисное недоверие к миру, базальная тревога, фрустрация, невротический тип, дети-сироты, сиротство, эмоциональная сфера, стресс, стрессоустойчивость, стрессогенные факторы.

**Постановка проблеми.** Феномен довіри – багатоаспектне явище, яке відіграє одну з найважливіших ролей у міжособистісному спілкуванні. Саме довіра дозволяє нам визначити ступінь близькості між нами й оточуючими, на її основі будуються найміцніші стосунки. Тому так гостро сьогодні стоїть проблема формування базової довіри у дітей, які потрапляють у дитячі будинки чи закриті центри.

У дітей, позбавлених материнської турботи, що знаходяться в умовах материнської та соціальної депривації, спостерігаються труднощі з формуванням базової довіри до світу, що призводить до виникнення в дитини внутрішньої напруженості, тривожності, агресивності, конфліктності, відчуття неповноцінності, непотрібності. У таких дітей не сформована «довіра до себе», яка допомагає не вступати з собою в конфлікти чи протиріччя, і є гарантом, з одного боку, стресостійкості, цілісності а, з другого, – умовою розвитку особистості.

У той же час, незважаючи на значну кількість наукових робіт з питань довіри, проблематика «довіри як умови стресостійкості» не досліджувалась.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Всебічне дослідження довіри знаходимо в працях Е.Еріксона (онтогенез довіри; базисна довіра; базисна недовіра), К.Роджерса (довіра і самоактуалізація особистості; довіра до природи людини), А.Маслоу (довіра і самоактуалізація; чинники, що формують довіру; довіру і здоров'я; проблема недовіри в сучасному суспільстві); Е.Фромма (віра і довіра; довіра і несвідоме знання; втрата довіри до себе), Е. Шострома (довіра і самоактуалізація; терапія недовіри); М. Шкопорова, Є. Хорошилова ( роль довіри в контексті проблеми значимих інших); А. Мудрика ( роль довірливих відносин та довірливого спілкування на різних стадіях онтогенезу особис-

тості). До проблеми довіри звертається і багато інших психологів: Д. Вітакер, П. Глассер, Дж. Коттлер, К. Рудестам, С. Файн, К. Фопельта ін.

**Мета статті** – проаналізувати феномен довіри, психологічні аспекти формування довірливих стосунків у дітей-сиріт; показати роль довіри як фактора стресостійкості.

**Виклад основного матеріалу.** Довіра – категорія етична та сама її сутність має глибоко психологічну природу і лежить в основі не тільки відносин між людьми, але і відображає одночасно ставлення людини і до самої себе, і до тієї частини світу, з якою вона взаємодіє в певний момент часу. Людина, як істота соціальна, народжуючись потрапляє у світ людей і предметів, з якими взаємодіє впродовж всього свого життя. З яким із «світів» ці взаємини будуть комфортними, і якими складатимуться стосунки, наскільки вони будуть успішними і чи прагнутиме людина до особистісного росту і розвитку – це залежить від багатьох факторів, зовнішніх і внутрішніх. Але, безумовно, одним з глибинних – є міра довіри як до соціуму, так і до себе.

К. Хорні [10], Е. Еріксон [12], В. Зінченко [2], Т. Скрипкіна [7], П. Шіхірев [11] вважають, що довіра – стрижневий елемент соціального та психологічного благополуччя індивіда в суспільстві, підкреслюють, що базова довіра формується в ранньому дитинстві і потім виступає системною властивістю, яка визначає способи взаємодії індивіда зі світом.

У своїх дослідженнях вони показали, що розрив зв'язку матері і немовляти породжує у дитини «базисну недовіру до світу», «базисну тривогу», «феномен печалі».

Недостатність уваги з боку матері та її вплив на розвиток дитини досліджував у своїх працях З. Фрейд. Психоаналітичне трактування «глибокого сліду у свідомості дитини від розлуки з матір'ю» є фундаментом концепції З. Фрейда про появу «комплексів неповноцінності» [9, с. 108–109].

Явище довіри ми розглядаємо на основі концепції Т. Скрипкіної, яка вперше виділила феномен довіри в якості самостійного предмета дослідження. Т. Скрипкіна [7, с. 26–29] вважає, що «людина одночасно звернена і в світ, і в себе, тобто має одночасно дві різноспрямовані психологічні установки: особистісну і соціальну, тому довіра до себе і довіра до світу не існують ізольовано одна від одної». Ці дві установки є необхідними і рівнозначними, оскільки тоді вони будуть здійснювати головну функцію довіри – адаптаційну, адже перевага особистісної установки (довіри до себе) є показником слабкої адаптивності. На думку автора, для

того, щоб зрозуміти соціально-психологічну сутність довіри і, тим самим, мати теоретико-методологічні передумови для вивчення її сутності, необхідно розглядати систему «людина-людина», як реально взаємодіючі суб'єкти, що мають одночасну зверненість і в світ, і в себе. Це виражатиметься в тому, що специфіка відносин «дитина-дорослий», «дитина-дитина» визначатиметься не тільки мірою довіри один до одного, але і мірою довіри дитини до самої себе.

Ступінь базової довіри/недовіри визначає, як людина впродовж свого подальшого життя, дорослого, зокрема, буде сприймати світ: чи як дружній до неї, чи як апіорі – ворожий. Основна умова формування довіри до світу, відкритості до сприйняття нового можливі тільки при відчутті дитиною постійної турботи та уваги люблячого дорослого [3]. Отже, базова довіра формується у взаємодії, насамперед у взаємодії дитини з матір'ю, або особою, яка її заміняє.

На думку Е. Еріксона [12, с.112–114], емоційний контакт між матір'ю та дитиною є базисна психологічна модель, необхідна для розвитку особистості дитини. Любляча, емпатійна мати, вчасно реагує на потреби дитини, формує у неї, так звану, «безпечну прив'язаність». Діти з такою прив'язаністю відрізняються впевненою поведінкою, вони не бояться нових ситуацій, і, найголовніше, у них формується базова довіра до світу, котра надалі обумовлює відношення до людей та визначає особливості емоційних переживань дитини.

Баланс довіри і недовіри дитини, на думку польського психолога А. Кемпінського, визначає співвідношення позитивних і негативних емоцій і загальне ставлення до себе і до світу.

К. Хорні [10] акцентувала увагу на феномені любові у стосунках дитини та значущого дорослого. Вона зазначала, що дитина може витримати дуже багато з того, що часто є травмуючими факторами, до тих пір, поки в душі вона почуває, що є бажаною і любимою.

Тому, дослідження феномена довіри як умови стресостійкості має прикладне значення, оскільки психологія взагалі «... вивчає те, що для педагогіки служить об'єктом практики» . Значення ця проблема набуває в процесі навчання та виховання підростаючого покоління, особливо дітей-сиріт, у котрих довіра до світу та довіра до себе не сформована, або взагалі відсутня.

Проблема виховання дітей у закритих дитячих установах широко вивчається як зарубіжними, так і вітчизняними вченими, проте такий важливий аспект проблеми як довіра деприво-

ваних дітей не досліджувався. Варто зазначити, що А. Прихожан, Н. Толстих, М. Бардишевська, Л. Галігузова, Г. Грібанова, В. Ослонта й ін. в своїх дослідженнях піднімали різні проблеми виховання дітей в умовах дитячого будинку, вказували на відсутність адекватних психологічних умов, які забезпечували б їх повноцінний розвиток, в той же час на дітей неминуче і постійно впливають фактори, що гальмують їх психічний розвиток. І як наслідок – явне відставання у таких сферах: а) у сфері спілкування з дорослими; б) у сфері спілкування з однолітками; в) в емоційно-вольовій сфері; г) у самосвідомості.

Т. Гуськова, М. Єлагіна, А. Рузька відзначають спрощений емоційний фон спілкування в установах закритого типу. Емоційність дорослих, як правило, знижена, що впливає на фон дитячої активності, виявляється у малій кількості їх звернень до дітей (у 4–10 разів менше, ніж у їх однолітків, котрі виховуються в сім'ї); в контактах зменшена кількість особистісних, інтимних звернень, а ті що є – емоційно бідні й одноманітні за змістом, в основному спрямовані на регламентацію поведінки. Часта змінюваність дорослих, дефіцит ласки, уваги, емоційного тепла з боку дорослих, переведення вихованців з однієї групи в іншу, з одного дитячого закладу до іншого закріплюють один з найнебезпечніших феноменів сирітства – «втрагу базової довіри до світу», яка проявляється в агресивності, підозрливості, нездатності до автономного життя, що має негативний вплив на емоційний і особистісний розвиток дитини.

Будучи позбавленою материнської любові у сирітських установах дитина шукає любові, прийняття, підтримки від дорослої людини. Чи легко їй це зробити, чи реально реалізувати дитині цю природню потребу? На жаль, ні! Н. Москаленко, Н. Недожогіна вказують на недоліки сирітських установ: відсутність одного постійного дорослого, який турбується про дитину; неправильна організація спілкування дорослих з дітьми, що призводить до серйозних порушень у психічному та особистісному розвитку дитини, в емоційній сфері. У дітей-сиріт проявляються симптоми «розгальмованого розладу прив'язаності», так звана, «дифузна товариськість», яка проявляється у відсутності почуття дистанції з дорослими, постійних прохань про щось, бажання всіма способами привернути до себе увагу. Залежність емоційного благополуччя дитини від відношення до неї дорослого визначає надцінність останнього.

Сирітство як фактор руйнує емоційні зв'язки дитини з оточуючим соціальним середовищем, світом дорослих і однолітків, що



розвиваються в більш сприятливих умовах, і викликає глибокі вторинні порушення фізичного, психічного і соціального характеру.

Спостереження особистості в даній ситуації формується за невротичним типом – ці діти невпевнені в собі, тривожні, боязкі, залежні, їм притаманна жадоба любові та нав'язливий страх втратити об'єкт прихильності; має місце неадекватність емоцій по причині чи без причини вони плачуть, неадекватно сміються, ображаються, втрачають цільову орієнтацію.

Базальна тривога – почуття безпорадності перед ворожим світом, яке дитина намагається пом'якшити, виробляючи такі захисні стратегії, як гонитва за любов'ю або відчуження. Оскільки ці стратегії несумісні одна з одною, вони вступають в конфлікт, який призводить до нових труднощів.

К. Хорні [10, с. 68–70] вважала, що стратегії захисту приречені на провал, оскільки створюють замкнене коло: засіб, яким дитина хоче пом'якшити тривогу, навпаки, підсилює її. Наприклад, фрустрація потреби в любові робить цю потребу ненаситною, а вимогливість і ревності, що випливають з ненаситності, роблять все менш імовірним шанс знайти друга. Намагаючись змиритися з почуттям «мене ніхто не любить», з відчуттями своєї непотрібності й незахищеності, що породжують базальну тривогу, дитина може прийняти рішення про примирення і почати *рух до людей*; може прийняти агресивне чи експансивне рішення і почати *рух проти людей*; або ж прийняти рішення про відчуження, *відхід від людей*.

Тривожність у них є функцією порушення стосунків із близькими дорослими та депривацією довіри як до дорослого, так і до себе. У дітей-сиріт тривожність є результатом фрустрації потреби в надійності, захищеності з боку найближчого оточення.

Найчастіше фрустрація виникає в ситуаціях зовнішнього і внутрішнього конфлікту, коли незадоволення потреби наштовхується на непереможні і важкі перепони. Такий внутрішньоособистісний конфлікт переживається дітьми надзвичайно важко. Глибина переживання зберігається навіть, якщо стресова ситуація виникала багато років тому і хтось із дорослих намагався захистити дитину, не обговорюючи ці переживання відверто. Іноді і сама дитина, оскільки не готова зустрітися з життєвими ситуаціями, витісняє неприємні переживання зі свідомості, проте згодом вони спливають знову. Крім того, традиційно в дослідженнях стресових впливів, які травмують психіку дітей, відзначається втрата довіри як зміна глобального відношення до реальності взагалі.

Л. Гримак, Н. Лейтес, В. Петрунек, С. Чшмаритян, В. Якунин, М. Силенок вважають, що причиною фрустрації у дітей-

сиріт може бути невдача, заборона з боку дорослого, конфлікт з однолітком. Вона може проявлятися в переживанні гнітючої напруги, відчаю, «почуття краху», гніву.

Дослідження Г. Прихожан і Н. Толстих [5] показують, що на фруструючу ситуацію діти з дитячого будинку реагують ворожістю, звинуваченнями, погрозами, докорами. По суті ці реакції є захисними. Вони свідчать про те, дитина не в змозі опанувати ситуацію і знайти конструктивне рішення, вона незахищена і така поведінка свідчить про «слабкість особистості», незахищеність, що виражається в нездатності взяти на себе відповідальність за вирішення ситуації, прагненні перекласти цю відповідальність на оточуючих.

Тривожність часто пов'язана з підвищеною чутливістю і вразливістю. Слова, на які звичайна дитина не зверне уваги, «тривожна» реагує гостро, глибше переживає почуття провини. Тривожність може бути розбита на декілька афективних компонентів. В якості афективних компонентів тривожності можуть бути страх, страждання, сором, гнів, інтерес. Як відомо, тривога є нашим «сторожем» і певний рівень – нормою, яка просто необхідна для гармонійного, повноцінного життя: вона мобілізує на подолання перешкод і вирішення завдань, це – конструктивна тривога. Критерії конструктивної тривоги – вміння дати собі звіт в її причинах, не впасти в розпач у складній ситуації, окреслити розумний шлях виходу з ситуації. Як правило, тривогу викликає емоційне відторгнення з боку близької людини, а в умовах дитячого будинку в дітей часто викликані тривогою: імпульсивність вчинків; гнів; лякливість, надмірні страхи (фобії); песимізм і безпричинна веселість; байдужість; підвищена збудливість; сильна гострота симпатій і антипатій до людей та інше.

Особистісна тривожність характеризує стійку схильність сприймати звичайну ситуацію як загрозову, реагувати на неї підвищеною тривожністю, а висока тривожність безпосередньо корелює з наявністю невротичного конфлікту, з емоційними і невротичними зривами.

Підвищена агресивність, недовірливість, емоційна холодність, порушення емоційних контактів з оточуючими, наростання пасивності, депресії – все це стресогенні фактори, які призводять до того, що в дітей докорінно змінюється ставлення до реальності, руйнується довіра до себе, людей і до всього, що оточує [1].

М. Обозов [4, с.37–39] вважає, що «дефіцит довірчого спілкування, стабільності у відносинах, скороминучість зустрічей і знайомств призводять до стресових ситуацій, утворення психічної напруженості і конфліктності «кожного з кожним» або

«всіх з усіма». Відсутність довірливих відносин уже з раннього дитинства є причиною емоційної нестійкості, тривожності, фрустраційності, порушення емоційних контактів з оточуючими, що, безумовно, виступають стресогенними факторами.

Із сказаного вище випливає, що життєвий досвід дітей-сиріт – це широкий спектр стресогенних впливів: починаючи з втрати батьків, тривалого проживання в неблагополучних сім'ях, пережиття образ, приниження, а згодом поселення в дитячий будинок і проживання в ньому...

Значимість довіри і любові, які здатні в умовах зіткнення дитини зі стресовою ситуацією, допомогти їй швидко впоратися з тривожними переживаннями, підтримка надійного дорослого, якому віриш, очевидна.

На нашу думку, довіра задовольняє базові людські потреби, і перш за все потребу індивіда в онтологічній безпеці, забезпечуючи соціальне і психологічне благополуччя при взаємодії із зовнішньою реальністю. Так, західний психолог Т. Говір визначає довіру як впевненість в тому, що навколишній світ і його мешканці не мають наміру заподіяти шкоду.

В. Сафонов [6, с. 256–258] найголовнішою функцією довіри вважає обмін значимими думками і почуттями на основі віри та довіри до партнера. В якості ключових функцій довіри вчений виокремлює такі: 1) функцію психологічного розвантаження; 2) функцію зворотнього зв'язку в процесі самопізнання; 3) функцію психологічного зближення і поглиблення взаємовідносин. На нашу думку, ці функції найкраще підкреслюють бажаний взаємозв'язок у побудові взаємин «дитина-дорослий».

Прийняття і любов розвивають у дитини почуття безпеки, впевненості, сприяють повноцінному розвитку особистості. У дитини закладається внутрішня позиція: «Я потрібна, я любима, і я люблю Вас теж». Ще Шандор Ференці [8] говорив: «У кожній людині продовжує жити перелякана, боязка дитина, яка палко бажає, щоб її любили».

Тому, робота психолога та вихователя з такими дітьми повинна ґрунтуватись на принципах гуманізму, любові, прийняття, і тоді «Любов до дітей» буде не абстрактним поняттям, не просто роботою з дітьми й не лише бажанням бути вчителем чи вихователем. Почуття буде конкретним, життєвим і дієвим. Адже, любові потребує кожна дитина. В. Сухомлинський говорив: «Любов педагога до дитини закономірно приводить до того, що між ними встановлюються нормальні, довірливі стосунки. Коли діти відчувають у тобі рівного, вони відкриваються перед тобою, довіряють тобі те,

що ніколи б не довірили, якби ти був лише їхнім керівником». І як наслідок проблема стресостійкості вирішиться сама собою.

**Висновки.** Довіра як самостійне соціально-психологічне явище виконує фундаментальні функції в житті людини. Вона виступає умовою цілісної взаємодії людини зі світом; сприяє злиттю в сприйнятті людини минулого, сьогодення і майбутнього в цілісний акт; довіра створює ефект цілісності буття людини, сприяє виникненню ефекту цілісності особистості, за допомогою довіри співставляється міра відповідності своєї поведінки, прийнятого рішення, мети, поставлених завдань як світові, так і самому собі.

Проблема утвердження довіри в практичній роботі з дітьми, що виховуються в закладах інтернатного типу – актуальна. За умови довіри дітей дорослим, їх словам, намірам, діям, вчинкам, цінностям, дорослі здатні допомогти дітям повірити в себе, знайти взаєморозуміння з навколишньою дійсністю та навчити правильно розуміти світоглядну позицію «іншого», що є незамінним критерієм побудови гармонійних стосунків в педагогічній взаємодії і вагомим фактором стресостійкості.

#### **Список використаних джерел**

1. Бурмистрова Е. В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций в образовательной среде): Методические рекомендации для специалистов системы образования / Е. В. Бурмистрова. – М. : МГППУ, 2006. – 96 с.
2. Зинченко В. П. Психология доверия / В. П. Зинченко // Вопросы философии. – 1998. – №7. – С. 76–94.
3. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия / А. Б. Купрейченко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 564 с.
4. Обозов Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. – 151 с.
5. Прихожан А.М. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 400 с.
6. Сафонов В.С. О психологии доверительного общения / В.С. Сафонов // Проблема общения в психологии / под ред. Б.Ф. Ломова – М. : Наука, 1981. – С. 264 – 272.
7. Скрипкина Т. П. Доверие к миру онтологический аспект / Т. П. Скрипкина // Психологический вестник. – 1997. – №2. – С. 25–37.
8. Ференци Ш. Теория и практика психоанализа / Ш. Ференци. – М. : Университетская книга : ПЕР СЭ, 2000. – 320 с.

9. Фрейд З. Психология бессознательного : Сб. произведений: [Пер.] / З. Фрейд ; сост., науч. ред., авт. вступ. ст. Н.Г. Ярошевский. – М. : Просвещение, 1989. – 447 с.
10. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / Пер. с англ.; Общ.ред. Г.В. Бурменской. – М. : Издательская группа «Прогресс» – «Универс», 1993. – 480 с.
11. Шихирев П. Н. Современная социальная психология / П. Н. Шихирев. – М. : Ин-т психологии РАН КСП; Академический проект, 1999. – 448 с.
12. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб. : Речь, 2000. – 416 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Burmistrova E. V. Psihologicheskaja pomoshh' v krizisnyh situacijah (preduprezhdenie krizisnyh situacij v obrazovatel'noj srede): Metodicheskie rekomendacii dlja specialistov sistemy obrazovaniya / E. V. Burmistrova. – М. : MGPPU, 2006. – 96 с.
2. Zinchenko V. P. Psihologija doverija / V. P. Zinchenko // Voprosy filosofii. – 1998. – №7. – S. 76–94.
3. Kuprejchenko A. B. Psihologija doverija i nedoverija / A.B. Kuprejchenko. – М. : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2008. – 564 с.
4. Obozov N. N. Mezhlichnostnye otnosheniya / N. N. Obozov. – L. : Izd-vo LGU, 1979. – 151 с.
5. Prihozhan A.M. Psihologija sirotstva / A.M. Prihozhan, N.N. Tolstyh. – 2-e izd. – SPb. : Piter, 2005. – 400 с.
6. Safonov B.C. O psihologii doveritel'nogo obshhenija / B.C. Safonov // Problema obshhenija v psihologii / pod red. B.F. Lomova – М. : Nauka, 1981. – S. 264 – 272.
7. Skripkina T. P. Doverie k miru ontologicheskij aspekt / T.P. Skripkina // Psihologicheskij vestnik. – 1997. – №2. – S. 25–37.
8. Ferenci Sh. Teorija i praktika psihoanaliza / Sh. Ferenci. – М. : Universitetskaja kniga : PER SJe, 2000. – 320 с.
9. Frejd Z. Psihologija bessoznatel'nogo : Sb. proizvedenij: [Per.] / Z. Frejd ; sost., науч. ред., авт. вступ. ст. N.G. Jaroshevskij. – М. : Prosveshhenie, 1989. – 447 с.
10. Horni K. Nevroticheskaja lichnost' nashego vremeni; Samoanaliz / Per. s angl.; Obshh.red. G.V. Burmenskoj. – М. : Izdatel'skaja gruppa «Progress» – «Univers», 1993. – 480 с.
11. Shihirev P. N. Sovremennaja social'naja psihologija / P.N. Shihirev. – М. : In-t psihologii RAN KSP; Akademicheskij proekt, 1999. – 448 с.

12. Jerikson Je. *Detstvo i obshhestvo* / Je. Jerikson. – SPb. : Rech', 2000. – 416 s.

**K.R. Stelmaschuk. Psychological aspects of forming trustful relationships of orphanchildren as one of the stress resistance conditions.** The article analyses and investigates the determinants and factors of forming confidence of children, who are brought up in conditions of orphanage. As the problems of upbringing the children in boarding schools were investigated so the absence of required psychological conditions, which must have provided children's development. There were established the reasons of difficulties in building up the trustful relationships in the system «child-adult» and «child-child». Meaning of trust based on the T.P. Skrypkina conception was taken into consideration, which accentuates the variety of the trust's phenomenal appearance, conditions of its appearing, functional characteristics and laws of existence, which stay universal in all spheres of human life, – as a result of its core of human-world relationship.

It was determined, that exactly the confidence ensures the possibilities of interpersonal interaction on the whole, and promotes self-development of a person that makes it possible to form psychologically comfortable living conditions, and, accordingly, is the important factor of stress resistance. It was stated, that the confidence as an independent socio-psychological phenomenon fulfills fundamental functions in a person's life. It was shown the confidence projects the condition of a person's integral interaction with the world; promotes the amalgamation of a person's perception of the past, the present time and the future as an integral act; confidence creates the effect of a person's being integrity, it promotes the arise of the effect of a person's integrity, confidence helps to collate the extent of responsibility of your behavior, the taken decision, the goal and the set tasks to the world and to yourself. The problem of confidence consolidation in practical work with children that are brought up in establishments of a boarding school type – is topical. It was determined that on condition of children's confidence in adults, their words, intentions, actions, deeds and values, adults are able to help children to believe in themselves, find mutual understanding with surroundings and to teach to understand correctly the world views of others.

It was justified the value of confidence and love, that in stress situation are able to deal with the anxiety a significant factor of stress resistance.

**Key words:** confidence, base nonconfidence to the world, basal anxiety, frustration, neurotic type, orphans, orphanhood, emotional sphere, stress, stress resistance, stressors.

*Received January 15, 2015*

*Revised January 30, 2015*

*Accepted February 22, 2015*

## Проблемы принятия решений в научной ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

---

Stepura Y.V. The problems of making decisions in the scientific activity / Y.V. Stepura // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 551–563.

---

**Є.В. Степура. Проблеми прийняття рішень в науковій діяльності.** У статті висвітлено проблему місця процесів прийняття рішень в реалізації наукової діяльності на рівнях її здійснення. Робиться акцент на важливості даної проблеми для представників усіх наукових дисциплін як в процесі роботи над окремим дослідженням, так і в процесі реалізації масштабної наукової політики, яка стосується всієї науки. Зазначено про вплив на вчених факторів психічної сфери, що заважають прийняттю раціональних рішень відносно оцінки значень наукових досліджень. Вказано на важливість урахування правил і закономірностей статистики в проведенні наукового дослідження, зокрема психологічного. Розглядаються сфери та етапи наукової діяльності, де є необхідним урахування особливостей процесів прийняття рішень для забезпечення ефективності останньої. Особливу увагу приділено психологічним аспектам рішень щодо впровадження продуктів наукової діяльності. Виділено проблему можливої шкоди для населення даних продуктів. Приділено увагу негативному відношенню окремих груп населення до впровадження та розповсюдження певних технологій. Як засіб допомоги у вирішенні проблем прийняття рішень щодо впровадження та використання продуктів наукової діяльності, розглядається гуманітарна експертиза, при цьому зазначається її обмеження в даному відношенні. Розглянуто співвідношення прикладних і фундаментальних досліджень щодо вирішення глобальних цивілізаційних проблем, виділено помилковий напрямок у веденні загальної наукової політики. Акцентовано на важливості досліджень морального аспекту рішень в науковій сфері та ролі особистої відповідальності вченого у використанні його здобутків для негуманних цілей. Також виокремлено деякі нові аспекти дослідження прийняття рішень в окремому дослідницькому проекті.

**Ключові слова:** прийняття рішень, когнітивні викривлення, наукова політика, технології, гуманітарна експертиза, етапи наукового дослідження, фундаментальні та прикладні дослідження, відповідальність вченого.



**Е.В. Степура. Проблемы принятия решений в научной деятельности.** В статье освещается проблема места процессов принятия решений в реализации научной деятельности на разных уровнях её осуществления. Сделан акцент на важности данной проблемы для представителей всех научных дисциплин как в процессе работы над отдельным исследованием, так и в процессе реализации масштабной научной политики, касающейся всей науки. Сказано о влиянии на учёных факторов психической сферы, мешающих принятию рациональных решений относительно оценки значений научных исследований. Указывается на важность учета правил и закономерностей статистики в проведении научного исследования, в частности психологического. Рассматриваются сферы и этапы научной деятельности, где необходим учет особенностей процессов принятия решений для обеспечения эффективности последней. Особое внимание уделено психологическим аспектам решений о внедрении продуктов научной деятельности. Выделяется проблема возможного ущерба для населения данных продуктов. Уделено внимание негативному отношению отдельных групп населения к внедрению и распространению определённых технологий. Как средство помощи в решении проблем принятия решений по внедрению и использованию продуктов научной деятельности рассматривается гуманитарная экспертиза, при этом отмечается её ограничения в данном отношении. Рассмотрено соотношение прикладных и фундаментальных исследований по решению глобальных цивилизационных проблем, выдано ошибочное направление в ведении общей научной политики. Указывается на важность исследований морального аспекта решений в научной сфере и роли личной ответственности учёного в использовании его достижений для негуманных целей. Также выделяются некоторые новые аспекты исследования принятия решений в отдельном исследовательском проекте.

**Ключевые слова:** принятие решений, когнитивные искажения, научная политика, технологии, гуманитарная экспертиза, этапы научного исследования, фундаментальные и прикладные исследования, ответственность учёного.

**Постановка проблемы.** Психология принятия решений начала активно развиваться в 60-х годах XX столетия. Предпосылкой её развития стала НТР, которая привела к усложнению систем, в которых задействован человек. Основным направлением в зарубежной психологии принятия решений стало раскрытие когнитивных механизмов, обеспечивающих принятие решений реальными людьми. Особое внимание уделялось сравнению реальных решений, принимавшихся людьми, с решениями, вытекавшими из рациональной теории принятия решений. Одним из важных открытий было то, что человек при принятии решений часто не использует правил, следующих из указанной теории. Это связано, помимо прочего, с тем, что ре-

ализация рациональных способов принятия решений требует больших затрат сил и времени; поэтому человеческое мышление находит более простые пути обработки информации, которые, во многих случаях, не менее эффективны, чем рациональные способы. Но были установлены и основные недостатки подобных когнитивных стратегий: 1) их во многом неосознанный характер; 2) их неэффективность при решении задач, возникающих в процессе взаимодействия человека со сложными системами: экономическими, технологическими, социально-политическими и т.д. Всё более значимым в современных условиях становится то обстоятельство, что человек способен перерабатывать ограниченное количество информации. Из всей информации, характеризующей конкретную ситуацию, он вынужден выделять главное, абстрагируясь от второстепенного. Конечно, человек может попытаться воспринять ситуацию в целом, но при этом, закономерно, он сосредоточится на её бросающихся в глаза особенностях, упуская при этом значимые, но мало выделяющиеся детали. Основная проблема человека, принимающего решение относительно сложной системы, заключается в том, что нужно выделить наиболее важные точки приложения своих сил, учитывая динамику развития системы и возможные последствия своих действий. Между тем, действия, направленные на сложную саморазвивающуюся систему, всегда имеют множество последствий и вследствие упомянутого выше ограничения процессов переработки информации мы далеко не всегда можем проследить их. В силу вышесказанного можно поставить под сомнение саму возможность гармоничного сосуществования человека и природы. Ограниченность наших когнитивных процессов всегда будет создавать проблемы, касающиеся всей окружающей нас среды, причем вероятность возникновения этих проблем будет усиливаться по мере увеличения количества поступающей информации. Поскольку любые попытки ограничить темпы усложнения структур, в рамках которых осуществляется человеческая деятельность, приведут к ещё большим проблемам, связанным с невозможностью существования большинства людей вне рамок современной цивилизации, мы вынуждены будем мириться с тем, что придётся принимать ответственные решения в условиях информационной перегрузки с риском разных негативных последствий.

Учёные тоже подвержены когнитивным искажениям. Так, А.Тверский и Д. Канеман указывают на веру в «закон малых чисел» (разновидность неадекватного использования эвристики

репрезентативности) среди учёных, что проявляется в доверии к результатам исследований, проведённых на малой выборке, и в завышенной оценке вероятности их воспроизведения на другой, также малой выборке [5]. Так, что вопреки заявлениям некоторых авторов научных публикаций (например [1]) размер выборки имеет значение в психологии, если мы хотим распространить полученные результаты на ту или иную популяцию, а особенно, если пытаемся найти общие закономерности функционирования психики. Основы статистики и рациональной теории принятия решений могут помочь в этом. К сожалению, знания и умения в этой области усваиваются психологами недостаточно активно. Развиваются идеи исследования уникальных проявлений психики. Не отрицая важности данных исследований, следует указать, что уникальное всегда проявляется на фоне общего – этот момент недостаточно учитывается. Между тем, без обобщения эмпирического материала и построения теоретических схем наука не может существовать. Важно, чтобы такое построение основывалось не на субъективных допущениях учёного, а на объективных данных, для получения которых – если речь идёт об общепсихологических закономерностях – весьма важно обследование большого количества людей. В свете вышеизложенного особая роль отводится констатирующим исследованиям, именно они позволят уточнить вариации искомых показателей исследуемого феномена.

Нужно отметить, что проблема принятия решений в научной деятельности остаётся мало изученной, существуют только отдельные исследования по этой теме. Однако она требует глубоких систематических исследований, поскольку они могут оптимизировать процесс научного поиска.

Ю.Козелецкий указывает, что теория принятия решений может помочь в научной деятельности:

- 1) как регулятор научной политики;
  - 2) в планировании учёным конкретного исследования.
- В последнем случае принятие решений касается:
- 1) выбора темы исследования;
  - 2) выдвижения гипотезы;
  - 3) выбора методов исследования [6].

Цель данной статьи – показать некоторые аспекты проблемы принятия решений в научной деятельности и связанный с ними контекст.

**Основной материал исследования.** Относительно общей политики научной деятельности можно сказать, исходя из реалий

современного мира, что выживание человека всё больше будет зависеть от технологий, создающих искусственную среду его обитания. Вместе с тем такие технологии в долгосрочной глобальной перспективе могут угрожать существованию человека. Поэтому важнейшей задачей науки является поиск способов решить данную дилемму. Отвергая идею отказа от дальнейшего развития технологий как антигуманную и утопическую, наука должна сосредоточиться, прежде всего, на перспективах, которые открывает та или иная технология в будущем. Исходя из вышесказанного, актуальным является вопрос об экспертизе технологий до их введения в постоянное использование. Психологи, в частности, должны принять участие: 1) в экспертизе воздействия технологии на психику человека; 2) в экспертизе реакции людей на социальные изменения, вызванные введением новой технологии.

Относительно первого пункта мы можем сказать, что исследования показывают негативное влияние на психику человека различных экологических факторов. Так, доказано, что воздействие некоторых химических отходов приводит к снижению эффективности когнитивных процессов (мышления, памяти, внимания), повышает уровень тревожности, снижает самоконтроль. Продолжительные воздействия малых доз радиации приводят к возникновению симптомов депрессии: повышению показателей интровертированности, нейротизма с падением общего уровня поведенческой активности, потерей интереса к разным сторонам жизни и т.д. Также негативно влияет на человека мощное электромагнитное излучение [3].

Таким образом, экспертиза безопасности той или иной технологии становится очень актуальной. Проблема воздействия экологических факторов на психику человека обостряется еще и тем, что этот эффект часто обнаруживается через продолжительное время. Потому, здесь играет большую роль фактор недооценки риска из-за отсутствия ярких образов последствий. По аналогии с тем, как курильщик не осознаёт негативного влияния данной привычки ввиду отдаленности и кумулятивности последствий.

Важную роль также играет восприятие населением введения той или иной технологии как фактора нарушения привычного уклада жизни. Нужно отметить, что на сегодняшний день не было выраженных социальных кризисов, напрямую связанных с внедрением новых технологий, исключение составляет движение луддитов в начале промышленной революции в 18 веке,

но виявлено неприязне визначення соціальними класами тех или иных технологий. Примерами последнего может быть неприязне искусственного оплодотворения, суррогатного материнства некоторыми религиозными группами. Другие же возможные в будущем технологии вызывают ожесточённые споры, потому при их внедрении нужно будет учитывать реакцию консервативных слоев населения, прежде всего возможность агрессивных действий по отношению к лицам, воспользовавшимся данной технологией, и к её продуктам. Исследователи отмечают возникновение правовых коллизий, связанных с внедрением некоторых новых технологий, что требует разработки чёткой философско-психологической модели, определяющей сущность её продукта [10].

Также существует проблема использования технологий сообществами, находящимися на несоответствующем уровне морального и личностного развития. Исторические примеры показывают пагубные последствия такого рода взаимодействия человека и технологий [9]. В силу вышеуказанных причин, важную роль играет экспертиза, учитывающая данные моменты. Речь идет о гуманитарной экспертизе, направленной прежде всего на поиск путей снятия напряжения в обществе. В частности, важен не столько сам прогноз реакции населения на внедрение той или иной технологии, сколько поиск методов противостояния негативным тенденциям общественного мнения.

Нужно отметить, что гуманитарная экспертиза, как правило, не может дать однозначного ответа на поставленные вопросы. Её главная функция заключается в расширении этих вопросов, в том, чтобы показать возможности, которые не учитывает заказчик. Не давая однозначных ответов, экспертиза углубляет понимание ситуации [7]. Но в тоже время экспертиза принципиально является субъективным методом. Конечно, мнение эксперта чаще всего ближе к истине, чем мнение дилетанта или преобладающее общественное мнение, но оно также подвержено ошибкам, а что указывает ряд исследований. Как указывает Д.А.Леонтьев, экспертиза необходима там, где невозможно применить стандартизованные эмпирические и статистические методы [7]. По сути, экспертиза является «соломинкой», за которую можно ухватиться в попытке избежать неопределённости. Понятно, что принятие решений на основе такого призрачного ориентира требует большой ответственности, поскольку экспертиза не может гарантировать правильности данного решения. Но в тоже время она часто может быть единственным спо-

собом получить хоть какую-то информацию о поставленной проблеме.

Каждый исследователь в своей работе полагается на общую научную политику. Нужно отметить, что наука, как и любая другая область человеческой деятельности, зависит от социально-политических тенденций, преобладающих в обществе. Влияние политики на научную сферу ставит перед учёными ряд дилемм. Прежде всего, каким типом исследования стоит заниматься, а именно: прикладными, которые хорошо финансируют государство и бизнес-структуры, или фундаментальными, которые не дают прибыли, но могут быть настоящими двигателями прогресса, источником существенных изменений в обществе.

Исходя из тезиса, что наука является одним из средств, обеспечивающих выживание человечества, закономерно отдавать предпочтение прикладным исследованиям, направленным на создание технологий для реализации актуальных для общества целей. Но в тоже время в таком предпочтении проявляется типичная когнитивная ошибка – сосредоточение на несущественных деталях в обход ключевых проблем. Аналогичную ошибку допускали некоторые испытуемые Р.Дейнера при моделировании управления городом [4]. В итоге это приводило к краху всей системы, относительно которой принимались решения. Аналогично чрезмерная концентрация на прикладных исследованиях сделает науку неготовой к ответам на более глобальные вызовы. В идеале наука должна предоставлять средства для решения возможных проблем до их возникновения. Для этого нужно иметь фундамент знаний, не относящихся прямо к используемым технологиям и перспективам их развития. Также, говоря о пользе фундаментальных исследований, можно провести аналогию с экспериментами Р.Толмена: крыса, которая досконально изучила лабиринт, быстрее достигнет цели.

Основная проблема заключается в том, что проведение фундаментальных исследований содержит в себе риск бессмысленной растраты ресурсов без получения какого-то практически значимого результата. Нужно отметить, что с точки зрения теории субъективной полезности учёный должен выбирать именно прикладные исследования, если он хочет достичь личного успеха. Между тем для общества в целом наиболее полезны именно фундаментальные исследования. Хотя, как отмечает Г.А.Балл, фундаментальные исследования не должны утрачивать свою, пусть перспективную, практическую направленность, как и прикладные исследования тоже должны служить познанию реальности [2].

Пристального внимания требует и моральный аспект принятия решений учёным. При его несомненной важности, стандартные предписания традиционной морали не всегда адекватны в сложных ситуациях современной действительности. Потому моральный аспект принятия решений должен быть тесно связан с интеллектуальным, с опорой на критическое мышление. Это позволит учитывать не только моральный принцип, но и ситуацию его применения, что должно обеспечить наиболее адекватные действия.

Также нужно коснуться ответственности учёного за последствия реализации на практике его открытий. Почти любая наука может дать инструменты, которые можно использовать для негуманных целей. Является ли ответственным учёный за то, что его открытия применяют в негуманных целях? Существует мнение, что учёный должен подумать о следствиях оглашения своих открытий. Мы частично согласны с данным утверждением. Его следует учитывать, но не отказываясь при этом от общей тенденции науки. Эта тенденция состоит в ориентации на прогресс, что требует открытия новых возможностей для развития цивилизации.

Как указывает А. П. Назаретян, новые знания должны подкрепляться новыми, сдерживающими агрессию, механизмами [9]. Наука призвана участвовать в их выработке. Но, перекладывая на науку ответственность за неадекватное функционирование общественных структур, мы уходим от подлинной проблемы. Что, конечно, не исключает персональной ответственности учёных, помогающих применять научные знания в неэтичных целях

Нужно сказать несколько слов и о гуманитарных исследованиях. Поскольку они часто связаны с политикой, есть вероятность, что исследователь утратит объективность из-за своих политических убеждений. Кроме того, если тема или результаты исследования идут вразрез с идеологией, господствующей в обществе, исследователя могут подвергнуть ostracismу на том или ином уровне. Увы, это касается не только тоталитарных и авторитарных режимов, но даже в демократических странах есть табуированные темы. Данный фактор проявляется также при принятии решений по выбору темы исследования и направления её разработки. Особенно это касается тем, связанных с актуальными социальными проблемами.

Важной переменной, влияющей на эффективность научной работы, является уровень свободы учёного в выборе темы исследе-



дования. Оптимальным является компромисс между полной свободой ученого и навязыванием темы организацией. Крайние точки в этом континууме ведут чаще всего к низкой эффективности научной работы [11]. Вполне возможно, что влияние степени свободы в выборе темы на эффективность научного исследования опосредуется мотивами научной деятельности. Так, если человек выбирает учёбу в аспирантуре, исходя из мотивации «передышки» для выбора последующего пути самореализации, то степень свободы выбора научной темы не должна существенно влиять на эффективность научной работы. При варианте выбора профиля обучения в аспирантуре, как расширения специализации, напрямую не связанной с текущей темой научного исследования, фактор свободы должен оказывать усиленное влияние, способствуя творческому синтезу накопленного ранее (в другой специальности) знания и опыта с текущим исследованием учёного. Во всяком случае, очерченная проблема заслуживает того, чтобы стать предметом эмпирического исследования, которое позволит уточнить влияние степени свободы в планировании научного исследования на его эффективность. Нужно отметить, что были выделены различные группы мотивов занятия научной деятельностью, прежде всего касательно выбора темы исследования в аспирантуре [8]. Но, увы, на сегодняшний день недостаточно эмпирического материала, чтобы установить адекватность данных теоретических моделей, что тоже является интересной исследовательской проблемой.

Как любой человек, учёный подвержён влиянию различных социальных стереотипов, идеологий и т.п. Всё это создает эмоциональное отношение к миру и исследуемому явлению в частности. Увы, на сегодняшний день мы имеем недостаточно исследований влияния социальных факторов и пристрастных суждений на выбор направления исследований. Важность таких исследований в том, что они могут помочь науке в реализации одного из основных ее принципов: опровержении мнений, которые считаются самоочевидными.

Кроме выбора направления исследований, для учёного также важен выбор методов исследования. Здесь практически всегда присутствуют альтернативы. Также существуют критерии выбора альтернатив: валидность, надёжность, экономичность и прочие. Ценность данных критериев является субъективной переменной. Конечно, в соответствии с нормативной моделью проведения исследования учёный должен выбирать методы, соответствующие всем заданным критериям. Но в реальном исследе-

дований это не совсем так. Ясно, что речь идёт о добросовестно проводимых исследованиях, исполнители которых стремятся соблюдать все научно обоснованные критерии. Но для каждого исследователя при выборе методов, один или несколько критериев занимают главенствующие положение. В соответствии с важностью критериев для исследователя можно создать матрицу возможных выборов методов исследования и проследить факторы, влияющие на осуществляемый выбор.

В схему Ю. Козелецкого можно добавить ещё несколько пунктов, а именно: решение во время проведения исследования и обработки данных, принятие решений в процессе создания выводов, принятие решений, связанных с обнародованием результатов исследования. Данные типы решений требуют рефлексии и специальных эмпирических исследований.

Мы уже указывали на важность принятия решений относительно выборки испытуемых. Также важен состав данной выборки, модели используемые для обработки данных, способы репрезентации данных. На выбор вышеуказанных характеристик, кроме всего прочего, могут влиять и психологические факторы, прежде всего когнитивные особенности исследователя и его приверженность тем или иным ценностям.

Также от особенностей функционирования когнитивных процессов зависит и построение окончательных выводов исследования. Как известно, принятие решений осуществляется на каждом этапе деятельности. Поэтому выбор аспектов исследования, на основе которых будут формулироваться основные выводы, тоже входит в категорию принятия решений.

Немаловажным является и выбор способа обнародования результатов исследования. Отчасти он связан со стратегическими целями исследователя, его мотивами и смыслами, которые несёт для него научная деятельность. Кроме того, в некоторых случаях обнародование результатов исследования может привести к определённом общественному резонансу, что требует от исследователя специфической внутренней работы в процессе принятия вышеуказанного решения. Всё это нуждается в рефлексии и научном анализе для улучшения эффективности научной работы.

### **Выводы**

1. Учёные, как и представители других профессий, систематически допускают когнитивные искажения в процессе принятия решений, и это нужно учитывать в организации и осуществлении научной деятельности.

2. В связи с нарастанием опасности от внедрения новых технологий и, вместе с тем, их необходимостью для существования цивилизации, а также ввиду неоднозначного отношения некоторых групп населения к внедрению тех или иных технологий, возрастает роль гуманитарной экспертизы научной деятельности с целью выявления возможных опасностей для населения.

3. В то же время, экспертиза не всегда может служить надёжным ориентиром при принятии решений, особенно если речь идет о сложных нелинейных процессах. Остаётся нерешённой проблема поиска надёжной методологической базы, дающей основу для ориентировки при принятии решений в ситуациях неопределённости, порождаемой сложными социальными процессами.

4. Принятие решений прослеживается на всех этапах проведения исследования. Актуальным является выделение моментов принятия решений в процессе реализации исследовательской программы и учёт факторов, влияющих на них, что может обеспечить реализацию более эффективной научной деятельности.

#### Список використаних джерел

1. Алёхин А.Н. О признаках дизонтогенеза психологии / А.Н. Алёхин, Б.В. Иовлев, Е.А. Трифонова // Юбилейный сборник научных трудов (к 10-летию кафедры клинической психологии РГПУ им. А.И. Герцена). – СПб. : Стратегия будущего, 2010. – С. 21–26.
2. Балл Г.О. Нормативний ідеал вченого-людиназнавця / Г.О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник. – XIII / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Данилова Н. Н. Психофізіологія / Н. Н. Данилова. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 368 с.
3. Дернер Д. Логика неудач. / Д. Дернер. – М. : Смысл, 1997. – 242 с.
4. Канеман Д. Принятие решений в неопределенности : Правила и предубеждения / Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски; Пер. с англ. – Х. : Изд-во Институт прикладной психологии «Гуманитарный центр», 2005. – 632 с.
5. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений / Ю.Козелецкий. – М. : Прогресс, 1979. – 503 с.
6. Леонтьев Д.А. Экзистенциальные основания экспертной деятельности / Д.А. Леонтьев // Экспертиза в современном мире: от знаний к деятельности / Под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – 454 с.

7. Мельничук А. С. Субъективные стратегии выбора научной области для обучения в аспирантуре / А. С. Мельничук // Мир психологии. – 2008. – №3. – С. 219–229.
8. Универсальные истории (Синергетика-психология-прогнозирование) // <http://www.klex.ru/2e0>
9. Тимофеева М. К. Логический анализ воображаемых миров в условиях выбора психофизической гипотезы / М. К. Тимофеева // Человек в условиях неопределённости: Сборник материалов Всероссийской конференции 18–19 Мая 2006 г. – Новосибирск, 2006. – С.83–95.
10. Юревич А. В. Социальная психология науки / А. В. Юревич. – СПб. : Изд-во РХГИ, 2001. – 352 с.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Aljohin A.N. O priznakah dizontogeneza psihologii / A.N. Aljohin, B.V. Iovlev, E.A. Trifonova // Jubilejnyj sbornik nauchnyh trudov (k 10-letiju kafedry klinicheskoj psihologii RGPU im. A.I. Gercena). – SPb. : Strategija budushhego, 2010. – S. 21–26.
2. Ball G.O. Normatyvnyj ideal vchenogo-ljudynoznavcja / G.O. Ball // Profesijna osvita: pedagogika i psihologija: Pol's'ko-ukrai'ns'kyj shhorichnyk / Za red. T. Levovyc'kogo, I. Vil'sh, I. Zjazjuna, N. Nychkalo. HIII. – Chenstohova; K., 2011. – S. 49–65.
3. Danilova N. N. Psihofiziologija / N. N. Danilova. – M. : Aspekt Press, 2004. – 368 s.
4. Derner D. Logika neudach. / D. Derner. – M. : Smysl, 1997. – 242 s.
5. Kaneman D. Prinjatje reshenij v neopredelennosti : Pravila i predubezhdenija / D. Kaneman, P. Slovik, A. Tverski; per. s angl. – H. : Izd-vo Institut prikladnoj psihologi «Gumanitarnyj centr», 2005, – 632 s.
6. Kozeleckij Ju. Psihologicheskaja teorija reshenij / Ju.Kozeleckij. – M. : Progress, 1979. – 503 s.
7. Leont'ev D.A. Jekzistencial'nye osnovanija jekspertnoj dejatel'nosti / D.A. Leont'ev // Jekspertiza v sovremennom mire: ot znaniy k dejatel'nosti / Pod red. G. V. Ivanchenko, D. A. Leont'eva. – M. : Smysl, 2006. – 454 s.
8. Mel'nichuk A. S. Sub#ektivnye strategii vybora nauchnoj oblasti dlja obuchenija v aspiranture / A. S. Mel'nichuk // Mir psihologii. – 2008. – №3. – S. 219–229.
9. Universal'nye istorii (Sinergетка-psihologija-prognozirovanie) // <http://www.klex.ru/2e0>

10. Timofeeva M. K. Logicheskij analiz voobrazaemyh mirov v uslovijah vybora psihofizicheskoj gipotezy / M. K. Timofeeva // Chelovek v uslovijah neopredilennosti : Sbornik materialov Vserossijskoj konferencii 18–19 Maja 2006 g. – Novosibirsk, 2006. – S. 83–95.
11. Jurevich A. V. Social'naja psihologija nauki / A. V. Jurevich. – SPb. : Izd-vo RHGI, 2001. – 352 s.

**Y.V. Stepura. The problems of making decisions in the scientific activity.** The article deals with the problem of the processes of making decisions at the different levels of the scientific activity. The author underlines the importance of the problem for all representatives of all disciplines both in the process of individual studies and in the implementation of large-scale scientific policy concerning all science. The impact of mental sphere factors on scientists, hindering the adoption of rational decisions regarding estimation of scientific investigations, is shown. The author points out the importance of rules and patterns of statistics in the scientific investigations, particularly in the psychological ones. The author demonstrates spheres and stages of scientific activity where it is essential to take into consideration the peculiarities of the process of making decisions for the guaranteeing of the effectiveness of the scientific activity. Special attention is drawn to the psychological aspects of decisions of implementation of scientific activity products. The problem of the possible danger of such products for the population is determined. Attention is also drawn to the negative attitude of some groups of the population to the introduction and propagation of certain technologies. Humanitarian expertise is proposed as means of support in solving the problem of implementation and spreading of scientific activity products. At the same time the limits of humanitarian expertise are shown, too. The author reveals the correlation of fundamental and applied investigations of solving global problems of civilization, and also demonstrates the wrong direction in the conduct of general scientific policy. The importance of the investigation of ethical aspect of scientific sphere decisions and the role of personal responsibility of the scientist in the use of his/her scientific achievements for inhumane purposes are emphasized. Certain new aspects of the investigation of decision-making in a separate research project are also revealed.

**Key words:** decision making, cognitive distortions, science policy, technology, humanitarian expertise, stages of research, fundamental and applied research, academic responsibility.

*Received January 11, 2015*

*Revised January 23, 2015*

*Accepted February 12, 2015*

## **Психологічні особливості взаємодії директора малокомплектної сільської школи з учителями в умовах конфлікту**

---

Stoliarenko O.B. Psychological characteristics of interaction between headmaster of the ungraded school and teachers in conflict / 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 564–573.

---

**О.Б. Столяренко. Психологічні особливості взаємодії директора малокомплектної сільської школи з учителями в умовах конфлікту.** У статті висвітлено результати теоретичних та експериментальних досліджень проблеми взаємин керівників педагогічних колективів із учителями в ситуації конфлікту. Проаналізовано різні точки зору вчених на природу педагогічних конфліктів та причини їх виникнення. Розглянуто специфічні особливості педагогічних конфліктів у малокомплектній сільській школі. Доведено залежність частоти конфліктів у педагогічному колективі від особистісних якостей керівника школи. Встановлено, що психологічна готовність директора школи до взаємодії з учителями в умовах конфлікту забезпечує здійснення ефективної управлінської діяльності в умовах «потенційного» та «реального» конфлікту. Подано теоретичну модель психологічної готовності директора школи до взаємодії з колективом в умовах конфлікту. Визначено основні чинники, які мають вплив на формування психологічної готовності керівників шкіл до взаємодії з учителями в умовах конфлікту: соціально-демографічні (вік керівників) та організаційно-професійні (стаж управлінської діяльності). Розглянуто відповідні показники та методичні прийоми діагностики їх сформованості. Отримані емпіричні дані показали, що у переважній більшості директорів малокомплектних шкіл недостатній рівень сформованості основних компонентів психологічної готовності до взаємодії з учителями в умовах конфлікту. У керівників малокомплектних сільських шкіл виявлено високий рівень тривожності, фрустрації та агресивності. Доведено, що набутий досвід дій у конфліктних ситуаціях дає можливість керівнику передбачити потенційний конфлікт, вчасно його розв'язати й оптимізувати стосунки у педагогічному колективі. Зроблено висновок про необхідність спеціальної підготовки керівників малокомплектних сільських шкіл до взаємодії з педагогічним колективом у ситуації конфлікту.

**Ключові слова:** педагогічний конфлікт, конфліктологічна компетентність, конфліктологічна готовність, конфліктологічна культура, міжособистісні взаємини, педагогічний колектив.

**О.Б. Столяренко.** Психологические особенности взаимодействия директора малокомплектной сельской школы с учителями в ситуации конфликта. В статье освещены результаты теоретических и экспериментальных исследований проблемы взаимоотношений руководителей педагогических коллективов с учителями в ситуации конфликта. Проанализированы различные точки зрения учёных на природу педагогических конфликтов и причины их возникновения. Рассмотрены специфические особенности педагогических конфликтов в малокомплектной сельской школе. Доказана зависимость частоты конфликтов в педагогическом коллективе от личностных качеств руководителя школы. Установлено, что психологическая готовность директора школы к взаимодействию с учителями в условиях конфликта обеспечивает осуществление эффективной управленческой деятельности в условиях «потенциального» и «реального» конфликта. Разработана теоретическая модель психологической готовности директора школы к взаимодействию с коллективом в условиях конфликта. Определены основные факторы, которые влияют на формирование психологической готовности руководителей школ к взаимодействию с учителями в условиях конфликта: социально-демографические (возраст руководителей) и организационно-профессиональные (стаж управленческой деятельности). Рассмотрены соответствующие показатели и методические приёмы диагностики их сформированности. Полученные эмпирические данные показали, что у большинства директоров малокомплектных школ недостаточный уровень развития основных компонентов психологической готовности к взаимодействию с учителями в условиях конфликта. У руководителей малокомплектных сельских школ обнаружен высокий уровень тревожности, фрустрации и агрессивности. Доказано, что приобретённый опыт действий в конфликтных ситуациях даёт возможность руководителю предусмотреть потенциальный конфликт и оптимизировать взаимоотношения в педагогическом коллективе.

**Ключевые слова:** педагогический конфликт, конфликтологическая компетентность, конфликтологическая готовность, конфликтологическая культура, межличностные взаимоотношения, педагогический коллектив.

**Постановка проблеми.** Малокомплектна сільська школа – незмінна особливість нашої національної системи освіти, спричинена територіальною розрідженістю і віддаленістю багатьох сіл та водночас ще й унікальний соціально-педагогічний феномен. У ній учитель не просто працює, він живе життям школи, сприймає її як рідний дім, а колег – як членів власної родини. Зрозуміло, що й конфлікти, які відбуваються у невеликому педагогічному



колективі також мають свої суттєві відмінності. Міжособистісні конфлікти в сільських педагогічних колективах особливо небезпечні, тому що будь-які непорозуміння між учителями негативно впливають на їх взаємини з учнями та батьками учнів. Іноді такий конфлікт виходить за межі школи і поділяє усю сільську общину на ворожі стани. Отже, у професійній взаємодії керівника малокомплектної школи з підлеглими вияв факторів, які протидіють виникненню і розвитку конфліктів, має надзвичайно велике значення. Директор повинен передбачити, прогнозувати і не допустити розгорнення подібної ворожнечі, нівелювати причини, які можуть створити потенційні можливості для виникнення і розповсюдження конфлікту. Тому важливою складовою професіоналізму сучасного керівника малокомплектної школи є його психологічна готовність до взаємодії з педагогічним колективом в умовах як реального, так і потенційного конфлікту.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема конфліктів знайшла досить глибоке відображення у роботах західних (М.Дойч, Г. Келлі, В. Майерс, Т. Ньюкомб, та ін.), російських (А.Я. Анцупов, Н.В. Грішина, О.О. Єршов, В.П. Шейнов та ін.) та українських (О.І. Бондарчук, І.В. Ващенко, Л.М. Карамушка, В.А. Семиченко та ін.) учених. У даних роботах розкрито сутність конфлікту, його структуру, види, типологічні та динамічні характеристики, стратегії і тактики конфліктної протидії, методи попередження та врегулювання конфлікту.

Проблема підготовки спеціалістів до попередження та розв'язання конфліктів привернула особливу увагу дослідників. Ученими визначено професійно значущі якості спеціаліста в ситуації конфлікту (Н.Л. Коломінський, Ю.О. Костюшко, Г.В. Ложкін, Л.О. Петровська та ін.), вказано засоби ефективної професійної конфліктологічної підготовки (П.О. Сергоманов, Б.І. Хасан).

Значно менше досліджені управлінські конфлікти, хоча вони є одним із суттєвих видів конфліктів. Окремі аспекти управлінських конфліктів, зокрема, на матеріалі освітніх організацій, розкрито в роботах таких вітчизняних дослідників: О.І. Бондарчук, М.В. Войтович, Л.М. Карамушки, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.А.Семиченко та ін.

Зважаючи на науково-практичне та соціальне значення проблеми психологічної готовності керівника малокомплектної сільської школи до взаємодії з вчителями в умовах конфлікту, слід зазначити, що вона залишається майже зовсім не вивченою, що й зумовило підготовку даної статті.

**Метою** нашої статті є визначення структурних компонентів та виявлення основних чинників психологічної готовності директора малокомплектної сільської школи до взаємодії з учителями в умовах конфлікту.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз досліджень особливостей педагогічного конфлікту свідчить, що найчастіше конфлікти у педагогічному колективі виникають унаслідок недостатнього знання і врахування керівниками особистих і ділових якостей своїх підлеглих.

Л.М. Карамушка [3], Н.П. Волкова [1], Н.Л. Коломінський [4], С.О. Мусатов [7], характеризуючи особливості педагогічного конфлікту зазначають, що за своєю природою конфлікти у педагогічних колективах є міжособистісними. Вони пов'язані з порушенням комунікації, взаємозв'язків у процесі спільної педагогічної діяльності, недотриманням норм професійної етики.

На думку В.А. Семиченко [10], основними деструктивними чинниками конфлікту в педагогічному колективі є незбалансована рольова взаємодія вчителя і керівника школи. Особливо конфліктогенним є нераціональне використання значущих ролей. Наприклад, якщо керівник школи спілкується з учителями, то в такій ситуації він вважає себе старшим, а своїх співрозмовників – молодшими. Якщо підлеглий аналогічно сприйматиме розподіл ролей, то така взаємодія триватиме безконфліктно. Однак, може статися, що в певній ситуації учитель вважатиме себе старшим (припустимо, за віком, або стажем діяльності), а свого керівника – молодшим. У даному випадку рольового конфлікту рідко вдається уникнути.

Підтвердження таких міркувань знаходимо в працях Т.С. Кабаченко [2], яка бачить причину конфліктів, що виникають у педагогічному спілкуванні, у розбіжності поглядів, різним баченням власного «Я» і «Я» опонента, різною педагогічною позицією стосовно учня, відмінностями у соціальному статусі, низьким рівнем психолого-педагогічних знань.

М.І. Бобнева [9] зазначає, що конфлікти у педагогічному колективі можуть бути зумовлені як надмірним конформізмом (безпринципною поведінкою, підпорядкуванням власної думки, позиції, вчинків інтересам інших осіб), так і негативізмом (впертим опором, спрямованістю проти будь-яких справ та їх ініціаторів).

Дослідники [3; 4; 8; 9] також звертають увагу на залежність частоти конфліктів у педагогічному колективі від особистості керівника школи. Психологічна готовність директора школи до

взаємодії в умовах конфлікту розглядається ними як стійке системне психологічне утворення в структурі особистості фахівця, що забезпечує здійснення ефективної управлінської діяльності в умовах «потенційного» та «реального» конфлікту.

Згідно позиції Л.Е. Орбан-Лембрик [8], можливість виникнення конфлікту існує в усіх сферах діяльності людини, але набутий досвід дій у конфліктних ситуаціях дає можливість керівнику передбачити потенційний конфлікт, вчасно розв'язати його і навіть використати його результати для налагодження стосунків у педагогічному колективі.

Н.І.Пов'якель [5] створено теоретичну модель психологічної готовності директора школи до взаємодії в умовах конфлікту, яка включає такі компоненти: когнітивний – сукупність конфліктологічних знань, необхідних для адекватного визначення, сприйняття та розуміння ситуації взаємодії як конфліктної; операційний – сукупність конфліктологічних умінь і навичок, які забезпечують ефективне розв'язання конфліктних ситуацій у взаємодії директора школи з учителями; особистісний – сукупність конструктивних конфліктологічних якостей фахівця, які впливають на особливості його конфліктно-компетентної поведінки, сприяють розвитку конструктивної позиції у конфлікті.

С.Д.Максименко [6] визначив систему чинників, які впливають на становлення психологічної готовності директора школи до взаємодії з учителями в умовах конфлікту. Учений виділив три рівні: макрорівень (рівень суспільства), мезорівень (рівень загальноосвітнього навчального закладу) та мікрорівень (особистісний рівень). Чинники макрорівня зумовлені особливостями політичного та соціального розвитку українського суспільства; особливостями функціонування навчальних закладів (у контексті трансформаційних інноваційних процесів, що відбуваються в Україні); використанням новітніх інформаційних та освітніх технологій; особливостями розташування навчального закладу. Чинники мезорівня зумовлені типом навчального закладу, формою його власності, управлінською структурою. Аналіз чинників мікрорівня показав, що на формування психологічної готовності директорів шкіл можуть впливати: соціально-демографічні (вік, стать керівників) та організаційно-професійні (стаж управлінської діяльності керівників) фактори.

Першочерговим завданням нашого дослідження було отримати дані про рівень сформованості структурних компонентів психологічної готовності директорів малокомплектних шкіл до взаємодії з учителями в умовах конфлікту. Для виявлення *когні-*

*тивного компонента* (рівня конфліктологічних знань керівників) ми використали метод бесіди, за допомогою якого дослідили розуміння керівниками малокомплектних шкіл суті поняття «конфлікт», виявили усвідомлення ними необхідності передбачення причин, які можуть створити можливості для спалаху конфлікту. Відповідно до отриманих даних було виявлено три рівні конфліктологічних знань у керівників малокомплектних шкіл:

- *творчий рівень*. До групи найвищого рівня розуміння поняття віднесено відповіді керівників, які змістовно і правильно розкривали специфіку поняття. Відповіді керівників свідчать про розуміння ними конструктивної функції конфлікту. На їх думку, конфлікт призводить до пізнання та розуміння інтересів, цінностей, позицій інших осіб, розбіжності сприяють пошуку істини;
- *базовий рівень*. Відібрані міркування директорів малокомплектних шкіл, що розуміють поняття конфлікт лише як «суперечка», «сварка», «непорозуміння». Дані керівники стараються не допустити зовнішніх проявів конфлікту у ввіреному їм колективі, намагаються зберегти згоду, хоча їм це рідко вдається, тому що вони не мають відповідного досвіду позитивного розв'язання конфліктних ситуацій.
- *інтуїтивний рівень*. Третю групу – групу низького рівня розуміння поняття конфлікту склали відповіді керівників, які під час бесіди виявили бачення лише деструктивної сторони конфлікту. Ці директори скаржилися на своїх підлеглих, звинувачували їх у конфліктності, відсутності злагоди у колективі. Самі вони найчастіше ухиляються від відповідальності в конфліктних ситуаціях.

Отримані дані засвідчують, що лише 13,4 % опитаних дали повну відповідь стосовно змісту поняття «конфлікт», розкрили всі суттєві ознаки даного феномена. Їх відповіді можна віднести до творчого рівня конфліктологічних знань. Основна частина досліджуваних (33,5 %) зазначили лише окремі, несуттєві аспекти поняття конфлікту, що є ознакою базового рівня конфліктологічних знань. У досить значної частини керівників (53,1 %) виявлено інтуїтивний рівень конфліктологічних знань. Слід зазначити, що переважна більшість опитаних (63,5 %) сприймають конфлікт як негативне, деструктивне, руйнівне явище.

У процесі дослідження *операційного компонента* психологічної готовності ми керувались думкою низки психологів, які вважають,

що вважливим чинником попередження конфліктів у колективі є поведінка керівника, який повинен завжди бути компетентним, організованим, емоційно стабільним, принциповим, чесним, справедливим, вимогливим, жити загальною справою, а не особистими прагненнями зберегти свій престиж, свій статус і владу.

Вивчення особливості поведінки директорів малокомплектних шкіл у конфліктній ситуації ми провели за методикою «Оцінка схильності особистості до конфліктної поведінки» К.Томаса. Виявлено (див. табл.1), що для директорів малокомплектних шкіл найбільш характерними є такі стратегії поведінки в конфлікті, як «уникнення» (33,1 %) та «суперництво» (30,3 %).

Стратегія «приспособування» виявлена у 21,1 % опитаних. Окрім того, стратегії, які сприяють конструктивному вирішенню конфлікту («компроміс» та «співпраця»), виявлено в зовсім невеликої частини опитаних – відповідно у 8,8 % та у 6,7 %.

Беручи до уваги дані таблиці 1, ми можемо стверджувати, що для керівників з високим, *творчим* рівнем конфліктологічних знань характерна така форма поведінки під час конфліктної ситуації, як «компроміс» та «співпраця», а стратегія «уникнення» та «приспособування» притаманна для більшості директорів з низьким, *інтуїтивним* рівнем конфліктологічних знань.

Таблиця 1

**Особливості поведінки керівників з різним рівнем конфліктологічних знань у конфліктних ситуаціях (у %)**

Рівень конфліктологічних знань керівників	Стиль поведінки в конфліктних ситуаціях				
	Суперництво	Співпраця	Компроміс	Уникнення	Приспособування
Творчий	-	6,7	6,7	-	-
Базовий	16,9	-	2,1	-	14,5
Інтуїтивний	13,4	-	-	33,1	6,6
Разом	30,3	6,7	8,8	33,1	21,1

Дослідження *особистісного компонента*, зокрема аналізу індивідуально – психологічних характеристик директорів малокомплектних шкіл, ми проводили за методикою Г. Айзенка «Самооцінка станів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності». У директорів малокомплектних шкіл виявлено високий рівень тривожності (59,8 %), ригідності (46,4%), фрустрації (53,1%), агресивності (23,5 %). Зазначені характеристики можуть сприяти виникненню конфліктів у системі «керівник-підлеглий».

Наступне завдання емпіричного дослідження було спрямовано на визначення *чинників*, які впливають на особливості

розвитку психологічної готовності директорів шкіл до взаємодії з учителями в умовах конфлікту. Наявність певних статистично значущих зв'язків було виявлено лише під час дослідження чинників мікрорівня (вік та стаж управлінської діяльності директора школи). У процесі аналізу такого чинника мікрорівня, як *вік*, не було встановлено статистично значущих зв'язків між показниками когнітивного та особистісного компонентів психологічної готовності директорів шкіл до взаємодії в умовах конфлікту, але було виявлено статистично значущі відмінності між даними певних вікових груп та показниками операційного компонента. Так, зокрема, встановлено, що директори шкіл віком від 45 до 55 років переважають представників інших вікових груп за такими стратегіями поведінки в конфлікті, як «уникнення» та «пристосування», стратегія «суперництво» виявлена у досліджуваних 25 – 35 років, стратегії, які допомагають конструктивно розв'язати конфліктну ситуацію («компроміс» та «співпраця»), виявлені у досліджуваних віком від 35 до 45 років. Також встановлено статистично значущі відмінності між стратегіями поведінки в конфлікті у директорів малокомплектних шкіл із різним управлінським стажем: для директорів малокомплектних шкіл із стажем управлінської діяльності до 5 років переважаючою є поведінкова стратегія «суперництво»; від 5 до 10 років – стратегія «пристосування» та понад 10 років – стратегія «уникнення».

**Висновки і перспективи.** Отже, отримані емпіричні дані виявили, що у переважній більшості директорів малокомплектних шкіл домінує недостатній рівень сформованості компонентів психологічної готовності до взаємодії з учителями в умовах конфлікту, що знайшло відображення в таких негативних проявах: конфлікт сприймається керівниками як деструктивне явище, переважаюча стратегія їх поведінки під час конфлікту «уникнення» та «пристосування», керівники вирізняються високим рівнем тривожності, ригідності, фрустрації, агресивності. Встановлено, що такі чинники, як вік і стаж управлінської діяльності директора школи мають статистично значущий вплив на формування психологічної готовності керівників до взаємодії з учителями в умовах конфлікту.

Перспективою є розроблення заходів з психологічної корекції деструктивної поведінки директорів шкіл у ситуації конфлікту та підготовка практичних психологів до надання психологічної допомоги керівникам малокомплектних сільських шкіл у взаємодії з педагогічним колективом.

### Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація / Н.П.Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 216 с.
2. Кабаченко Т.С. Психология в управлении человеческими ресурсами / Т.С.Кабаченко. – М., СПб., К. : ПИТЕР, 2003. – 400 с.
3. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти / Л.М.Карамушка. – К. : Ін-т змісту та методів навчання, 1997. – 180 с.
4. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту / Н.Л.Коломінський. – К. : МАУП, 1996. – 176 с.
5. Ложкин Г.В. Практическая психология конфликта / Г.В. Ложкин, Н.И. Повякель. – К. : МАУП, 2002. – 256 с.
6. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці / С.Д.Максименко. – К. : Наукова думка, 1998. – 224 с.
7. Мусатов С.О. Психологічний вимір педагогічної комунікації / С.О.Мусатов // Педагогіка і психологія. – 2004. – №2. – С. 57–64.
8. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: посібник / Л.Е.Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с.
9. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Под. ред. Е.В.Шорохова, М.И.Бобнева. – М. : Наука, 1976. – 368 с.
10. Семиченко В.А. Проблемы мотивации и деятельности человека / В.А.Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Volkova N.P. Profesijno-pedagogichna komunikacija / N.P.Volkova. – K. : VC «Akademija», 2006. – 216 s.
2. Kabachenko T.S. Psihologija v upravlenij chelovecheskimi resursami / T.S.Kabachenko. – M., SPb., K. : PITER, 2003. – 400 s.
3. Karamushka L.M. Psyhologichni osnovy upravlinnja v systemi seredn'oi' osvity / L.M.Karamushka. – K. : In-t zmistu ta metodiv navchannja, 1997. – 180 s.
4. Kolomins'kyj N.L. Psyhologija pedagogichnogo menedzhmentu / N.L.Kolomins'kyj. – K. : MAUP, 1996. – 176 s.
5. Lozhkin G.V. Prakticheskaja psihologija konflikta / G.V. Lozhkin, N.I. Povjakel'. – K. : MAUP, 2002. – 256 s.
6. Maksymenko S.D. Psyhologija v social'nij ta pedagogichnij praktyci / S.D.Maksymenko. – K. : Naukova dumka, 1998. – 224 s.



7. Musatov S.O. Psychologichnyj vymir pedagogichnoi' komunikacii' / S.O.Musatov // Pedagogika i psihologija. – 2004. – №2. S. 57–64.
8. Orban-Lembryk L.E. Psychologija upravlinnja: posibnyk / L.E.Orban-Lembryk. – K. : Akademvydav, 2003. – 568 s.
9. Psihologicheskie problemy social'noj reguljaciji povedenija / Pod. red. E.V.Shorohova, M.I.Bobneva. – M. : Nauka, 1976. – 368 s.
10. Semichenko V.A. Problemy motivacii i dejatel'nosti cheloveka / V.A.Semichenko. – K. : Millenium, 2004. – 521 s.

**O.B. Stoliarenko. Psychological characteristics of interaction between headmaster of the ungraded school and teachers in conflict.** The article contains the results of theoretical and experimental studies on the relationships between heads of teaching staff and teachers in conflict. Different scientific approaches to the nature of pedagogical conflicts and their reasons have been analyzed. We considered the specific characteristics of pedagogical conflicts at ungraded village school. It was proved that the frequency of conflicts between teaching staff depends on the personal features of the headmaster. It was established that psychological headmaster's readiness to interact with teachers in conflict ensures effective implementation of administrative activity under conditions of «potential» and «real» conflict. The theoretical model of psychological headmaster's preparedness to interact with teaching staff in conflict was presented. The criteria and methodical tools for diagnostics on behavioral component were considered. In the article the structural components (cognitive, operational and personal) are under discussion and the main factors of headmaster's psychological preparedness of the ungraded school to interact with teachers in conflict are identified. There were determined the main factors, which influence on the formation of psychological readiness of headmasters to interact with teachers in conflict: socio-demographic (headmaster's age) and professional (seniority of administrative activity). It was revealed that the vast majority of headmasters of the ungraded schools have an insufficient level of form in conation of the main components of psychological preparedness to interact with teachers in conflict. It was revealed that headmasters of ungraded schools have high level of anxiety, frustration and aggression. It was proved that the gained experience of action in conflict enables the head of the school to provide potential conflict and to solve it in time, to normalize relations between teaching staff. The conclusion on necessity of future teachers' special formation of behavioral component was made.

**Key words:** pedagogical conflict, conflictological readiness, conflictological culture, interpersonal relations, pedagogical collectivity.

*Received January 11, 2015*

*Revised January 24, 2015*

*Accepted February 17, 2015*

## **Аналіз провідних теоретико-методологічних підходів вивчення поняття «соціальний інтелект»**

---

Striletska I.I. Analysis of leading theoretical and methodological approaches to studying of the concept «social intellect» / I.I. Striletska // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 574–585.

---

**І.І. Стрілецька. Аналіз провідних теоретико-методологічних підходів вивчення поняття «соціальний інтелект».** Проаналізовано основні теоретико-методологічні підходи до вивчення феномена «соціальний інтелект» та виявлено, що більшість дослідників вкладають у поняття соціальний інтелект схожий зміст. На їхню думку, соціальний інтелект є системою інтелектуальних здібностей, пов'язаних з обробкою соціальної інформації, яка визначає рівень адекватності й успішності соціальної взаємодії; включає в себе здатність розуміти себе і оточуючих; уміння аналізувати соціальні ситуації і прогнозувати їх розвиток, забезпечує успішність вирішення задач соціального характеру.

Досліджено, що одним із важливих елементів соціального інтелекту являється комунікативна компетентність, яка представляє собою систему внутрішніх засобів регуляції комунікативних дій, які включають орієнтаційну та виконуючу складові, і забезпечує ефективність соціальної взаємодії.

За результатами теоретичного аналізу психологічної літератури показано наявність протилежних поглядів авторів щодо того, чи являється соціальний інтелект взагалі інтелектом.

Автором на основі теоретичного матеріалу здійснено спробу з'ясувати, чи є соціальний інтелект самостійним феноменом, чи, можливо, соціальний інтелект є лише проявом загального інтелекту в соціальних ситуаціях. А також обґрунтовано й уточнено поняття «соціальний інтелект» за допомогою аналізу провідних теоретико-методологічних підходів у психологічній науці.

**Ключові слова:** соціальний інтелект, загальний інтелект, взаємодія, соціальна ситуація, розвиток, інтегральна здатність, взаємовідносини, поведінка, конструкт.

**И.И. Стрилецкая. Анализ ведущих теоретико-методологических подходов изучения понятия «социальный интеллект».** Проанализировано основные теоретико-методологические подходы к изучению феномена «социальный интеллект» и выявлено, что большинство исследователей вкладывают в понятие социальный интеллект схожий смысл. По их мнению, социальный интеллект является системой интеллектуальных способностей, связанных с обработкой социальной информации, которая определяет уровень адекватности и успешности социальной взаимодействия; включает в себя способность понимать себя и окружающих; умение анализировать социальные ситуации и прогнозировать их развитие, обеспечивает успешность решения задач социального характера.

лизированы основные теоретико-методологические подходы к изучению феномена «социальный интеллект» и выявлено, что большинство исследователей в понятие социальный интеллект вкладывают похожий смысл. По их мнению, социальный интеллект является системой интеллектуальных способностей, связанных с обработкой социальной информации, определяющих уровень адекватности и успешности социального взаимодействия. Включают в себя способность понимать себя и окружающих людей, умение анализировать социальные ситуации и прогнозировать их развитие, успешность решения задач социального характера.

Исследовано, что одним из важных элементов социального интеллекта является коммуникативная компетентность, представляющая собой систему внутренних средств регуляции коммуникативных действий, включающая в себя ориентировочную и исполнительную составляющие и обеспечивающие эффективность социального взаимодействия.

По результатам теоретического анализа психологической литературы показано наличие противоречивых взглядов авторов согласно того, является ли социальный интеллект вообще интеллектом.

Автором на основе теоретического материала была осуществлена попытка выяснить является ли социальный интеллект самостоятельным феноменом или, возможно, социальный интеллект является только проявлением общего интеллекта в социальных ситуациях. А также обосновано и уточнено понятие «социальный интеллект» с помощью анализа теоретико-методологических подходов в психологической науке.

**Ключевые слова:** социальный интеллект, общий интеллект, взаимодействие, социальная ситуация, развитие, интегральная способность, взаимоотношения, поведение, конструкт.

**Постановка проблеми.** Аналіз історії психологічних досліджень показує, що в процесі розвитку наукового знання круг наукових понять розширюється. Це є доказом розвитку психологічної науки. Крім того, спостерігається певна динаміка прояву наукової зацікавленості у вивченні відображених в них феноменів. Під впливом різних обставин (соціальні запити, кон'юнктура, поява нового методологічного інструментарію, нових наукових відкриттів і т.д.) активність дослідників підвищується. Історія психології свідчить про те, що кожен психологічний феномен має свою наукову долю. Для багатьох з них вона включає і періоди забуття, і періоди активної уваги. Все сказане в повній мірі можна віднести і до нового поняття у вітчизняній психології «соціальний інтелект», визначення якого має сьогодні дискусійний характер [4, с.146].

При спробі дати чітке визначення соціального інтелекту вчені-психологи зіткнулися з різними значними труднощами. З тих

пiр, як в науцi вперше була висунута концепцiя соцiального iнтелекту, увага до цього поняття постійно змiнювалася. Дослiдники намагалися зрозумiти специфiку даного феномена, пропонували рiзні шляхи його вивчення, видiляли рiзні форми iнтелекту; перiодично дослiдження соцiального iнтелекту припинялися у зв'язку з невдалими спробами встановити його границi. Саме тому ХХI столiття в психологiї часто називають столiттям соцiального iнтелекту. Посилення уваги до цього виду iнтелекту зумовлено розширенням меж комунікативного простору, якi супроводжують процеси глобалiзацiї, розвиток мiжкультурної комунікацiї, посилення iнтегративних тенденцiй у науцi. Саме соцiальний iнтелект вiдповiдає за закономірностi побудови «картини соцiального свiту», тобто функцiонування механiзмiв перцепцiї, декодування i конструювання уявлень про широке коло соцiальних реалiй [8, с. 202].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У зарубіжній психології проблема соціального інтелекту представлена в основних працях Г.Айзенка, Г.Гарднера, Дж.Гілфорда, Дж.Кілстрома та Н.Кентора, С.Космітські і О.Джона, Г.Олпорта, Е.Торндайка, Р.Стернберга; серед українських та російських дослідників варто зазначити М.І.Бобневу, Ю.М.Ємельянова, Н.Ф.Каліну, Н.О.Кудрявцеву, В.М.Куніцину, О.В.Луневу, О.С.Михайлова, С.В.Руденко, О.І.Савенков, Д.М.Ушакова та О.Б.Чеснокову.

**Мета статті** полягає в розкритті сутності поняття соціального інтелекту, обґрунтуванні та узагальненні основних теоретико-методологічних підходів до вивчення феномена соціального інтелекту.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поняття соціального інтелекту є одним з найбільш суперечливих у сучасній соціально-психологічній науці, хоча й вивчається понад 80 років. Уперше поняття «соціального інтелекту» використав у своїх працях у 1920 році Е.Торндайк, який розглянув його як «здатність розуміти інших людей і чинити розумно по відношенню до інших», цим самим дав початок традиції розглядати когнітивний і поведінковий аспекти соціального інтелекту. Е.Торндайк стверджував, що соціальний інтелект – це один з трьох видів інтелекту, поряд з якими є також абстрактний інтелект як здатність розуміти абстрактні вербальні та математичні символи й оперувати ними; і конкретний інтелект як здатність розуміти речі і предмети матеріального світу і здійснювати з ними будь-які дії [2; 9].

Існує безліч трактувань теорії Е.Торндайка, в яких вчені такі моменти як знання про людей, здатність легко взаємодіяти

з іншими людьми, вміння ставити себе на місце іншої людини і входити в його положення, а також здатність до критичної оцінки настрою і мотивації інших людей та їх вчинків, згуртовують в єдине визначення – адаптація індивіда до людського буття. Представником даного припущення є Д.Векслер, у шкалах якого показники субтестів «Понятійність» та «Послідовність картинки» мають тісний зв'язок з розвитком «соціального інтелекту» – вміння розуміти причини вчинків, а також розуміти логіку і послідовність подій. При цьому автор розділяє позицію залежності соціального інтелекту від абстрактного, або загального. Він признавав, що окремі субтести можуть виступати в ролі інструмента виміру соціального інтелекту і залучення до культури, але сам соціальний інтелект – це лише додаток загального до соціальних ситуаціях. До цих пір ця точка зору розглядається низкою вчених (наприклад, Г.Ю.Айзенком, котрий вважає концепцію соціального інтелекту складною) [5].

На думку Г.Айзенка, соціальний інтелект необхідно розглядати в структурі загального інтелекту. Його модель інтелекту має трифакторну структуру, де біологічний інтелект є вродженими заданими здібностями, необхідними для обробки інформації, пов'язаними зі структурами та функціями кори головного мозку. Він служить генетичною, фізіологічною, неврологічною, біохімічною і гормональною основою пізнавальної поведінки, оскільки являється базовим, найбільш фундаментальним аспектом інтелекту. У свою чергу, соціальний інтелект – це інтелект індивіда, який формується в процесі його соціалізації, під впливом умов певного соціального середовища. А психометричний інтелект є сполучною ланкою між ними [7, с. 349].

Г.Олпорд (1937 р.) описував соціальний інтелект як особливу здатність (соціальний дар) правильно оцінювати людей, прогнозувати їх поведінку і забезпечувати адекватну міжособистісну взаємодію. Він включив соціальний інтелект як окрему здатність в набір якостей, які забезпечуватимуть краще розуміння інших людей; соціальний інтелект був включений до системи цих якостей як окрема здатність. Разом з тим автор вказував на те, що соціальний інтелект, швидше за все, має поведінкову характеристику, а не академічну, на чому й акцентував увагу в своїй теорії Е.Торндайк і продуктом являється соціальна адаптація [6, с. 453].

У 1960-ті роки з'являються роботи про соціальні навички комунікативної компетентності. У ці роки значну увагу приділено проблемі соціальної перцепції, розумінню людини люди-

ною, зроблено спроби розробити на підставі існуючих концепцій методологічний апарат вивчення. Саме цей період стає вагомим для розвитку соціального інтелекту, так як Дж.Гілфорд створює перший надійний тест для вимірювання даного феномена, розглядаючи його як систему інтелектуальних здібностей, незалежних від фактора загального інтелекту і пов'язаних з пізнанням поведінкової інформації. Можливість вимірювання соціального інтелекту виходила із загальної моделі структури інтелекту Дж.Гілфорда. Свою модель структури інтелекту Дж.Гілфорд розглядав як систему розширення потрібної класифікації інтелекту, запропонованої Е.Торндайком (див. рис. 1).

Дж.Гілфорд	Е.Торндайк
Компоненти моделі інтелекту	Типи інтелекту
Символічна й семантична складова	Абстрактний інтелект
Фігуральна складова	Практичний інтелект
Поведінкова складова	Соціальний інтелект

*Рис. 1. Співвідношення розуміння соціального інтелекту Дж.Гілфорда і Е.Торндайка*

Так, символічна й семантична складові в його системі відповідають абстрактному інтелекту, фігуральна складова відповідає практичному, а поведінкова – соціальному інтелекту [6, с. 457].

Наприкінці 70-х – початку 80-х центральне місце в дослідженнях соціального інтелекту займає проблема його співвідношення із загальним інтелектом. Д.Кітінг в своїх дослідженнях використовує батарею тестів: 3 методики для виміру академічного інтелекту, які включають вербальні і невербальні шкали; тест соціальної ситуації (вирішення соціальних проблем), тест визначення результату (на основі теорії розвитку Л.Колберга), індекс соціальної зрілості. Однак, дослідник не виявив значущої кореляції між оцінками соціального інтелекту і не знайшов підтвердження тому, що рівень соціального інтелекту відрізняється від рівня академічного [13].

У свою чергу, дослідження М.Форда і М.Тісака (1983 р.) стали наступною сходинкою вивчення соціального інтелекту і були направлені на його поведінкову складову. У результаті досліджень дійшли висновку, що оцінку соціальної компетентності і ступінь рівня співчуття краще виявлять за допомогою особистої бесіди, ніж при тестуванні вербальних і математичних здібностей [12]. Саме в цей час Г.Гарднер у своїй теорії множинного інтелекту показує на те, що соціальний інтелект збігається з міжособистісним інтелектом. Вчений вважає, що

«міжособистісний інтелект заснований на найважливішій здібності зауважувати відмінності між людьми, точніше, контрасти в їхньому настрої, темпераменті, мотиваціях та намірах». У книзі «Множинність виявлення інтелекту» Г.Гарднер репрезентував дві форми соціального інтелекту: *міжособистісний* (спроможність людини розуміти інших, усвідомлювати мотиви їх діяльності, ставлення до роботи, вдосконалювати співпрацю з цими людьми і відповідним чином реагувати на них); *внутрішньоособистісний* (властивість людини, спрямовану на себе, спроможність формувати точну адекватну модель власного «Я» та використовувати цю модель для ефективного функціонування в житті, здатність людини розуміти власні почуття, їх джерела, а відтак регулювати власну поведінку, спираючись на перелічені складники) [2, с. 242].

Н.Кентор і Дж.Кілстром при вивченні соціального інтелекту відсторонюються від питання його розбіжностей з академічним інтелектом. Вони стверджують, що помилковий сам підхід психометричного виміру інтелекту, оскільки він в більшій мірі направлений на рівень соціального інтелекту в конкретної людини, а не тому, що він визначає поведінку особистості. В своїх працях 1987 році вчені оцінювали уявлення окремої особистості про соціальний інтелект. Індивідуальні відмінності в соціальній поведінці пов'язані з різницею в знаннях і стратегіях, необхідних для виконання соціальних задач. Автори стверджують, що вирішальне значення мають особистісні характеристики, саме вони сприяють ефективній взаємодії з іншими людьми. Соціальний інтелект входить в структуру особистості, а не в структуру пізнавальних здібностей [11].

У 1993 році С.Космітські та О.Джон розробили концепцію соціального інтелекту, в якій вони виділяють сім компонентів. Ці компоненти утворюють дві групи: когнітивні й поведінкові. До групи когнітивних компонентів соціального інтелекту вчені включили: оцінку перспективи, розуміння людей, знання соціальних правил, відкритість у відносинах з оточенням. До групи поведінкових компонентів увійшли: здатність до міжособистісних відносин, соціальна пристосованість, теплота в міжособистісних стосунках. В чому дане трактування повторює теорії інших дослідників, але саме О.Джон і С.Космітські роблять акцент на додаткових аспектах – теплоті в міжособистісних відносинах і відкритості по відношенню до інших. Окрім того, дана концепція підкреслює думку про те, що соціальний інтелект – це об'єкт тісної взаємодії когнітивного й афективного, тим самим ві-



дображає суть явища в повній мірі і вказує напрям діагностики і розвитку [2, с. 242].

В 1997 році С.Грінспеном і Дж.Дрісколом була створена остання версія моделі персональної компетентності. Автори описують чотири області компетентності людини:

- *фізіологічну* – функціонування органів (наприклад, серцева діяльність, зір і т.д.), здатність рухатися (тобто координація, сила);
- *емоційну* – темперамент (емоційність і абстрактність) і характер (комунікабельність і соціальна орієнтація);
- *повсякденну компетентність* – практичний (тобто здатність осмислювати і розуміти повсякденні проблеми) і соціальний інтелект (здатність усвідомлювати і розуміти соціальні проблеми);
- *академічну* – включає умоглядний інтелект (тобто здатність обдумувати і сприймати задачі академічного, абстрактного характеру) і мову (здатність розуміти і спілкуватися).

При цьому модель С.Грінспена і Дж.Дріскола враховує ідею Н.Кентора і Дж.Кілстрома про те, що форми соціального інтелекту є сполучною ланкою між інтелектом і особливостями особистості. Їх модель встановлює, що соціальні навички визначаються як інтелектуальними, так і не інтелектуальними компонентами [11].

Отже, описані вище теорії розвитку соціального інтелекту можна систематизувати в три підходи: 1) соціальний інтелект як різновид загального інтелекту; 2) соціальний інтелект як самотійний вид інтелекту; 3) соціальний інтелект як інтегральна здатність взаємодіяти з людьми. Але, на жаль, більшість досліджень зарубіжних вчених, теорії та ідеї описаних вище, присвячених проблемі соціального інтелекту, так і не дали єдиної точки зору щодо розвитку, формування та становлення поняття соціального інтелекту як самотійного конструкта.

Проблемі соціального інтелекту приділяли й активно приділяють увагу і вітчизняні психологи. Вперше термін «соціальний інтелект» використав Ю.М.Ємельянов, який стверджував, що «сферу можливостей суб'єкт-суб'єктного пізнання індивіда можна назвати його соціальним інтелектом, маючи на увазі стійку, засновану на специфіці розумових процесів афективного реагування й соціального досвіду здатність розуміти самого себе, інших людей, їхні взаємини та прогнозувати міжособистісні події» [2, с. 243].

Ще одним вітчизняним дослідником, який стояв у витоків вивчення соціального інтелекту була М.І. Бобнева. Вона визначила цей конструкт в системі соціального розвитку особистості. Авторка розглядає в якості механізму формування особистості процес соціалізації, розуміючи його в широку сенсі як набуття якостей, необхідних для життєдіяльності в суспільстві і в більш конкретному – включення людини в ту чи іншу соціальну групу і сформованість певних якостей і здібностей. Соціальний інтелект вона розуміє як здатність вбачати і сприймати складні відносини і залежності в соціальній сфері. М.І. Бобнева вважає, що соціальний інтелект необхідно розцінювати як особливу здатність людини, яка формується в процесі своєї діяльності в соціальній сфері, в сфері спілкування і соціальних взаємодіях [1].

Подальша розробка даної проблеми привела до опису терміна «соціальний інтелект» як здатності бачити й оцінювати складні відносини і залежності в соціальній сфері. У своїх роботах Н.І.Булка говорить, що соціальний інтелект – це особлива здатність людини, яка формується в процесі її діяльності в соціумі, сфері спілкування і соціальної взаємодії, пов'язана з умінням творчо мислити і творчо підходити до вирішення проблемних ситуацій у спілкуванні із соціальним оточенням [9, с. 184].

З 90-х рр. проблема соціального інтелекту розроблялася В.М.Кунциною. Дослідниця стверджує, що зазначений феномен зумовлює прогнозування розвитку міжособистісної взаємодії, інтерпретацію інформації та поведінки, готовність до соціальної взаємодії і прийняття рішень; дозволяє досягати гармонії із собою та навколишнім середовищем; допомагає людині прогнозувати розвиток міжособистісних подій, загострює інтуїцію, передбачливість і забезпечує психологічну витривалість [2].

А.Л.Южанінова розглядає соціальний інтелект як особливу соціальну здатність, яка існує в 3-х вимірах: а) соціально-перцептивні здібності; б) соціальне сприйняття; в) соціальна техніка спілкування. Отже, на думку А.Л.Южанінової, соціальний інтелект – інтегральна інтелектуальна здатність, яка визначає успішність спілкування та соціальної адаптації [10].

Д.В.Ушаков розробив модель соціального інтелекту, відповідно до якої останній містить у собі дві складно організовані системи: пояснення-проорокування та соціально-прийнятні обґрунтування. При цьому перша виконує пристосувальну функцію і спрямованість на пізнання навколишнього соціального світу, а друга спрямована на виправдання вчинків і створення психо-

логічного комфорту особистості у світі інших людей. На думку вченого, соціальний інтелект має низку характерних структурних рис: континуальний характер; використання невербальної репрезентації; втрата точності соціального оцінювання при вербалізації; формування у процесі імпліцитного навчання; використання «внутрішнього» досвіду [9].

О.В. Луньова на базі своїх досліджень сформулювала власний підхід розгляду соціального інтелекту і запропонувала розглядати його як інтегральний конструкт, який забезпечує поведінку особистості в комунікативній взаємодії. Соціальний інтелект розглядається автором як самостійний вид інтелекту, який має з ним родовидові відносини. Родовим, базовим, компонентом в соціальному інтелекті можна вважати здатність до ментальної діяльності, яка забезпечує конструювання образу реальності, розуміння соціальної поведінки, а також адаптаційні механізми цієї поведінки. На думку О.В. Луньової, соціальний інтелект – складна загальна здатність особистості, яка включає групи спеціальних здібностей (підструктур), направлених на забезпечення її адаптаційної поведінки в комунікативній взаємодії [3, с. 47].

**Висновки.** В результаті аналізу теоретико-методологічних підходів вивчення поняття «соціального інтелекту» можна зробити висновок, що соціальний інтелект – це система інтелектуальних здібностей, пов'язаних з обробкою соціальної інформації, яка визначає рівень адекватності й успішності соціальної взаємодії. Включає в себе здатність розуміти себе й оточуючих, уміння аналізувати соціальні ситуації і прогнозувати їх розвиток, успішність вирішення задач соціального характеру.

**Подальша перспектива вивчення цієї проблематики** заключається в необхідності уточнення, верифікації та подальшому розвитку поняття соціальний інтелект у сучасній психологічній літературі, як самостійного виду інтелекту, який активно досліджується з іншими видами інтелекту (моральним, практичним, культурним, кроскультурним).

#### **Список використаних джерел**

1. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / М.И. Бобнева. – М. : Наука, 1987. – 312 с.
2. Кожушко С.П. Соціальний інтелект як інтегральна власність, що забезпечує ефективність професійної взаємодії майбутніх фахівців комерційної діяльності / С.П. Кожушко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах. – 2013. – Вип. 31. – С. 241–247.

3. Лунева О.В. Концепция социального интеллекта личности / О.В. Лунева // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 2. – С. 46–51.
4. Лунева О.В. Социальный интеллект как категория социальной психологии / О.В. Лунева // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – № 1. – С. 146–151.
5. Матвеева Л.Г. Анализ понятия «Социальный интеллект» / Л.Г.Матвеева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – Сер. : Психология. – 2008. – Вып. 3. – С. 51–55.
6. Миронюк Є.В. Визначення та історія розвитку поняття «соціальний інтелект» у психологічній науці / Є.В. Миронюк // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2010. – № 7. – С. 452–461.
7. Ожубко Г.В. Сутність та структура соціального інтелекту / Г.В. Ожубко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – Вип. 17. – С. 347–356.
8. Руда Н.Л. Соціальний інтелект психолога як чинник професійної діяльності / Н.Л. Руда // Науковий вісник МНУ ім. В.О.Сухомлинського. – Сер. : Психологічні науки. – 2012. – Т. 2, Вип. 9. – С. 202–205.
9. Харченко С.В. Соціальний інтелект і особливості сприйняття та переробки інформації / С.В. Харченко // Наукові записки [Національного ун-ту «Острозька академія»]. Сер. : Психологія і педагогіка. – 2009. – Вип. 12. – С. 181–188.
10. Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта / А.Л. Южанинова // Проблемы оценивания в психологии. – Саратов, 1984. – С. 84–87.
11. Cantor N. Personality and social intelligence / N. Cantor, J.F. Kihlstrom – New Jersey : Prentice-Hall, 1987. – № 75. – P. 196–206.
12. Ford M. A further research of social intelligence / M. Ford, M. Tisak // Journal of Educational Psychology. – 1983. – № 75. – P. 196–206.
13. Keating D.P. A search for social intelligence / D.P. Keating // Journal of Educational Psychology. – 1987. – № 70 (2). – P. 218–223.

**Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bobneva M.I. Social'nye normy i reguljacija povedenija / M.I. Bobneva. – M. : Nauka, 1987. – 312 s.
2. Kozhushko S.P. Social'nyj intelekt jak integral'na vlastyvist', shho zabezpechuje efektyvnist' profesijnoi' vzajemodii' majbutnih fahivciv komercijnoi' dij'al'nosti / S.P. Kozhushko // Pedagogika formuvannja tvorchoi' osobystosti u vysshij i zagal'noosvitnih shkolah. – 2013. – Vyp. 31. – S. 241–247.
3. Luneva O.V. Koncepcija social'nogo intelektu lichnosti / O.V. Luneva // Znanie. Ponimanie. Umenie. – 2012. – № 2. – S. 46–51.
4. Luneva O.V. Social'nyj intelekt kak kategorija social'noj psihologii / O.V. Luneva // Znanie. Ponimanie. Umenie. – 2010. – № 1. – S. 146–151.
5. Matveeva L.G. Analiz ponjattja «Social'nyj intelekt» / L.G. Matveeva // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. – Ser. : Psihologija. – 2008. – Vyp. 3. – S. 51–55.
6. Myronjuk Je.V. Vyznachennja ta istorija rozvytku ponjattja «social'nyj intelekt» u psihologichnij nauci / Je.V. Myronjuk // Aktual'ni problemy navchannja ta vyhovannja ljudej z osoblyvymi potrebamy. – 2010. – № 7. – S. 452–461.
7. Ozhubko G.V. Sutnist' ta struktura social'nogo intelektu / G.V. Ozhubko // Problemy suchasnoi' psihologii' : zb. nauk. prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrainy / za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufrijevoi'. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2012. – Vyp. 17. – S. 347–356.
8. Ruda N.L. Social'nyj intelekt psihologa jak chynnyk profesijnoi' dij'al'nosti / N.L. Ruda // Naukovyj visnyk MNU im. V.O.Suhomlyns'kogo. – Ser. : Psihologichni nauky. – 2012. – T. 2, Vyp. 9. – S. 202–205.
9. Harchenko S.V. Social'nyj intelekt i osoblyvosti sprynjattja ta pererobky informacii' / S.V. Harchenko // Naukovi zapysky [Nacional'nogo un-tu «Ostroz'ka akademija»]. Ser. : Psihologija i pedagogika. – 2009. – Vyp. 12. – S. 181–188.
10. Juzhaninova A.L. K probleme diagnostiki social'nogo intelektu / A.L. Juzhaninova // Problemy ocenivannja v psihologii. – Saratov, 1984. – S. 84–87.
11. Cantor N. Personality and social intelligence / N. Cantor, J.F. Kihlstrom – New Jersey : Prentice-Hall, 1987. – № 75. – P. 196–206.

12. Ford M. A further research of social intelligence / M. Ford, M. Tisak // Journal of Educational Psychology. – 1983. – № 75. – P. 196–206.
13. Keating D.P. A search for social intelligence / D.P. Keating // Journal of Educational Psychology. – 1987. – № 70 (2). – P. 218–223.

**I.I. Striletska. Analysis of leading theoretical and methodological approaches to studying of the concept «social intellect».** Main theoretical and methodological approaches to studying of the phenomenon «social intellect» were analyzed and it was found that majority of scientists understand this concept identically. To their mind «social intellect» is a system of intellectual abilities connected with social information's handling, which determines the level of adequacy and success of social interaction. It includes the ability to understand ourselves and folk about us, to analyze social situations and predict their development, provides success in problems' solution of social character.

It was investigated that one of the most important elements of social intellect is communicative competence, which is a system of inner methods of communicative actions' regulation, which include orientational and executive components and provide effectiveness of social interaction.

According to the results of theoretical analysis of psychological literature it is shown the presence of authors' counter-opinion about the question of the social intellect is an intellect at all or not.

The author, on the basis of theoretical material, attempts to study out if the social intellect is an independent phenomenon or, maybe, it is only a manifestation of common intellect in social situations. And also it was grounded and specified the concept «social intellect» with the help of analysis of the leading theoretical and methodological approaches in psychological science.

**Key words:** social intellect, common intellect, interaction, social situation, development, integral ability, mutual relations, behavior, construct.

*Received January 09, 2015*

*Revised January 21, 2015*

*Accepted February 15, 2015*

## **МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ СТАВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я**

Sundukova I.V. Motivational aspect of senior pupils' attitude to the mental health / I.V. Sundukova // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 586–601.

**І.В. Сундукова. Мотиваційний аспект ставлення старшокласників до психічного здоров'я.** В статті визначається мотиваційний аспект як один із показників психічного здоров'я старшокласників. Автором проаналізовано поняття мотивації та самоактуалізації, їх трактування вітчизняними та закордонними психологами. Визначено рівень самоактуалізації учнів, який мотивує старшокласників до досягнення психічного здоров'я і позитивного ставлення до нього.

Встановлено, що проблема самоактуалізації особистості в юнацькому віці в умовах сучасних соціальних трансформацій набуває особливої актуальності в зв'язку з тим, що даний віковий період є початком прийняття відповідальності за своє майбутнє життя при відсутності власного досвіду. Виявлено, що необхідна умова самоактуалізації – знаходження людиною самої себе. Отже, прагнення до самоактуалізації мотивує особистість до розвитку і вияву своїх можливостей, робить її вільною у виборі власного життєвого шляху.

Описано результати емпіричного дослідження, який показав, що прагнення до самоактуалізації в більшій мірі проявляється в учнів 11-х класів, а саме прагнення до самоактуалізації особистості є важливою ознакою психічного здоров'я та ціннісного до нього ставлення. Встановлено, що ці учні мають більш виражений ступінь орієнтації в часі, вони поділяють цінності самоактуалізуючої особистості. Також в даній категорії учнів спостерігається більш високий ступінь автономності та ауто-симпатії, які є природною основою та одним із визначальних критеріїв психічного здоров'я особистості.

Крім того, теоретичний аналіз довів, що необхідно формувати бажання, інтерес, потребу на досягнення психічного здоров'я та ціннісного ставлення до нього. Проблема ціннісного ставлення до психічного здоров'я школярів буде вирішуватися за умови формування відповідної мотивації на позитивне ставлення до психічного здоров'я.

**Ключові слова:** самоактуалізація, мотивація, психічне здоров'я, особистість, потреби, цінності, мотив.



**И.В. Сундукова. Мотивационный аспект отношения старшеклассников к психическому здоровью.** В статье определяется мотивационный аспект как один из показателей психического здоровья старшеклассников. Автором проанализированы понятия мотивации и самоактуализации, их трактовка отечественными и зарубежными психологами. Также определяется уровень самоактуализации учеников, который мотивирует старшеклассников к достижению психического здоровья и позитивного отношения к нему.

Установлено, что проблема самоактуализации личности в юношеском возрасте в условиях современных социальных трансформаций приобретает особую актуальность в связи с тем, что данный возрастной период является началом принятия ответственности за свою будущую жизнь при отсутствии собственного опыта. Выявлено, что необходимое условие самоактуализации – обретение человеком самого себя. Таким образом, стремление к самоактуализации, мотивирует личность к развитию и проявлению своих возможностей, делает ее свободной в выборе собственного жизненного пути.

Описаны результаты эмпирического исследования, показавшего, что стремление к самоактуализации в большей степени проявляется у учащихся 11-х классов, а именно стремление к самоактуализации личности является важным признаком психического здоровья и ценностного к нему отношения. Эти ученики имеют более выраженную степень ориентации во времени, они разделяют ценности самоактуализующей личности. Также в данной категории учащихся наблюдается более высокая степень автономности и аутосимпатии, которые являются естественной основой и одним из определяющих критериев психического здоровья личности.

Кроме того, теоретический анализ показал, что необходимо формировать желание, интерес, потребность на достижение психического здоровья и ценностного отношения к нему. Проблема ценностного отношения к психическому здоровью школьников будет решаться при условии формирования соответствующей мотивации на положительное отношение к психическому здоровью.

**Ключевые слова:** самоактуализация, мотивация, психическое здоровье, личность, потребности, ценности, мотив.

**Постановка проблеми.** Нині в Україні актуальність проблеми психічного здоров'я зумовлена реаліями життя. Сучасні умови життєдіяльності особистості пов'язані з низкою особливостей, які ставлять високі вимоги до індивідуально-психологічних властивостей і психічних функцій організму. В умовах трансформації українського суспільства особливої значущості набувають питання формування зрілої, самодостатньої та внутрішньо гармонійної особистості. Важливо відзначити, що за період навчання у школі в учнів зростає кількість психічних розладів,

тому особливо актуальною стає проблема мотивації старшокласників до психічного здоров'я [12].

А. Маслоу підходить до проблеми психічного здоров'я з точки зору повноти, багатства розвитку особистості. Так, у своїх роботах він писав головним чином про дві складові психічного здоров'я. Це, по-перше, прагнення людей бути «всім, чим вони можуть», розвивати весь свій потенціал через самоактуалізацію. Необхідна умова самоактуалізації, на його думку, – знаходження людиною самої себе. Друга складова психічного здоров'я – прагнення до гуманістичних цінностей [1, с. 173–180].

Отже, ставлення до психічного здоров'я ми визначаємо як складне утворення, яке включає такі компоненти: інформаційний, мотиваційний, емоційний та особистісно-поведінковий. На нашу думку, вивчення мотиваційного аспекту ставлення старшокласників до психічного здоров'я передбачає виявлення рівня самоактуалізації та показників окремих шкал методики САМОАЛ, які є показниками психічного здоров'я учнів старших класів.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Представники гуманістичного напрямку в психології базовими в психічному здоров'ї вважають гармонійність особистості, її зрілість і самореалізацію (Е. Еріксон, А. Маслоу, Г. Оллпорт, В. Франкл, Е. Фром). У психолого-педагогічній літературі поняття самоактуалізації розглядали такі вчені: К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс. На їх думку, прагнення до самоактуалізації немінуче пов'язане для людини з конфліктом із зовнішнім світом, а отже, вимагає від неї певних психічних зусиль.

Також у літературі є дослідження різних аспектів проблеми мотивації і мотивів: вивчена структура мотивації і мотиву, індивідуальні особливості мотивації, вивчена мотивація різних видів діяльності (Л.І. Божович, В.К. Вілюнас, І.А. Джи-Дарина, Є.П. Ільїн, В.І. Ковальов, О.М. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов, С.П. Манукян, К. Обухівський, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, та ін.).

**Мета дослідження** – проаналізувати результати дослідження мотиваційного аспекту ціннісного ставлення старшокласників до психічного здоров'я.

Для реалізації поставленої мети ми провели теоретичне та емпіричне дослідження мотиваційного аспекту, а саме як прагнення до самоактуалізації мотивує старшокласників до досягнення психічного здоров'я і позитивного ставлення до нього.

**Аналіз результатів дослідження.** Проблема ціннісного ставлення до психічного здоров'я школярів буде вирішуватися за умови формування відповідної мотивації. У даний час мотивація

як психологічний феномен трактується по-різному. Проблема мотивації і мотивів поведінки і діяльності – одна зі стержневих у психології, оскільки, як зазначає Б.Ф. Ломов, «в мотивах і цілях найбільш чітко проявляється системний характер психічного, вони виступають як інтегральні форми психічного відображення» [5, с. 205]. При вивченні мотивації як психічного феномена є багато труднощів і термінологічної неясності. Так, у розумінні С.Л. Рубінштейна, мотивація – це вияв «внутрішніх умов» у поведінці, це зовнішня детермінація, яка реалізується через внутрішні умови, через психіку і свідомість. Такий підхід дає підстави для включення у поняття мотивації на перший погляд різнопланових і різнорівневих психологічних категорій, таких як потреби, мотиви, цілі, інтереси, бажання, наміри [9].

Є.П. Ільїн пропонує розглядати мотивацію як динамічний процес формування мотиву. Мотив – це складне інтегральне психологічне утворення. Процес формування мотиву як підстави дії, вчинку та спонукання до них починається з виникнення потреби особистості і закінчується виникненням намірів і спонукань до досягнення мети [4].

В.А. Іванніков вважає, що процес мотивації починається з актуалізації мотиву, тобто його не треба формувати, а треба просто актуалізувати, викликати в свідомості образ [3].

Теорія мотивації А. Маслоу, одного з представників гуманістичної психології, є найбільш відомою теорією мотивації, хоча згодом піддавалася суворій критиці за неоднозначність зі строго експериментальної точки зору. Він висунув гіпотезу, що потреби кожної людини об'єднані в п'ять груп: фізіологічні, потреби в безпеці, в приналежності і любові, в самоповазі, потреби в самоактуалізації [18].

А. Маслоу визначав самоактуалізацію як вищу потребу особистості в процесі її самовизначення в світі. Проблема самоактуалізації особистості в юнацькому віці в умовах сучасних соціальних трансформацій набуває особливої актуальності в зв'язку з тим, що даний віковий період є початком прийняття відповідальності за своє майбутнє життя при відсутності власного досвіду [6]. Прагнення до самоактуалізації особистості були визначені вченим як важлива ознака психічно здорової особистості. Його досягнення є результатом формування ціннісного ставлення до психічного здоров'я.

Як підкреслює Н.В. Чепелева, «прагнення до самоактуалізації, мотивує особистість до розвитку і вияву своїх можливостей, робить її вільною у виборі власного життєвого шляху» [11, с. 35].

У процесі емпіричного дослідження мотиваційного аспекту ми скористалися методикою «Визначення рівня самоактуалізації особистості» (опитувальник САМОАЛ) [2]. Вона складається із 100 речень-тверджень, з якими респондентам пропонується погодитися, або не погодитись. Отримані в результаті опитування відповіді співставлялися з «ключем №1».

Кількість збігів відповідей з «ключем №1» визначає загальний рівень самоактуалізації особистості та виявлення рівня окремих шкал опитувальника САМОАЛ за «ключем №2», таких як: орієнтація в часі; цінності; погляд на природу людини; потреба в пізнанні; креативність; автономність; спонтанність; саморозуміння; аутосимпатія; контактність та гнучкість в спілкуванні.

У дослідженні брали участь 167 учнів старших класів Кіровоградської ЗОШ I-III ст. № 16 та Кіровоградський багатoproфільний ліцей фізико-математична школа № 18. Серед них: 75 учнів 10-х класів (100 %) і 92 учні 11-х класів (100 %).

При аналізі одержаних результатів емпіричного дослідження ми застосовували методи статистичної обробки даних. Для забезпечення статистичної достовірності розбіжності відсоткових долей вибірок 10-х та 11-х класів нами був використаний критерій  $\phi^*$  Фішера [10, с. 158–177].

Результати дослідження показали відмінності в рівнях самоактуалізації учнів 10-х та 11-х класів. Високий рівень самоактуалізації мають 33,7 % учнів 11-х класів та 28 % учнів 10-х класів ( $\phi^*_{\text{емп}}=0,79$ ). Це вказує на те, що ці учні більше прагнуть до самоактуалізації. Більшість старшокласників, зокрема 42,9 % учнів 11-х класів та 36 % учнів 10-х класів мають середній рівень самоактуалізації ( $\phi^*_{\text{емп}}=0,90$ ). Проте 23,9 % учнів 11-х класів та 36 % учнів 10-х класів ( $\phi^*_{\text{емп}}=1,70$ ) мають низький рівень самоактуалізації (рис. 1 та 2).

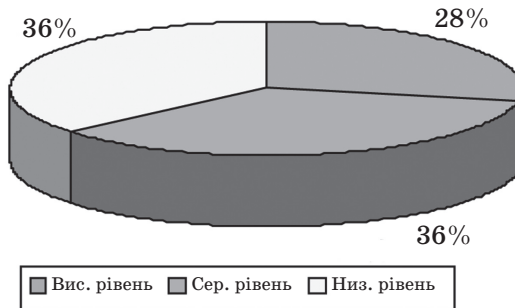
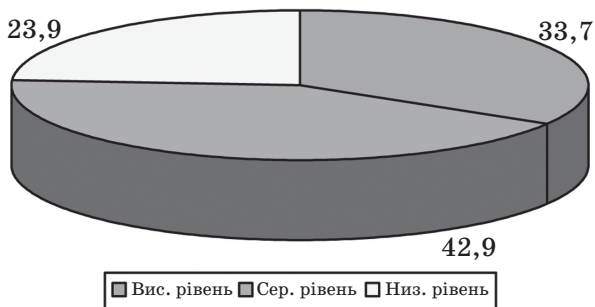


Рис. 1. Рівень самоактуалізації учнів 10-х класів



**Рис. 2. Рівень самоактуалізації учнів 11-х класів**

Із представлених вище рисунків можна зробити висновок, що прагнення до самоактуалізації в більшій мірі проявляється в учнів 11-х класів, і, як зазначає А. Маслоу, високий ступінь прагнення до самоактуалізації особистості є важливою ознакою психічного здоров'я особистості та ціннісного до нього ставлення [8].

За шкалою «орієнтація в часі», яка показує, наскільки людина живе сьогоднішнім, не відкладаючи своє життя «на потім» і не намагається знайти порятунк у минулому. Так 33,3 % учнів 10-х класів та 41,3 % учнів 11-х класів продемонстрували високий рівень ( $\phi^*_{емп} = 1,06$ ). Більша частина опитуваних (46,7 % учнів 11-х класів та 52 % учнів 10-х класів) продемонстрували середній рівень «орієнтації в часі» ( $\phi^*_{емп} = 0,68$ ), що може свідчити про задоволеність своїм життям в сьогоднішні. Проте низький ступінь за цим показником мають 11,9 % учнів 11-х класів та 14,6 % учнів 10-х класів ( $\phi^*_{емп} = 0,51$ ). Це вказує на те, що ці учні невротично заглиблені в минулі переживання, вони невпевнені в собі особистості та мають завищені прагнення до досягнень (Рис. 3).

Можна зробити висновок, що серед учнів 11-х класів переважає високий рівень «орієнтації в часі» ( $\phi^*_{емп} = 1,06$ ). Це вказує на те, що ці особи задоволені своїм життям, не відкладають його «на потім» та не намагаються знайти порятунк у минулому, на відміну від учнів 10-х класів.

За шкалою «цінності» 26,6 % учнів 10-х класів та 35,8 % учнів 11-х класів продемонстрували високий рівень ( $\phi^*_{емп} = 1,27$ ). Це вказує на те, що ці особистості поділяють цінності особи, яка самоактуалізується. До них А. Маслоу відносив такі як істина, добро, цілісність, відсутність роздвоєння, життєвість, доско-

налість, досягнення, самодостатність. Перевага цих цінностей вказує на прагнення до гармонійного буття та позитивного ставлення до психічного здоров'я. Але все ж таки, більша частина 46,7 % учнів 11-х класів та 52 % учнів 10-х класів продемонстрували середній рівень за шкалою «цінності» ( $\phi^*_{емп} = 0,68$ ). Низький рівень за цим показником продемонстрували 17,3 % учнів 11-х класів та 21,3 % учнів 10-х класів ( $\phi^*_{емп} = 0,64$ ). (Рис.4).



Рис. 3. Показники за шкалою «орієнтація в часі»

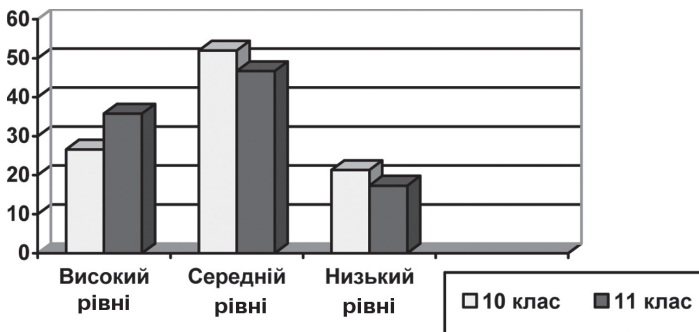
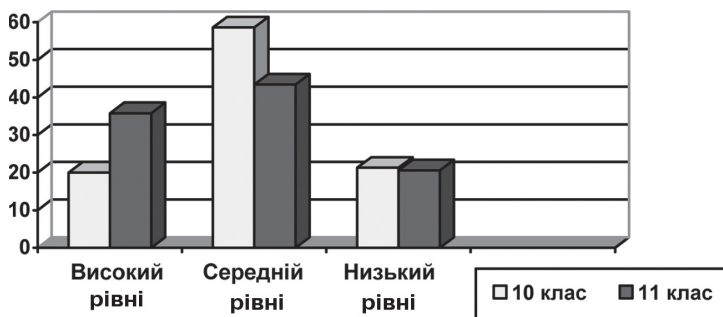


Рис. 4. Показники за шкалою «цінності»

Як ми бачимо, шкала «цінності» в учнів 11-х класів має більш високий рівень на 9,2 % ( $\phi^*_{емп} = 1,27$ ), порівняно з учнями 10-х класів. Це підтверджується тим, що учні 11-х класів поділяють цінності самоактуалізуючої особистості, які раніше були визначені А. Маслоу як важлива ознака психічно здорової особистості.

За шкалою «погляд на природу людини», яка описує віру в людей та могутність людських можливостей, 35,8 % учнів 11-х класів мають високий рівень, порівняно лише 20 % в учнів 10-х класів ( $\phi^*_{емп} = 2,28$ ). Ці результати можуть інтерпретуватися

як стала основа для щирих гармонійних міжособистісних стосунків, природної симпатії, довіри до людей, чесності та доброчливості. Більша частина 43,4 % учнів 11-х класів та 58,6 % учнів 10-х класів продемонстрували середній ступінь за шкалою «погляд на природу людини» ( $\varphi^*_{емп} = 1,96$ ). Низький ступінь за цим показником мають 20,6 % учнів 11-х класів та 21,3 % учнів 10-х класів ( $\varphi^*_{емп} = 0,10$ ), значних відмінностей між цими показниками ми не виявили. (Рис. 5).



*Рис. 5. Показники за шкалою «погляд на природу людини»*

Як ми бачимо, учні 11-х класів на 15,8 % мають більш високі показники ( $\varphi^*_{емп} = 2,28$ ). Можна стверджувати, що в них позитивний погляд на природу людини.

За шкалою «потреба в пізнанні», яка описує спроможність до миттєвого пізнання – безкорисливе бажання нового, інтерес до об’єктів, не пов’язаний прямо із задоволенням різних потреб, 21,3 % учнів 10-х класів мають високий ступінь, у той час як в 11-х класах цей показник становить 31,5 % ( $\varphi^*_{емп} = 1,49$ ). Висока потреба в пізнанні характерна для осіб, які самоактуалізуються та завжди відкриті новим враженням. Більша частина 61,3 % учнів 10-х класів продемонстрували середні показники за цією шкалою, порівняно з учнями 11-х класів лише 51 % ( $\varphi^*_{емп} = 1,49$ ). Відмінності між показниками низького рівня за цією шкалою між учнями 10-х та 11-х класів ми не виявили (Рис. 6).

Отже, учні 11-х класів на 10,2 % мають більш високий ступінь потреби в пізнанні ( $\varphi^*_{емп} = 1,49$ ). Можна стверджувати, що ці особистості прагнуть до самоактуалізації та завжди відкриті новим враженням.

За шкалою «креативність» 24 % учнів 10-х класів та 19,5 % учнів 11-х класів продемонстрували високий ступінь ( $\varphi^*_{емп} = 0,70$ ). Це вказує на те, що ці учні прагнуть до творчості. Біль-



пність учнів 11-х класів 70,6 % та учні 10-х класів 57,3 % продемонстрували середній рівень креативності ( $\varphi^*_{емп} = 1,78$ ). Проте низький ступінь за цим показником мають 9,7 % учнів 11-х класів та 18,6 % ( $\varphi^*_{емп} = 1,66$ ) учнів 10-х класів (Рис. 7).

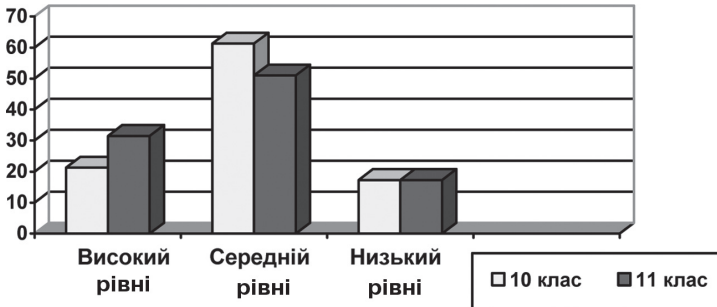


Рис. 6. Показники за шкалою «потреба в пізнанні»

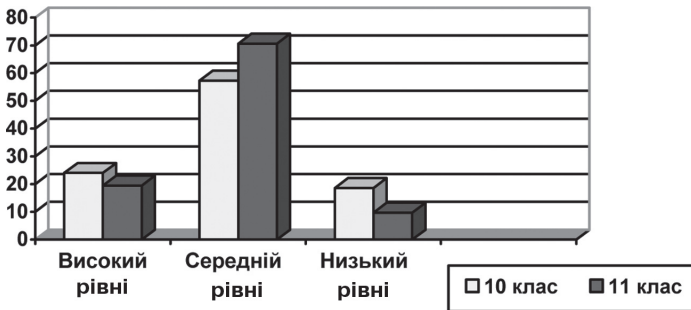
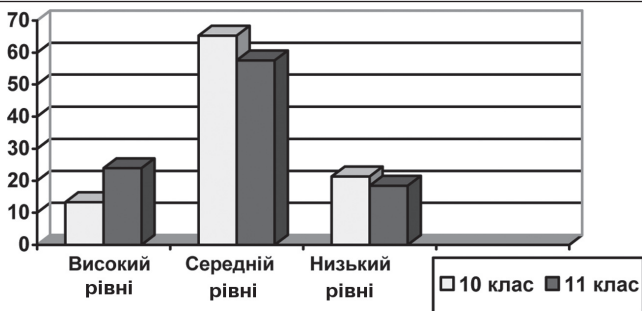


Рис. 7. Показники за шкалою «креативність»

З отриманих результатів ми бачимо, що в учнів 10-х класів переважає нижчий ступінь креативності, ніж в учнів 11-х класів на 8,9 % ( $\varphi^*_{емп} = 1,66$ ).

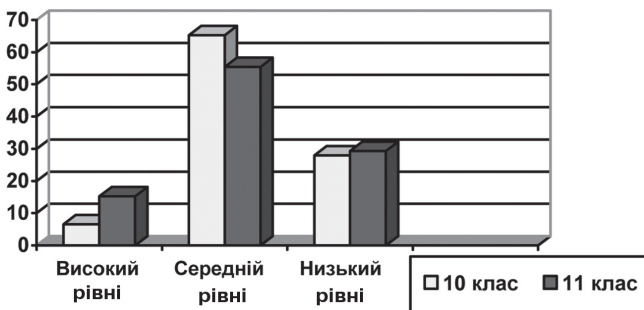
За шкалою «автономність», яка є головним критерієм психічного здоров'я особистості, 13,3 % учнів 10-х класів та 23,9 % учнів 11-х класів продемонстрували високий рівень ( $\varphi^*_{емп} = 1,76$ ). Більша частина 57,6 % учнів 11-х класів та 65,3 % учнів 10-х класів продемонстрували середній ступінь «автономності» ( $\varphi^*_{емп} = 1,02$ ). На нашу думку, це може свідчити про те, що в цих учнів присутня спрямованість зсередини, самопідтримка, життєвість, що також впливає на психічне здоров'я. Низький ступінь за цим показником мають 18,4 % учнів 11-х класів та 21,3 % учнів 10-х класів ( $\varphi^*_{емп} = 0,46$ ), (Рис.8).



**Рис. 8. Показники за шкалою «автономність»**

Як бачимо, учні 11-х класів на 10,6 % мають більш високий ступінь «автономності», що, на думку більшості гуманістичних психологів, є головним критерієм психічного здоров'я особистості, її цілісності та повноти, що безпосередньо впливає і на ціннісне ставлення цих учнів до психічного здоров'я.

За шкалою «спонтанність» 6,6 % учнів 10-х класів мають високий ступінь, у той час як в 11-х класах цей показник становить 15,2 % ( $\varphi^*_{емп} = 1,80$ ). Дані результати свідчать про те, що самоактуалізація для цих учнів стала способом життя, а не є мрією чи прагненням. Більшість старшокласників, зокрема 55,4 % учнів 11-х класів та 65,3 % учнів 10-х класів мають середній показник «спонтанності» ( $\varphi^*_{емп} = 1,30$ ). Проте 28 % учнів 10-х класів і 29,3 % учнів 11-х класів ( $\varphi^*_{емп} = 0,18$ ) мають низький показник «спонтанності» (Рис. 9).



**Рис. 9. Показники за шкалою «спонтанність»**

Можна зробити висновок, що учні 11-х класів мають більш високий показник «спонтанності» ( $\varphi^*_{емп} = 1,80$ ), яка демонструє впевненість в собі і довіру до навколишнього світу. Також, як зазначав А. Маслоу, людині повинні бути притаманні такі якості,

як прийняття інших, автономія, чутливість до прекрасного та спонтанність [1, с. 175].

За шкалою «саморозуміння» 24 % учнів 10-х класів та 28,2 % учнів 11-х класів продемонстрували високий ступінь ( $\varphi^*_{емп} = 0,61$ ). Це свідчить про те, що в цих учнів присутня чутливість та сензитивність до своїх бажань і потреб. В них не формуються психологічні захисти, які заважають адекватно сприймати й оцінювати себе, вони не схильні підмінити власні смаки та оцінки зовнішніми соціальними стандартами. Проте більша частина (57,6 % учнів 11-х класів та 57,3 % учнів 10-х класів) продемонструвала середній рівень «саморозуміння» ( $\varphi^*_{емп} = 0,03$ ). Низький рівень за цим показником мають 14,1 % учнів 11-х класів та 18,6 % учнів 10-х класів ( $\varphi^*_{емп} = 0,78$ ). Це свідчить про те, що ці учні невпевнені в собі, вони не мають власної точки зору а орієнтуються на думку оточуючих. (Рис.10).

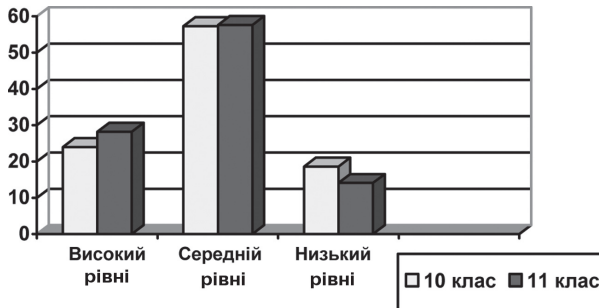
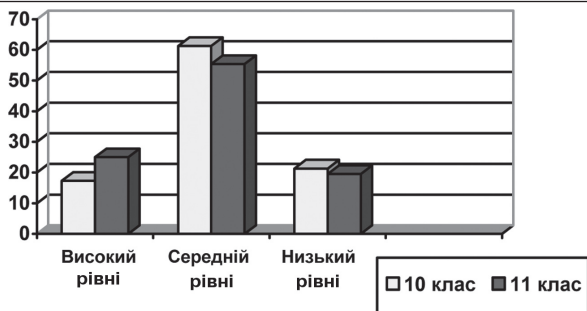


Рис. 10. Показники за шкалою «саморозуміння».

З отриманих результатів ми бачимо, що в учнів 10-х класів переважає нижчий ступінь «саморозуміння», ніж в учнів 11-х класів на 4,5 % ( $\varphi^*_{емп} = 0,78$ ). Низький бал за цією шкалою властивий учням невпевненим, які орієнтуються на думку оточуючих.

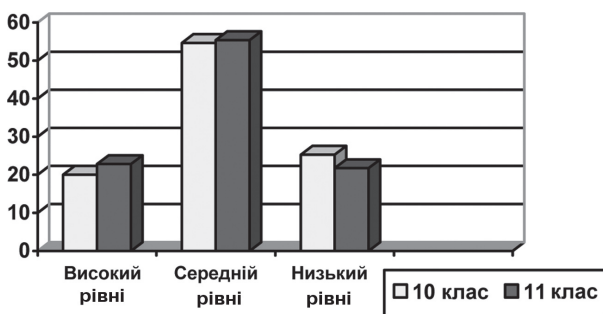
За шкалою «аутосимпатія», яка є природною основою психічного здоров'я та цілісності особистості, 17,3 % учнів 10-х класів мають високий рівень, у той час як в 11-х класах цей показник становить 25 % ( $\varphi^*_{емп} = 1,21$ ). Дані результати свідчать про те, що в цих учнів сформована позитивна «Я-концепція», яка служить джерелом сталої адекватної самооцінки. Більшість старшокласників, а саме 55,4 % учнів 11-х класів та 61,3 % учнів 10-х класів мають середній показник «аутосимпатії» ( $\varphi^*_{емп} = 0,77$ ). Проте низький показник продемонстрували 21,3 % учнів 10-х класів та 19,5 % учнів 11-х класів ( $\varphi^*_{емп} = 0,28$ ), що свідчить про невротичність і тривожність цих учнів (Рис. 11).



**Рис. 11. Показники за шкалою «аутосимпатія»**

Можна зробити висновок, що в учнів 11-х класів спостерігається адекватна самооцінка, що служить показником психічного здоров'я, окрім того, в учнів 10-х класів низький ступінь прояву «аутосимпатії» більш виражений, на 1,8 % ( $\phi^*_{емп} = 0,28$ ).

З шкалою «контактність» 20 % учнів 10-х класів, та 22,8 % учнів 11-х класів продемонстрували високий ступінь ( $\phi^*_{емп} = 0,44$ ). Це вказує на те, що в цих учнів є схильність до взаємокорисних та приємних контактів з іншими людьми. Більшість учнів 11-х класів 55,4 % та учні 10-х класів 54,6 % продемонстрували середній рівень ( $\phi^*_{емп} = 0,02$ ). Проте низький рівень за цим показником мають 21,7 % учнів 11-х класів та 25,3 % учнів 10-х класів ( $\phi^*_{емп} = 0,54$ ). Це вказує на те, що ці учні неспроможні встановлювати тривалі та доброзичливі стосунки з оточуючими (Рис. 12)

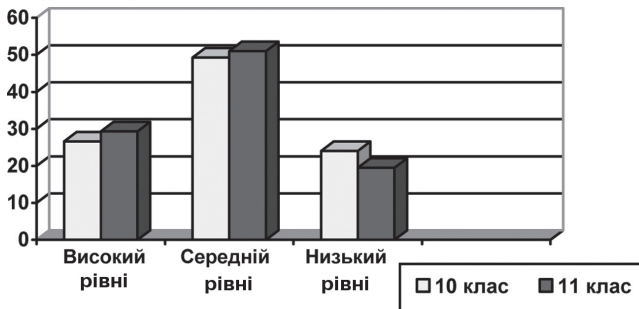


**Рис. 12. Показники за шкалою «контактність»**

Як ми бачимо, в учнів 10-х класів переважає нижчий рівень «контактності», ніж в учнів 11-х класів на 3,5 % ( $\phi^*_{емп} = 0,54$ ), а в учнів 11-х класів переважає високий рівень за цим показником

на (2,8 %). Це може вказувати на те, що учні 11-х класів більш спроможні до встановлення тривалих і доброзичливих стосунків з оточуючими, що також є показником психічного здоров'я.

За шкалою «гнучкість у спілкуванні» 26,6 % учнів 10-х класів та 29,3 % учнів 11-х класів продемонстрували високий рівень ( $\phi^*_{емп} = 0,38$ ). Це свідчить про те, що ці учні автентично взаємодіють з оточуючими, вони спроможні до саморозкриття. Більша частина 51 % учнів 11-х класів та 49,3 % учнів 10-х класів продемонстрували середній ступінь «гнучкості в спілкуванні» ( $\phi^*_{емп} = 0,21$ ). Низький ступінь за цим показником мають 19,5 % учнів 11-х класів та 24 % учнів 10-х класів ( $\phi^*_{емп} = 0,70$ ), що може бути ознакою ригідності та невпевненості у власній привабливості. (Рис.13).



*Рис. 13. Показники за шкалою «гнучкість у спілкуванні»*

Можна зробити висновок, що в учнів 11-х класів присутня наявність соціальних стереотипів, вони спроможні до адекватного самовираження в спілкуванні. А в учнів 10-х класів переважає низький ступінь «гнучкості в спілкуванні» ( $\phi^*_{емп} = 0,70$ ), що свідчить про їхню ригідність.

Отже, за результатами методики «Визначення рівня самоактуалізації особистості» (опитувальник САМОАЛ) дозволяє сформулювати наступні **висновки**:

1. Аналіз теоретичного дослідження довів, що одним із центральних, але слабо розроблених питань психології є ставлення до психічного здоров'я: як домогтися того, щоб ціннісне ставлення до психічного здоров'я стало провідною, органічною потребою людини впродовж її життєвого шляху, тобто мова йде про формування відповідної мотивації до психічного здоров'я школярів. Адже мотивація – це вияв «внутрішніх умов» у поведінці, це зовнішня детермінація, яка реалізується через внутрішні умови, через психіку і свідомість. Тобто необхідно формувати бажання,

інтерес, потребу в досягненні ціннісного ставлення учнів до психічного здоров'я.

2. У результаті проведення емпіричного дослідження виявлено, що більша частина учнів старших класів продемонстрували середні значення за методикою САМОАЛ. Але прагнення до самоактуалізації в більшій мірі проявляється в учнів 11-х класів, і, як зазначає А. Маслоу, високий ступінь прагнення до самоактуалізації особистості є важливою ознакою психічного здоров'я особистості та ціннісного до нього ставлення. Ці учні мають більш виражений ступінь орієнтації в часі, вони поділяють цінності самоактуалізуючої особистості. Також в учнів 11-х класів спостерігається більш високий ступінь автономності та аутосимпатії, які є природною основою та одним із визначальних критеріїв психічного здоров'я особистості.

3. Можна стверджувати, що в учнів 11-х класів більш сформоване ціннісне ставлення до психічного здоров'я, порівняно з учнями 10-х класів.

Проведене емпіричне дослідження ціннісного ставлення старшокласників до психічного здоров'я не обмежується вивченням мотиваційного аспекту. У перспективі наших досліджень ми плануємо здійснити дослідження емоційного аспекту.

#### Список використаних джерел

1. Анцыферова Л.И. Психология саморегулирующейся личности в работах А. Маслоу / Л.И. Анцыферова // Вопросы психологии, 1979, № 4. – 201 с.
2. Диагностика самоактуализации личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калиной) / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – 490 с.
3. Иванников В.А. Формирование побуждения к действию / В.А. Иванников // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – 187 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность /пер с англ. А.М. Татлыдаевой / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999.– 479 с.
7. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / пер. с англ. Г.А. Балл, А.П. Погребский. – М. : Смысл, 1999. – 424 с.

8. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М. : «Рефл-бук», «Ваклер», 1997. – 300 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : В 2 т. – Т. 2 / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 488 с.
10. Сидоренко А.В. Методы математической обработки в психологии / А.В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2004. – 350 с.
11. Чепелева Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі практичного психолога / Н.В. Чепелева, Н.І. Пов'якель // Психологія : Збірник наукових праць. – Вип. 3. – К., 1998. – 385 с.
12. Чимарієв В.М. Оцінка адаптаційних можливостей дітей в умовах навчання в інноваційному освітньому закладі / В.М. Чимарієв, Н.Н. Малярчук // Валеологія. – 2000. – №1. – 91 с.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Ancyferova L.I. Psihologija samoregulirujushhejsja lichnosti v robotah A. Maslou / L.I. Ancyferova // Voprosy psihologii, 1979, № 4. – 201 s.
2. Diagnostika samoaktualizacii lichnosti (A.V.Lazukin v adaptacii N.F.Kalinoj) / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manujlov. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp. – M., 2002. – 490 s.
3. Ivannikov V.A. Formirovanie pobuzhdenija k dejstvuju / V.A. Ivannikov // Voprosy psihologii. – 1985. – № 3. – 187 s.
4. Il'in E.P. Motivacija i motivy / E.P. Il'in. – SPb. : Piter, 2000. – 512 s.
5. Lomov B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii / B.F. Lomov. – M. : Nauka, 1984. – 444 s.
6. Maslou A. Motivacija i lichnost' / per s angl. A.M. Tatlydaevoj / A. Maslou. – SPb. : Evrazija, 1999. – 479 s.
7. Maslou A. Novye rubezhi chelovecheskoj prirody / per. s angl. G.A. Ball, A.P. Pogrebckij. – M. : Smysl, 1999. – 424 s.
8. Maslou A. Psihologija bytija / A. Maslou. – M. : «Refl-buk», «Vakler», 1997. – 300 s.
9. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshej psihologii : – V 2 t. – T. 2 / S.L. Rubinshtejn. – M. : Pedagogika, 1989. – 488 s.
10. Sidorenko A.V. Metody matematicheskoj obrabotki v psihologii / A.V. Sidorenko. – SPb. : ООО «Rech'», 2004. – 350 s.
11. Chepeljeva N.V. Teoretichesne obgruntuvannja modeli praktičnogo psihologa / N.V. Chepeljeva, N.I. Pov'jakeľ' // Psihologija: Zbirnyk naukovyh prac'. – Vyp. 3. – K., 1998. – 385 s.



12. Chymarijev V.M. Ocinka adaptacijnyh mozhlyvostej ditej v umovah navchannja v innovacijnomu osvith'omu zakladi / V.M. Chymarijev, N.N. Maljarchuk // Valeologija. – 2000. – №1. – 91 c.

**I.V. Sundukova. Motivational aspect of senior pupils' attitude to the mental health.** In the article the motivational aspect is identified as an indicator of senior pupils' mental health. The concept of motivation and self-actualization, their interpretation by domestic and foreign psychologists are analyzed by the author. The level of pupils' self-actualization is determined to motivate senior pupils to achieve mental health and a positive attitude to it.

It is found that the problem of personality's self-actualization in adolescence in conditions of contemporary social transformations is acquiring a particular relevance due to the fact that this age period is the beginning of taking responsibility for their future life in the absence of their own experience. The necessary condition for self-actualization is revealed to be the acquisition of the man himself. Thus, the desire for self-actualization motivates an individual to the development and manifestation of his features, making it free to choose their own way of life.

The results of an empirical study showed that the desire for self-actualization is more pronounced among students of 11 classes, namely, the desire for self-actualization of a personality is an important sign of mental health and value attitude toward him. These students are established to have a more pronounced degree of orientation in time, they share the values self-actualization of a personality. As well as this this category of pupils has higher degree of autonomy and autosympathy, which are the natural basis and one of the defining criteria of mental health of individuals.

In addition, theoretical analysis has shown that it is necessary to form a desire, interest, the need to achieve mental health and value attitude to it. The problem of the valuable relation to the mental health of schoolchildren will be decided on condition of formation of motivation on the corresponding positive attitude towards mental health.

**Key words:** self-actualization, motivation, mental health, personality, needs, values, motives.

*Received January 12, 2015  
Revised January 23, 2015  
Accepted February 11, 2015*

## **Формирование образа профессии у будущих медицинских психологов: социально-психологический тренинг**

---

Tamakova T.A. Formation of the image of the profession in future medical psychologists: social and psychological training / T.A. Tamakova // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 602–611.

---

**Т.А. Тамакова. Формирование образа профессии у будущих медицинских психологов: социально-психологический тренинг.** Рассмотрены предпосылки формирования образа профессии как составляющей профессиональной идентичности будущих медицинских психологов в процессе профессиональной подготовки. Разработаны теоретико-концептуальные положения проведения социально-психологического тренинга «Посвящение в профессию врача-психолога» как инструмента формирования образа профессии у студентов медико-психологического факультета. В контексте тренинга реализуются основные психологические аспекты формирования образа профессии будущего специалиста: когнитивный, поведенческий и эмоциональный. Сформулированы основные парадигмы проведения тренинга-семинара как формы активного обучения и как метода создания условий для самораскрытия участников, поиска новых путей решения поставленных задач. Описаны основные задания и примерная программа тренинга-семинара. Сформулированы главные цели тренинга: создание условий для адаптации студентов в процессе обучения в высшем учебном заведении, ознакомление с содержанием и требованиями будущей профессиональной деятельности, формирование образа профессии и условий для его развития. Упражнение и задания, которые студенты выполняли на протяжении тренинга, давали возможность и создавали условия для самораскрытия и самопрезентации, определения своего места и роли в группе, способствовали осознанию мотивов выбора профессии. Сделаны выводы относительно актуальности формирования образа профессии и профессиональной идентичности на протяжении всего процесса обучения будущих медицинских психологов, сопровождение этого процесса с помощью проведения внеаудиторных мероприятий. Перспективами дальнейших исследований может являться оценка эффективности предложенных мероприятий и разработка практических рекомендаций для преподавателей, сопровождающих процесс обучения.

**Ключевые слова:** образ профессии, профессиональная идентичность, адаптация, профессиональная подготовка, социально-психологический тренинг, самопрезентация, мотивы выбора профессии, медицинские психологи.

**Т.А. Тамакова. Формування образу професії майбутніх медичних психологів: соціально-психологічний тренінг.** Розглянуто передумови формування образу професії як складової професійної ідентичності майбутніх медичних психологів у процесі фахової підготовки. Розроблено теоретико-концептуальні положення проведення соціально-психологічного тренінгу «Посвята до професії лікаря-психолога» як інструменту формування образу професії у студентів медико-психологічного факультету. У контексті тренінгу реалізуються основні психологічні аспекти формування образу професії майбутнього фахівця: когнітивний, поведінковий та емоційний. Сформульовано основні парадигми проведення тренінгу-семінару як форми активного навчання і як методу створення умов для саморозкриття учасників, пошуку нових шляхів вирішення поставлених завдань. Описано основні завдання і приблизна програма тренінгу-семінару. Сформульовані головні цілі тренінгу: створення умов для адаптації студентів в процесі навчання у вищому навчальному закладі, ознайомлення зі змістом та вимогами майбутньої професійної діяльності, формування образу професії і умов для його розвитку. Вправи та завдання, які студенти виконували протягом тренінгу, давали можливість і створювали умови для саморозкриття і самопрезентації, визначення свого місця і ролі в групі, сприяли усвідомленню мотивів вибору професії. Зроблено висновки щодо актуальності формування образу професії і професійної ідентичності впродовж усього процесу навчання майбутніх медичних психологів, супровід цього процесу за допомогою проведення позааудиторних заходів. Перспективами подальших досліджень може бути оцінка ефективності запропонованих заходів та розробка практичних рекомендацій для викладачів, що проводжують процес навчання.

**Ключові слова:** образ професії, професійна ідентичність, адаптація, професійна підготовка, соціально-психологічний тренінг, самопрезентація, мотиви вибору професії, медичні психологи.

**Постановка проблемы.** Трансформационные процессы, происходящие в нашей стране в последние десятилетия, коснулись и такой важной сферы как медицина, поскольку жизнь и здоровье населения являются первостепенной задачей развитого правового государства. Уже не вызывает сомнений тот факт, что психические состояния определяют и влияют на соматическое здоровье населения, а психологическое сопровождение традиционного медицинского лечения многих заболеваний способствует благоприятному терапевтическому прогнозу. Термин «психосоматика» прочно вошел в наш повседневный обиход. При этом традицион-

ная ортодоксальная медицина зачастую игнорирует роль и влияние психологических факторов на развитие и течение соматических заболеваний, а психологам не всегда доступны и понятны глубинные физиологические и биохимические механизмы развития заболеваний. Взаимодействие медицины и психологии нашло своё отражение в создании в 2001 году на базе Национального медицинского университета имени А.А. Богомольца медико-психологического факультета. Студенты факультета обучаются по образовательно-профессиональной программе (ОПП) соответственно образовательно-квалификационной характеристике (ОКХ) подготовки специалистов квалификации «врач», специальности «Медицинская психология». Профессия медицинского психолога, врача-психолога ещё достаточно молодая и находится на этапе социально-психологического становления, на сегодняшний день и правовые аспекты специальности находятся на стадии обсуждения и утверждения в коридорах власти. Молодые специалисты, не имея в основе официально-правовой базы, испытывают сложности адаптации в медицинских учреждениях и имеют ограничения при осуществлении своей профессиональной деятельности. Многие студенты на всех этапах обучения испытывают сложности профессиональной идентичности, ощущая себя как будущего специалиста – медицинского психолога, врача-психолога, что сказывается на мотивации к учебной деятельности и, соответственно, на учебной успеваемости. Особенности и сложности формирования профессиональной идентичности и образа профессии как ее составляющей проявляются в виде признаков профессионального эмоционального выгорания уже в процессе обучения! Поэтому представляется актуальным формировать образ профессии и профессиональную идентичность на начальных этапах обучения, а именно на первом курсе, когда студенты только приступили к обучению. Для реализации этого задания могут быть использованы прогрессивные обучающие технологии, а именно – социально-психологический тренинг.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Постсоветская психология исследований проблемы вузовской подготовки психологов-практиков описана в работах А.Ф. Бондаренко, И.А. Володарской, Е.А. Климова, А.К. Марковой, В.Ф. Петренко, Е.С. Романовой, Н.Ф. Талызиной. Концептуальные модели становления специалистов, методики и техники их реализации представлены в трудах С.Д. Максименко, А.Ф. Бондаренко, Л. Э. Орбан-Лембрик, Н. И. Повякель, А. А. Ткаченко, В. В. Рыбалки, Н. В. Чепелевой, А.С. Борисюк и других.

**Цель работы:** разработка концептуальных положений и описание опыта реализации социально-психологического тренинга «Посвящение в профессию врача-психолога», который проводится как начальном этапе формирования образа профессии и развития профессиональной идентичности у студентов медико-психологического факультета на первом курсе в самом начале обучения.

**Изложение основного материала исследования.** При разработке теоретического концептуального обоснования тренинга мы исходили из понимания того, что подготовка специалиста включает три уровня репрезентации, где специалист проявляется как субъект деятельности в системе общественных отношений: 1 – специалист как «социальная роль», где отражается объём и содержание положения и деятельности специалиста в общегосударственной системе, общественном устройстве. Это уровень мировоззренческого обеспечения подготовки специалистов, формирования стойкой системы ценностей, которая соответствует профессиональному этикету и этике, нормам и стереотипам деятельности, способам общественного поведения специалиста. Это уровень профессионального самосознания. 2-й уровень – «технологический» аспект профессиональной деятельности, набор и способность осуществления определённых трудовых функций, содержание профессиональной деятельности, профессиональной подготовки, т. е. где специалист сможет разместить свои знания, умения и навыки. Это уровень профессиональной компетенции. 3-й уровень – субъективного (психологического) проявления персонифицированных социальных отношений. Реализация этого уровня не фиксируется в должностных инструкциях и представляет собой проявление «человеческого фактора», специалиста как субъекта коммуникативной деятельности. Специалист проявляется своей индивидуальностью, феноменологией своих жизненных проявлений, в качестве субъекта самого себя, своего личностного бытия. Это «функциональная личность» специалиста [1, с.167–171], в нашем контексте – медицинского психолога, врача-психолога. Эти три уровня формирования профессиональной идентичности: когнитивный, поведенческий и экзистенциально-смысловой, а в нашем контексте – эмоциональный, так как эмоции – это телесное, энергетическое отреагирование личности на экзистенции и смысл нашего бытия, придающие окраску и мотивацию нашей деятельности, и составили концептуальную основу нашего тренинга.

При выборе тренинга как формы работы, организации процесса личностных осознаний и изменений студентов, когда

они находятся в самом начале пути познания и овладения профессией, профессиональными навыками и формирования профессиональной идентичности, мы исходили из представления о психологическом тренинге как особом «культурном орудии», применяемом для овладения новым поведением. И о «зоне ближайшего развития» (ЗБР) как методологической и операциональной основе понимания и диагностики динамики изменения личности в процессе тренинга. Овладение – присвоение нового (знаний, умений, навыков) происходит в рамках «зоны ближайшего развития» (ЗБР) участников в результате совместной деятельности ведущего и участников тренинга. Это представляется нам наиболее актуальным, так как студенты находятся в самом начале пути освоения новых форм учебной и профессиональной деятельности [3, с.4–7].

При выборе парадигмы тренинга как формы практической психологической работы мы руководствовались степенью повышения ответственности и осознанности участников тренинга, в нашем случае – у студентов первого курса медико-психологического факультета. Под «парадигмой» мы понимаем обобщенный принцип деятельности, культурный стандарт, шаблон, образец. Выделяют несколько типов парадигм:

- тренинг как своеобразная форма дрессуры, при которой жесткими манипулятивными приёмами при помощи положительного подкрепления формируются нужные паттерны поведения, а при помощи отрицательного подкрепления «стираются» вредные и ненужные;
- тренинг как тренировка, в результате которой происходит формирование и отработка умений и навыков эффективного поведения;
- тренинг как форма активного обучения, целью которой является, прежде всего, передача психологических знаний, а также развитие некоторых умений и навыков;
- тренинг как метод создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем [2, с.22–23].

Целям нашего тренинга по своему содержанию отвечают две последние парадигмы, хотя мы не рассматривали цели тренинга как психотерапевтические, решающие индивидуальные психологические задачи. В научной психологической литературе есть мнение о том, что в профессию психолога, психотерапевта приходят для удовлетворения детских нереализованных потребностей, и мотив помощи другим часто отражает призыв о необходимости

помощи самому себе. Нашей задачей было, скорее, повышение осознания мотивации собственной деятельности и развитие рефлексии как очень важных личностных навыков в реализации будущей профессиональной деятельности. Основными целями тренинга было создание условий для адаптации студентов в условиях высшего учебного заведения, ознакомление с содержанием и требованиями будущей профессиональной деятельности. Психологические «выгоды» в виде развития рефлексии и самосознания, умения взаимодействовать и работать в команде, развитие лидерских качеств составляли контекст на протяжении всей тренинговой программы. При составлении программы тренинга и подборе упражнений для реализации наших задач мы руководствовались традиционными требованиями для таких мероприятий [4, с.40–96]. А также тем, что когнитивные, поведенческие и эмоциональные аспекты составляют основу формирования позитивного и адекватного образа профессии.

Ведущие тренинга – преподаватели кафедры общей и медицинской психологии медико-психологического факультета, имеющие многолетний научно-педагогический и практический опыт, которые сопровождают студентов в учебном процессе на всех этапах обучения. Вместе с преподавателями работают выпускники, аспиранты и студенты старших курсов медико-психологического факультета, что создает позитивную преемственность и динамику восприятия в формировании образа профессии будущих специалистов.

Мероприятие проводилось на базе спортивно-оздоровительного лагеря «Медик» НМУ имени А.А. Богомольца в поселке Киевской области Конча-Заспа, в выходной день в первый месяц обучения. Неформальная обстановка способствует созданию атмосферы психологического комфорта и доверия участников тренинга, благоприятному рабочему и творческому альянсу.

### Примерное расписание тренинга

Время	Содержание мероприятий
10.00-11.15	Презентация факультета: руководство факультета, преподаватели, учебные дисциплины (учебные планы, особенности преподавания дисциплин и т.д.)
11.15-11.30	Формирование рабочих групп
11.30-11.45	Работа в малых группах. Упражнение «Знакомство»: имя (личностные характеристики), символ, девиз или жизненное кредо (главная установка в жизни)
11.45-12.45	Самопрезентации в малых группах



12.45-13.30	Мотивы выбора профессии, индивидуально. Обсуждение, анализ, рефлексия. Результат – выделение групп доминирующих мотивов (социальные, профессиональные, личные). Групповой плакат по мотивам
13.30-14.30	Обеденный перерыв
14.30-15.00	Упражнение на коммуникацию. Работа в малых группах. Рефлексия, анализ. Ассоциативный ряд с профессией. Проговорить сферы деятельности медицинского психолога.
15.00-15.45	Работа в малых группах. Образ профессии: качества – требования профессии к личности, функции–основные задачи (консультирование, терапия, просветительская деятельность), профессиональные нормы и ценности. Упражнение-групповой проект: подготовить рекламный ролик «Профессия медицинского психолога» (слоган, идея, демонстрация)
15.45-16.00	Перерыв, кофе-брейк, подготовка к презентации.
16.00-17.00	Презентация проектов в большом кругу. Рефлексия, анализ.
17.00-18.00	Ритуал посвящения в профессию врача-психолога. Завершение тренинга.

В начале официально-организационной части тренинга студенты ознакомились с образовательно-квалификационной характеристикой, образовательно-профессиональной программой и учебным планом подготовки специалистов образовательно-квалификационного уровня «специалист» квалификации «врач-психолог», с требованиями к учебной деятельности и правилами поведения в высшем учебном заведении. Студентам был представлен преподавательский состав кафедры общей и медицинской психологии и другие структурные подразделения медико-психологического факультета.

Упражнение и задания, которые студенты выполняли на протяжении тренинга, давали возможность и создавали условия для самораскрытия и самопрезентации, определения своего места и роли в группе, способствовали осознанию мотивов выбора профессии и возможного содержания будущей профессиональной деятельности. Итоговым действием было создание рекламного ролика «Моя профессия – врач-психолог», где студенты проявили своё понимание норм и ценностей профессии медицинского психолога, практической значимости профессии, её места в медицине, психологии, в системе общественных отношений.

Для многих студентов это был первый опыт участия в тренингах, своеобразная инициация в будущую профессиональную деятельность, обучение через действие. Проведено упражнение, где было предложено объединить свои представления о профессии до тренинга и опыт, приобретённый за время тренинга в единое целое [6, с.217]. Завершающим этапом стал ритуал вручения сертификатов участия в тренинге от имени профессионального сообщества – общественной организации «Всеукраинская ассоциация врачей-психологов», что способствовало приобщению к профессии и развитию профессиональной идентичности, началу формирования позитивного образа профессии, принадлежностью к числу профессионалов.

Тренинг-семинар «Посвящение в профессию врача-психолога» проводится для студентов первого курса медико-психологического факультета несколько лет подряд и стал уже традиционным. Первоначально тренинг был частью диссертационного исследования на тему «Формирование образа специалиста в процессе профессиональной подготовки будущего медицинского психолога», где было доказано, что тренинг способствует формированию представлений о содержании будущей профессии, образа профессии, повышает учебную успеваемость и развивает мотивирующую групповую динамику [5, с.89–95].

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Формирование профессиональной идентичности и образа профессии как ее составляющей является актуальной задачей для развития будущих специалистов в реализации ими своей профессиональной деятельности и профессиональных заданий. Образ профессии должен формироваться уже на начальных этапах получения профессии и, с целью реализации этого задания, может быть использован социально-психологический тренинг. В контексте тренинга реализуются основные психологические аспекты формирования образа профессии будущего специалиста: когнитивный, поведенческий и эмоциональный. Тренинг-семинар «Посвящение в профессию врача-психолога» способствует актуализации и развитию профессионально значимых личностных качеств и навыков у студентов, адаптации к новой учебной среде и коллективу, мотивации к обучению, представлениям о содержании и значении будущей профессиональной деятельности, т.е. формирует образ будущей профессии. Формирование и адаптация образа профессии должны происходить на всех этапах обучения, этот процесс имеет комплексный характер. Представляется необходимым оптимизация работы кураторской службы, кото-

рая сопровождает студента на всех этапах его обучения. Проведение внеаудиторной работы: возможно, психологический клуб, где студенты обсуждают насущные вопросы будущей профессии и своего личностного развития; психологический практикум, где студенты обучаются техникам и методикам различных направлений медицины и психологии; психологический лекторий, где студенты знакомятся с ведущими представителями и концепциями современной медицины и психологии. Оценка эффективности и целесообразности введения таких мероприятий с целью формирования и углубления профессиональной идентичности и образа профессии и является целью и перспективами наших дальнейших исследований.

#### **Список использованных источников**

1. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко. – К. : «Освіта України», 2007. – 332 с.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие / И.В. Вачков. – М. : Издательство «Ось-89», 2003. – 224 с.
3. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие / Т.В. Зайцева. – СПб. : Речь; М. : Смысл, 2002. – 80 с.
4. Мілютіна К.Л. Теорія та практика психологічного тренінгу / К.Л. Мілютіна. – К. : МАУП, 2004. – 192 с.
5. Тамакова Т.А. Опыт формирования образа профессии врача-психолога в процессе обучения / Т.А. Тамакова // Україна наукова : Зб. наук. праць. Матеріали XI Міжнародної наукової інтернет-конференції 16–18 грудня 2014 р. – Ч.2. – Київ, 2014. – С. 89–95.
6. Фопель К. Психологические игры и упражнения : практическое пособие / К. Фопель. – М. : Генезис, 2002. – 240 с.

#### **Spisok ispol'zovannyh istochnikov**

1. Bondarenko A.F. Psihologicheskaja pomoshh' : teoriya i praktika / A.F. Bondarenko. – K. : «Osvita Ukrainy», 2007. – 332 s.
2. Vachkov I.V. Osnovy tehnologii gruppovogo treninga. Psihotehniki: Uchebnoe posobie / I.V. Vachkov. – M. : Izdatel'stvo «Os'-89», 2003. – 224 s.
3. Zajceva T.V. Teoriya psihologicheskogo treninga. Psihologicheskij trening kak instrumental'noe dejstvie / T.V. Zajceva. – SPb. : Rech'; M. : Smysl, 2002. – 80 s.

4. Miljutina K.L. Teorija ta praktika psihologichnogo treningu / K.L. Miljutina. – K. : MAUP, 2004. – 192 s.
5. Tamakova T.A. Opyt formirovanija obrazu professii vrachapsihologa v processe obuchenija / T.A. Tamakova // Ukraïna naukova : Zb. nauk. prac'. Materiali HI Mizhnarodnoi naukovoï internet-konferencii 16–18 grudnja 2014 r. – Ch.2. – Kiïv, 2014. – S. 89–95.
6. Fopel' K. Psihologicheskie igry i uprazhnenija : Prakticheskoe posobie / K. Fopel'. – M. : Genezis, 2002. – 240 s.

**T.A. Tamakova. Formation of the image of the profession in future medical psychologists: social and psychological training.** The article envisages the prerequisites for the formation of the image of the profession as part of the professional identity of future medical psychologists in the process of professional training. The theoretical and conceptual principles of the social and psychological training «Initiation to the profession of doctor-psychologist» are developed as a means of formation of the image of profession among students of medical and psychological faculty. In the context of the training the basic psychological aspects of the formation of an image of the future specialist are realized: cognitive, behavioral and emotional. There have been formulated the basic paradigms of the training-seminar as a form of active learning and as a method of creating the conditions for self-opening the participants, search for new ways of solving tasks. The basic tasks and exemplary program of training-seminar are described. The main objectives of the training are formulated: creating the conditions for the adaptation of students in the learning process in a higher education institution, acquainting with the content and requirements for future professional activities, the formation of the image of the profession and the conditions for its development. Exercises and assignments, that students completed during the training, gave the possibility and created the conditions for self-disclosure and self-presentation, determination of their place and role in the group, contributed to the realization of motives of choice of profession. It was made the conclusions regarding the relevance of forming the image of profession and professional identity through the process of training of future medical psychologists, the support of this process by conducting extracurricular activities. The prospects for further studies may be the evaluation of the effectiveness of the proposed measures and the development of practical recommendations for teachers that accompany the learning process.

**Key words:** the image of the profession, professional identity, adaptation, professional training, social and psychological training, self-presentation, the motives of vocational choice, medical psychologists.

*Received January 12, 2015*

*Revised January 23, 2015*

*Accepted February 11, 2015*

*О.Є. Фальова*

*lena\_f5@list.ru*

*М.В. Маркова*

*mariannochka1@ukr.net*

## **Психокорекція особистісних проблем жінок у ситуації сімейної кризи методом кататимно-імагінативної психотерапії**

---

Faliova O.Y. Psychocorrection of women's personal problems in a situation of family crisis by cathymic-imaginative method of psychotherapy / O.Y. Faliova, M.V. Markova // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 612–627.

---

**О.Є. Фальова, М.В. Маркова. Психокорекція особистісних проблем жінок у ситуації сімейної кризи методом кататимно-імагінативної психотерапії.** У статті проаналізовано особливості психокорекції особистісних проблем жінок в ситуації сімейної кризи методом кататимно-імагінативної психотерапії. Встановлено, що найбільш помітними трансформації суб'єктивної картини життєвого шляху стають на етапі переживання особистістю стресогенних життєвих подій, критичних ситуацій. Проаналізовано стан жінок у проблемних сім'ях та розлучених жінок. Аналіз демонструє деструктивне реагування жінок, наявність страхів, високого рівня соматизації, міжособистісної сензитивності, тривожності, депресії, агресивності, ворожості, фобічної тривожності, психосоціального стресу, параноїальної симптоматики, низького рівня саморегуляції, стресостійкості, локус контролю, асертивності тощо.

Визначено, що в символ-драмі поєднуються переваги багатого спектра психотерапевтичних технік, які займають полярні положення: класичного і юнгіанського аналізу, поведінкової психотерапії, гуманістичної психології, Еріксонівського гіпнозу і аутотренінгу. Психотерапевтичний спектр даного методу базується на розкритті несвідомих конфліктів, розповсюджується на області творчого розвитку і задоволення архаїчних потреб. Описуються три складові символ-драми або три основних механізми психотерапевтичного впливу: конфліктна, ресурсна (безконфліктна) та креативна складова. Проаналізовано ефективність деяких мотивів у випадку певних захворювань і патологічних симптомів.

---

O.Y. Faliova – the scientific contribution of the co-author is 60% ,

M.V. Markova – the scientific contribution of the co-author is 40% .

Зроблено висновок про те, що метод кататимного переживання образів – це метод, у якому безпосередньо підходять до розуміння символу як відображення несвідомого конфлікту. За допомогою кататимного переживання образів можна компенсувати субхронічну картину хвороби, (недоступну для інших форм терапії), пацієнтки в значному ступені можуть самі керувати собою, своїми емоціями, своїм життям, перебудувати свою поведінку відносно життєвих ситуацій і партнера.

**Ключові слова:** кататимно-імагінативна психотерапія, символ-драма, кризисні стани жінок, сімейна криза, неврози, психосоматичні захворювання, механізми психотерапевтичного впливу, безконфліктне ресурсне підживлення, творче вирішення проблем, психологія self.

**Е.Е. Фалёва, М.В. Маркова. Психокоррекция личностных проблем женщин в ситуации семейного кризиса методом кататимно-имажинативной психотерапии.** В статье проанализированы особенности психокоррекции личностных проблем женщин в ситуации семейного кризиса методом кататимно-имажинативной психотерапии. Установлено, что наиболее заметными трансформации субъективной картины жизненного пути становятся на этапе переживания личностью стрессогенных жизненных событий, критических ситуаций. Проанализированы состояния женщин в кризисных семьях и разведённых женщин. Анализ демонстрирует деструктивное реагирование женщин, наличие страхов, высокого уровня соматизации, межличностной сензитивности, тревожности, депрессии, агрессивности, враждебности, фобической тревожности, психосоциального стресса, паранояльной симптоматики, низкого уровня саморегуляции, стрессостойкости, локус контроля, асертивности и т.д.

Выявлено, что в символ-драме объединяются преимущества богатого спектра психотерапевтических техник, которые занимают полярные положения: классического и юнгианского анализа, поведенческой психотерапии, гуманистической психологии, Эриксоновского гипноза и аутотренинга. Психотерапевтический спектр данного метода базируется на раскрытии бессознательных конфликтов, распространяется на области творческого развития и удовлетворения архаических нужд. Описываются три составных символдрамы или три основных механизма психотерапевтического влияния: конфликтная, ресурсная (бесконфликтная) и креативная составляющая. Проанализирована эффективность некоторых мотивов в случае определённых заболеваний и патологических симптомов.

Сделан вывод о том, что метод кататимного переживания образов, это метод, в котором непосредственно подходят к пониманию символа как отображения бессознательного конфликта. С помощью кататимного переживания образов, становится возможным компенсировать субхроническую картину болезни, (недоступную для других форм терапии), пациентки в значительной степени могут сами управлять собой, своими

емоціями, своєю життяю, перестраивать своє поведіння відносно життєвих ситуацій і партнера.

**Ключевые слова:** кататимно-імагинативна психотерапія, символно-драма, кризисні стани жінки, сімейний кризис, невротизація, психосоматичні захворювання, механізми психотерапевтичного впливу, безконфліктна ресурсна підтримка, творче рішення проблем, психологія self.

**Актуальність.** В сучасних умовах соціокультурної дійсності, що постійно змінюється, постає проблема вибору вірної життєвої лінії, яка сприяє збереженню цілісності внутрішнього світу особистості. У підсистемі соціальних контактів людини розкривається все різноманіття її особистісних відносин, соціально-психологічних оцінок і устремлень, що формують психічну адаптацію.

Коли ми звертаємося до робіт медичних психологів і психіатрів, то в них, як правило, мова йде про внутрішньоособистісну адаптацію як певну збалансовану внутрішню структуру особистості. Особливості особистості, що розвиваються протягом життя, обсяг і характер придбаних знань, спрямованість інтересів, своєрідність емоційно-вольових якостей, моральні установки – все це створює той або інший ступінь свободи реагування людини в певних умовах і основу індивідуальної адаптації до несприятливих психічних факторів, дозволяє активно й цілеспрямовано їх перетворювати. Тому вирішення внутрішньоособистісних проблем жінки є запорукою їх соматичного і психічного здоров'я.

**Постановка проблеми.** Діагностика станів жінки в кризисних ситуаціях не вичерпується результатами, які отримані за допомогою психодіагностичних методик. В ході психокорекційної роботи має бути передбачена низка діагностичних процедур і певних заходів з виявлення та зміни несприятливих функціональних станів, актуальних руйнівних емоційних переживань жінки, які знаходяться в ситуації сімейної кризи. На даний момент не визначені чинники і критерії прогнозу розвитку сімейної кризи (особистісний зріст та деструктивне реагування особистості). Не вивченим є феномен самореалізації особистості жінки в умовах сімейної кризи, не визначено чинники й критерії її прогнозу та не розроблена система психокорекційних заходів, спрямованих на її зростання, що є найбільш важливим, значимим для реальної життєдіяльності сім'ї та функціонування особистості. Для виявлення емоційних станів і переживань на поточний момент часу, характерних потреб найбільш ефективним, як показує досвід, є використання методу кататимного переживання образів.



**Аналіз досліджень.** Встановлено, що найбільш помітними трансформації суб'єктивної картини життєвого шляху стають на етапі переживання особистістю стресогенних життєвих подій, критичних ситуацій (І.А. Фурманов, 2010; С.Ю. Зелінська, А.І. Талева, 2001; А.А. Сімак, 2009; 2010; А.А. Сімак, 2009; О.С. Гурова, 2001; Л.Н. Юрьєва, 2001; Т. Чи Тунг, 1999; І.А. Ральнікова, О.А. Іпполітова 2006; К.П. Кіоскер, 1999; Г. Фрайбергер, 1999; Г.К. Розе, Е. Вульф, 1999; Н.І. Оліфірович, Т.А. Зінкевич-Куземкіна, Т.Ф. Велента, 2006 та ін.). Такими моментами життєвого шляху людини є кризи середини життя, сімейні кризи. Однак особливістю досліджень є використання багаторівневої моделі психологічного функціонування сім'ї в аналізі сімейних криз з фокусуванням на мікросистемному рівні, тобто в центрі аналізу знаходяться не індивідуальна біопсиходинаміка членів сім'ї, а реакції сім'ї як цілісного організму.

Високий рівень інтересу відзначається у дослідників до проблеми надання психологічної допомоги сім'ї, яка знаходиться у критичному стані. Це обумовлено тим, що в останні десятиліття в інституті сім'ї відбулося посилення деструктивних тенденцій (Н.І. Оліфірович, Т.А. Зінкевич-Куземкіна, Т.Ф. Велета, 2005; 2006). У зв'язку з цим все більш актуальною стає потреба сім'ї у професійній психологічній допомозі. Свідченням даних негативних тенденцій є збільшення кількості звернень до психологів, психологічних консультацій, психологічних служб і центрів як окремих членів родини, сімейних пар, так і сімей в цілому.

Психологічна допомога сім'ї відносно новою сферою діяльності психолога. Існують окремі праці, які, однак, не висвітлюють всі проблеми, аспекти та шляхи їх вирішення (В.В. Кришталь, І.А. Семенікіна, 2000; І.А. Семенікіна, 2001; Д.П. Топалов, 2002; Д.Л. Буртянский, 1999, І. Вайнер, 2002). Як відмічає Н.І.Оліфірович, сьогодні відчувається недолік робіт вітчизняних спеціалістів, в яких були б систематизовані знання і досвід, накопичені у галузі роботи з сім'єю в ситуації кризи.

**Мета статті** – проаналізувати особливості психокорекції особистісних проблем жінок в ситуації сімейної кризи методом кататимно-імагінативної психотерапії.

**Вклад основного матеріалу.** Кататимне переживання образів (КПО) або кататимно-імагінативна психотерапія, «емоційно-обумовлене переживання образів», метод «сновидінь наяву», символ-драма – це один з напрямків психотерапії, створений німецьким психотерапевтом Ханскарлом Льюйнером (1919-1996). Концептуальну основу методу складають глибинно-психологіч-

но орієнтовані теорії класичного психоаналізу та його сучасного розвитку (аналіз несвідомих і передсвідомих конфліктів, афективно-інстинктивних імпульсів, процесів і механізмів захисту, аналіз онтогенетичних форм конфліктів раннього дитинства, аналіз переносу і контрпереносу). Символ-драма сприяє їх переробці як на символічному рівні, так і в ході психотерапевтичної бесіди.

Метод виявився клінічно-ефективним при короткостроковому лікуванні неврозів і психосоматичних захворювань, а також при психотерапії порушень, пов'язаних із невротичним розвитком особистості. Психотерапевтичний спектр даного методу базується на розкритті несвідомих конфліктів, розповсюджується на області творчого розвитку і задоволення архаїчних потреб. Сприяючи переживанням пацієнта, метод здійснює глибокий психотерапевтичний вплив. Як підкреслював Х.Льойнер, кататимне переживання образів – це не тільки психотерапевтична техніка. Цей метод сприяє також розкриттю здатності до переживання і, при правильному використанні може сприяти орієнтації людини та розвитку її самосвідомості в реальному житті [2].

Саме поняття «кататимний» увів в німецьку психіатричну літературу Н.В. Майєр у 1912 році для позначення залежності від емоцій і афектів. Кататимно-імагінативна психотерапія – це метод вільного фантазування у формі образів на задану психологом тему (мотив у Х. Льойнера). Психотерапевт виконує при цьому супровідну функцію.

Я.Л. Обухов відзначає, що з відомих сьогодні напрямків психотерапії, яки використовують образи у лікувальному процесі, символ-драма є найбільш глибоко і системно проробленим і технічно організованим методом, що має фундаментальну теоретичну базу. В основі методу лежать теорія об'єктних відносин М. Кляйн, еґо-психологія А. Фрейд, психологія «Я» Х. Хартманна та «Self-Psychology» Х. Коґута і їх наступна розробка в працях Ш. Ференці, М. Балінта, Е. Еріксона, Р. Шпітца, Д.В. Віннікотта, М. Малера, О. Кернберга, Й. Ліхтенберга [4].

Залишаючись на принципово психоаналітичних позиціях, багато спільного метод має з теорією архетипів і колективного несвідомого К.Г. Юнга, а також з розробленим ним методом активної уяви. З феноменологічної точки зору можна простежити паралелі цього методу в дитячій ігровій психотерапії, в психодрамі Я. Морено і Г. Льюїса та в елементах гештальт-терапії за Ф. Перлсом. В технічному плані символ-драми близькі елементи

ведення психотерапевтичної бесіди за К. Роджерсом і деякі стратегії поведінкової терапії, наприклад, за Й. Вольпе [4].

Однак, як відзначав Х. Лейнер (1988), кататимне переживання образів – це не комбінація з суміжних методів, а самостійна, оригінальна дисципліна. Вихідним моментом методу слугують уявні прогулянки ландшафтом і переживання природи, які впливають на спогади і почуття людини. У більшості людей при цьому зачіпаються їх дитячі переживання, що, з одного боку, або будить радісні та щасливі спогади, або у свідомості спливають конфліктні, травматичні переживання. З іншого боку, уяві пацієнта може безпосередньо відкритися також і світ актуальних переживань. Х. Лейнер підкреслював, що метод не потребує особливого інтелектуального рівня або певного соціального статусу людини. Оскільки метод орієнтований перш за все на переживання, то лікування не вимагає ніяких інтелектуальних або когнітивних конструктів [2].

Отже, в символ-драмі поєдналися переваги багатого спектра психотерапевтичних технік, які займають полярні положення: класичного і юнґіанського аналізу, поведінкової психотерапії, гуманістичної психології, Еріксонівського гіпнозу і аутотренінгу.

Технічно сеанс психотерапії за методом символ-драми базується на тому, що в лежачого у розслабленому стані на кушетці або зручно сидячого в кріслі пацієнта психотерапевт може викликати схоже на сновидіння наяву уявлення образів – імаґінації. Якщо попередньо задати певний мотив уявлення, то це виходить значно легше. При цьому людина, яка уявляє образи, часто може прийти до майже реального переживання, розширеного до тривимірного простору, немов мова йде про дійсно реальні структури. Пацієнта або клієнта просять відразу повідомляти психотерапевту про зміст образів, що з'являються. Психотерапевт може впливати на них і структурувати сновидіння наяву у відповідності зі спеціально розробленими правилами. Сповнений емпатії (співчуття) супровід психотерапевта має важливе значення в цьому діалогічному методі.

У роботі з дорослими пацієнтами для введення у стан розслаблення використовується техніка, близька до двох перших щаблів аутогенного тренінгу за Й. Шульцем. Як правило, буває досить декількох простих впливів стану спокою, розслабленості, тепла, уваги й приємної втоми послідовно в різних ділянках тіла. Іноді можна просто попросити пацієнта лягти або сісти, закрити очі й розслабитися. Після досягнення стану розслаблення

йому пропонується представити образи – стандартний мотив або будь-який вільний образ. Як відзначають фахівці (Я.Л.Обухов, В.В.Зеленський А.С.Слуцький) іноді, навіть, один-єдиний сеанс може значно допомогти пацієнтові позбутися патологічної симптоматики або розв'язати проблемну ситуацію.

Психотерапія за методом символ-драми проводиться в індивідуальній і груповій формі, а також у формі психотерапії пар, коли образи одночасно представляють подружжя/партнери. Символ-драма добре співпрацює із класичним психоаналізом, психодрамою, гештальт-терапією та ігровою психотерапією.

Існує пропозиція пацієнтові деякої теми для кристалізації його образної фантазії – так званого мотиву уявлення образу. З безлічі можливих мотивів, що найчастіше спонтанно виникають в пацієнтів, у ході експериментальної роботи були відібрані такі, які, з діагностичної точки зору, найкраще відображають внутрішній психодинамічний стан і мають найбільший психотерапевтичний ефект.

У якості основних мотивів символ-драми Х. Лейнер пропонує наступні:

- луг, як вихідний образ кожного психотерапевтичного сеансу;
- підйом угору, щоб побачити з її вершини панораму ландшафту;
- проходження уздовж струмка нагору або вниз за течією;
- обстеження будинку;
- спостереження за лісом й очікування істоти, яка вийде з темряви лісу.
- човен, що з'являється на березі ставка або озера, на якій пацієнт відправляється покататися;
- печера, за якою спочатку ведеться спостереження, чекаючи, що з неї вийде символічна істота, і в яку, за бажанням, можна також увійти, щоб у ній побути або щоб досліджувати її глибини.

Поряд з перерахованими мотивами в останні роки широко використовуються також додаткові мотиви:

- одержання у володіння ділянку землі, щоб що-небудь на ній обробити або побудувати;
- уявлення себе приблизно на 10 років старше.

Крім того, у плані психодіагностики особливо ефективними виявилися наступні мотиви: дерево; три дерева; квітка.

У певних випадках використовуються специфічні мотиви символ-драми:

- уявлення реальної ситуації;
- спогади з минулого досвіду;
- уявлення останньої сцени з нічного сновидіння й продовження його розвитку в сновидінні наяву під контролем психотерапевта;
- інтроспекція нутроців тіла (подорож углиб свого тіла);
- уява певних предметів, що мають особливе емоційне значення.

Усі мотиви мають, як правило, широкий діапазон діагностичного й терапевтичного застосування. У той же час існує певна відповідність між кожним конкретним мотивом і деякою проблематикою. Можна говорити про віднесеність конкретних мотивів до стадій дитячого розвитку, а також про особливу ефективність деяких мотивів у випадку певних захворювань і патологічних симптомів.

Підкреслюючи дієвість методики кататимного переживання образів, Х. Льюїнер відзначає, що даному методу може бути доступно широка різноманітність проявів такої особистості, яка не піддається або недостатньо піддається психотерапії, що розкриває конфлікти: це можуть бути пацієнти, які сильно інтелектуалізують або які фіксовані на оперативному мисленні в рамках психосоматичного синдрому (алекситимія). З іншого боку, за допомогою кататимного переживання образів можна впливати й на групу більш простих людей із широких соціальних шарів, які до цього не мали справа з інтроспекцією [2].

Дослідження нами жінок в проблемних сім'ях та розлучених жінок показало, що дуже важливим є особистісне сприйняття ситуації, в якій знаходяться люди і яким чином вони інтерпретують її значення. Також слід відзначити, що складні, фруструючі ситуації по-різному впливають на різних людей. Здатність подолати стресогенний вплив складних ситуацій у значній мірі залежить від рівня психічного розвитку особистості, сили/слабкості її нервової системи, стресостійкості, життєстійкості, досвіду подолання критичних ситуацій та певних особистісних якостей. Про кризову ситуацію можна говорити, коли система відносин жінки з її оточенням характеризується невірноваженістю, невідповідністю прагнень, цінностей, цілей можливостям їх реалізації або особистісним якостям жінки.

Наші дослідження жінок у проблемних сім'ях та розлучених жінок демонструє деструктивне реагування жінок, наявність страхів, високого рівня соматизації, міжособистісної сензитивності, тривожності, депресії, агресивності, ворожості, фобічної

тривожності, психосоціального стресу, паранояльної симптоматики, низького рівня саморегуляції, стресостійкості, локус контролю, асертивності тощо.

Х. Льюїнер наводить приклади роботи за допомогою методу кататимного переживання образів з аналогічними проблемами: проблемами кардіоневрозу, депресії, фобіями, неврозом нав'язливих станів тощо.

Я. Обухов описує три складові символ-драми або три основних механізми психотерапевтичного впливу, за допомогою тривимірної системи координат. Перша конфліктна складова – такий напрямок роботи, при якому відбувається фокусування на конфлікті пацієнта та пропрацювання цього конфлікту в ході терапії. Друга складова ресурсна (безконфліктна) – це задоволення архаїчних потреб пацієнта (нарцисичних, оральних, анальних, едіпально-сексуальних) з використанням безконфліктних мотивів. Третя складова – розвиток творчих задатків, креативності. Дослідник наводить приклад – ситуацію, коли під час переживання образу пацієнт потрапляє у безвихідне становище (печера, вихід з якої зачинився тощо), і вирішення цієї проблеми вимагає від людини активізації її творчих можливостей.

У кожному конкретному випадку роботи з пацієнтом психотерапевт ніби переміщується в цій системі координат, опиняючись ближче то до одної, то до іншої її осі, використовуючи різні техніки символ-драми [5].

Я. Обухов також відзначав факт того, що серед психоаналітиків широко поширена думка, що якщо в асоціаціях і образах пацієнта не проявляється конфлікт, – це вважається результатом дії його захистів та опору. Створюючи метод символ-драми, Х. Льюїнер і його послідовники прагнули знайти конфлікт в кожному образі пацієнта, навіть якщо за своїм змістом образ виявлявся безконфліктним, ідеалізованим. Однак, з часом виявилось, що іноді в образах пацієнтів конфлікти взагалі не проявляються. В цих випадках зміст образів відрізняється атмосферою дружелюбності, піднесених почуттів, приємних та ідеалізованих відносин, відчуттів щастя, заспокоєння та розслаблення. Особливо чітко це може проявлятися в ландшафтних мотивах (луг, струмок, берег моря тощо) і в мотивах, де відбувається контакт пацієнта з водою. Все це дозволило виділити в техніці символдрами нову складову – так званий безконфліктний вимір (Х. Льюїнер, 1996; Н. Leuner, 1994, Я. Обухов, 2014) [5].

Третя складова символ-драми є розвиток креативності та творчого вирішення проблем. Як відзначає Х. Льюїнер (1994),

креативні компоненти в символ-драмі стають найбільш помітними, коли самі собою розвиваються або вирішуються, так звані, ситуації застою і стагнації по типу фіксованих образів. Психотерапевтичне розкриття креативних здібностей дозволяє ефективно працювати з дефектами «Я» або з важкими нав'язливими проявами невротичної особистості завдяки тому, що стає можливим творчий розвиток [3; 6]. Учений розглядає креативність не тільки як «силу творчості», «творчу здібність». Він співвідносить з нею набагато більший ряд психологічних якостей, здібностей або функцій, які у певних комбінаціях, при певних обставинах утворюють те, що психологія намагається розуміти під креативністю.

Е. Ландау (1984) підкреслювала, що кожен індивідуум може бути креативним. Креативність ґрунтується на знаннях та переживаннях, а також на сміливості просунутися у щось нове, незнайоме та несвідоме. Це потребує як внутрішньої свободи індивідууму, так і відчуття безпеки в своєму оточенні, щоб з цього притулку прориватися у невідоме. В той же час, креативність – це комунікація, тому що індивід знаходиться у постійному контакті з зовнішнім і внутрішнім світом. Відкритість, з якою людина взаємодіє зі своїм оточенням, дозволяє їй пізнати сутність проблем і емоційно їх відчутти. Звернення до свого внутрішнього світу робить можливими асоціації з пізнаним і пережитим досвідом, що, в свою чергу, веде до знаходження та прийняття рішень. Нові, спочатку тільки суб'єктивно значущі інсайти, потребують потім об'єктивування, щоб у комунікаціях зробити їх доступними та зрозумілими зовнішньому світу [1].

Важливим напрямком сучасного психоаналізу є концепції нарцисизму Х. Когута та його «психології self». Базовим поняттям у «психології self» виступає поняття нарцисизму у його оновленому розуміння (Kohut H., 1981).

3. Фрейд говорив про нарцисизм як про звертанні лібідо на самого себе, а не на об'єкт (Freud S., 1914), в психіатрії – здатність любити тільки себе. Х. Когут пропонує розглядати нарцисизм як нормальну стадію в розвитку людини. При роботі з нарцисичними порушеннями важливу роль відіграють перенос і контрперенос. Х. Когут вважав, що психотерапевт повинен робити для пацієнта те, чого не робили для нього батьки в дитинстві: уважно вислуховувати пацієнта, давати йому можливість повністю висловлюватися, показувати, що те, що говорить пацієнт, йому цікаво, приймати, підтримувати, хвалити пацієнта, підкріплюючи таким чином його нарцисичну самооцінку.



Оскільки нарцисичні порушення є самими ранніми (від останніх місяців внутріутробного стану до приблизно трьох місяців), не подолавши їх не можна упоратися з порушеннями більш пізніх етапів розвитку.

Упродовж свого життя людина прагне символічно повернутися до переживань «внутріутробного раю» єднання зі всім світом, отримати нарцисичне підживлення. Задоволення нарцисичних потреб в образах на сеансах психотерапії за методом символ-драми, коли пацієнт контактує з уявною водою, відчуває єднання з навколишньою природою тощо, Х. Льюїнер порівнює з переживаннями у нашому повсякденному житті (Н. Leuner, 1994), а А. Маслоу говорить про, так звані, прикордонні або пікові переживання «Peak-Experience» (А. Маслоу, 1997).

Треба відзначити, що саме мотиви ландшафту і води пов'язані з задоволенням нарцисичних потреб. Це відбувається тому, що луг, земля, вода, трава символізують мати і емоційний зв'язок з матір'ю на найбільш ранніх етапах розвитку людини. Це материнські оральні символи. Взаємодіючи в образі з уявним лугом, землею, рослинами, водою, людина в символічній формі отримує від матері те емоційне тепло й увагу, яку вона не отримала в ранньому дитинстві. Відбувається компенсація фрустрацій, що лежать в основі нарцисичних порушень [5].

При взаємодії з уявною водою людина повертається до свого первинного океанічного стану єдності з оточуючим світом. Це стан плода в утробі матері. У результаті такого символічного контакту відбувається задоволення фрустрованих раніше потреб. Наведемо приклад розлученої жінки, яка таким чином описала своє нарцисичне єднання з природою в образі луку, який вона уявляла: «Я відчуваю повну захищеність. Я піднімаю руки вгору, відчуваю тепле повітря, тягну їх до сонця, я відчуваю єдність та любов до природи, всього світу. Я хочу лягти на траву. Мені тепло, комфортно, приємно. Я торкаюся трави, вона м'яка, зелена, як альпійський луг. Поруч озеро, в яке хочеться зануритися. Я розчиняюся в сонці, повітрі, природі» (випадок з власної практики).

Я. Обухов відзначає, що психотерапевт може використовувати техніку безконфліктного ресурсного підживлення на рівні задоволення архаїчних потреб за допомогою кататимної гідротерапії дуже ефективно, даючи можливість людині отримати насичення її нарцисичних потреб, що робить пацієнта більш підготовленим до роботи з конфліктним матеріалом.

У нашому дослідженні проробка архаїчних потреб є важливою складовою для психосоматичних хворих. Як показує

практика, психосоматичні хворі жінки схильні відповідати на конфліктні мотиви посиленням психосоматичної симптоматики. Якщо ж їм даються безконфліктні мотиви, прояв симптомів у них помітно пом'якшується. Тому жінкам з психосоматичними проблемами на початку терапії краще давати такі мотиви, як луг, струмок тощо, і тільки потім в залежності від стану здоров'я жінки переходити до більш конфліктних мотивів. При цьому безконфліктні переживання виступають не тільки як захист і опір, але й стають початковою стадією подальшого процесу роботи над конфліктом.

Я. Обухов [4] відзначає, що всі мотиви мають, як правило, широкий діапазон діагностичного і терапевтичного застосування. В той же час існує певна відповідність між кожним конкретним мотивом і деякою проблематикою. Можна говорити про відповідність конкретних мотивів певній проблематиці і стадіям дитячого розвитку (табл.1), а також про особливу ефективність деяких мотивів у випадку певних захворювань і патологічних симптомів.

*Таблиця 1*

**Відповідність стандартних мотивів певній проблематиці і стадіям розвитку (Я. Обухов)**

Проблематика	Відповідні мотиви
Актуально-насувні конфлікти, актуальний настрій Оральна тематика Агресивно-експансивна тематика: а) анально-агресивна; б) орально-агресивна; в) експансивне розкриття і розвиток.	Мотив луку, ландшафтні мотиви, «фігури» у хмарах. Мотив луку, струмка, корови, кухні в домі.  Мотив вікна (отвору) на болоті, вулкана. Мотив лева. Мотив проходження вздовж струмка, подорож на поїзді, кораблі, верхом на коні, польоті на килимі-літаку, в літаку або в образах птиці Мотив гори. Мотив підйому вгору та панорами, яка відкривається з її вершини.
Едипальна тематика Тематика досягнень і конкуренції (ідентифікація з інтроєктом, що прагне до досягнень): Оцінка власної особистості: а) в плані готовності до спілкування і соціальним контактам, загального фону настрою, розкриття генетичного матеріалу;	Мотив дому, в який треба зайти і ретельно обстежити

<p>б) в плані витиснутих інстинктивних і поведінкових тенденцій, в тому числі на інтроєктному рівні; в) оцінка здатності цілком чомусь віддатися.</p>	<p>Мотив символічної істоти, яка виходить з темного лісу, з печери, з отвору на болоті або морі</p>
<p>Проблема ідентичності й ідеалу «Я». Відношення з людиною, яка має особливо важливе значення з минулого (інтроєкт) або теперішнього.</p>	<p>Мотив струмка або річки, коли пропонується відправитися вниз по течії на човні без весел, мотив купання та плавання у воді загалом. Мотив вибору будь-якого імені тієї ж статі та уявлення цієї людини: а) в символічному вбранні у всіх ландшафтних мотивах (гора, дерева, групи дерев, рослини), тварини (або сім'я тварин) і символічні істоти, які виникають на лузі, виходять з темряви лісу або ж отворів у землі (з печери, вікна/отвору на болоті, з глибин моря); б) як реальні люди (батьки, браття, сестри, бабуся, дідусь, діти, вчитель, начальник, конкурент тощо); уявлення регресивних драматичних сцен з дитинства (наприклад, сцена за обідом в колі сім'ї);</p>
<p>Сексуальна і едипальна тематика:</p>	<p>Мотив спальні у домі, вікна (отвору) на болоті, плодового дерева, плід якого з'їдається, куща рози, коли треба зірвати одну квітку (для чоловіків), поїздки на попутній машині, возі або колясці (для жінок), дискотеки, походу на пляж або лазню.</p>
<p>Уявлення лібідонозного заповнення органів тіла при психогенних і психосоматичних захворюваннях</p>	<p>Інтроекція нутроців тіла, розглядаючи їх через прозору оболонку тіла, яка зроблена ніби зі скла або, зменшившись до розмірів маленької людини і проникши крізь отвори у тілі, відправляється на їх обстеження</p>

**Висновки.** Отже, можна сказати, що метод кататимного переживання образів – це метод, у якому безпосередньо підходять до розуміння символу як відображення несвідомого конфлікту. За допомогою кататимного переживання образів можна компенсувати субхронічну картину хвороби (недоступну для інших форм терапії), пацієнтки в значному ступені можуть самі управ-

ляти собою, своїми емоціями, своїм життям, перебудувати свою поведінку відносно життєвих ситуацій і партнера.

Символ-драма стає важливою ланкою у вітчизняній психотерапії. Цей метод добре відповідає очікуванням, традиціям, установкам і ментальності в цілому, характерним для пацієнтів у нашій країні загалом і, особливо жінок, орієнтованих скоріше на емоційно-образне, ніж на чисто раціональне переживання й вирішення психологічних конфліктів. Її поширення має суттєве значення для становлення та розвитку системи психотерапевтичної допомоги й підготовки нових висококваліфікованих фахівців, суттєво збагачуючи теорію й практику психотерапії.

Ми плануємо продовжити дослідження та проведення низки клінічних досліджень на наступних групах: жінки та чоловіки з проблемних сімей в парі, жінки з зазначених сімей і розлучені жінки та провести перевірку результативності методу кататимного переживання образів.

#### Список використаних джерел

1. Ландау Э. Одарённость требует мужества: психологическое сопровождение одарённого ребенка / Э. Ландау; Пер. с нем. А.П. Голубев. – М. : ACADEMIA, 2002. – 144 с.
2. Лейнер Х. Кататимное переживание образов : Основная ступень; введение в психотерапию с использованием техники сновидений наяву / Ханскарл Лейнер ; пер. с нем.. – М. : Эйдос, 1996. – 253 с.
3. Лейнер Х. Третья составляющая символ-драмы : развитие креативности и творческое решение проблем / Ханскарл Лейнер ; пер. с нем. //Символ-драма : современное издание о психологии и психотерапии. – Запорожье: Керамист, 2010. – С. 4-27.
4. Обухов Я.Л. Символ-драма и современный психоанализ / Я. Л. Обухов. – Х. : Регион-информ, 1999. – 252 с.
5. Обухов Я.Л. Удовлетворение архаических потребностей – использование метода символ-драмы [Электронный ресурс] / Я. Л. Обухов. – М., 2014. – Режим доступа: [http://symboldrama.ru/category/Obuchov\\_article10/](http://symboldrama.ru/category/Obuchov_article10/)
6. Leuner H. Lehrbuch der Katathyme-imaginativen Psychotherapie : Grundstufe, Mittelstufe, Oberstufe. – 3., korrigierte und erw. Aufl. – Bern; Gottingen; Toronto; Seattle : Huber, 1994.

#### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Landau E. Odarennost trebuet muzhestva : psihologicheskoe soprovozhdenie odarenogo rebenka / E. Landau; Per. s nem. A. P. Golubev. – М. : ACADEMIA, 2002. – 144 с.

2. Leuner H. Katatimnoe perezhivanie obrazov : Osnovnaya stupen; Vvedenie v psihoterapiyu s ispolzovaniem tehniki snovideniy nayavu : Per. s nem. / Hanskarl Leyner. – М. : Eydos, 1996. – 253 s.
3. Leuner H. Tretya sostavlyayuschaya simvoldramyi: razvitie kreativnosti i tvorcheskoe reshenie problem / Hanskarl Leyner; per. s nem. //Simvol-drama: sovremennoe izdanie o psihologii i psihoterapii. – Zaporozhe: Keramist, 2010. – S. 4-27.
4. Obuhov Ya.L. Simvol-drama i sovremennyiy psihoanaliz / Ya.L. Obuhov. – H. : Region-inform, 1999. – 252 s.
5. Obuhov Ya. L. Udovletvorenie arhaicheskikh potrbnostey – ispolzovanie metoda simvoldramyi [Elektronnyiy resurs] / Ya. L.Obuhov. – М., 2014. – [http://symboldrama.ru/category/Obuchov\\_article10/](http://symboldrama.ru/category/Obuchov_article10/)
6. Leuner H. Lehrbuch der Katathyme-imaginativen Psychotherapie: Grundstufe, Mittelstufe, Oberstufe. – 3., korrigierte und erw. Aufl. – Bern; Gottingen; Toronto; Seattle : Huber, 1994.

**O.Y. Faliova, M.V. Markova. Psychocorrection of women’s personal problems in a situation of family crisis by catathymic-imaginative method of psychotherapy.** Peculiarities of women’s personal problems psychocorrection in a situation of family crisis by catathymic-imaginative method of psychotherapy were analyzed in the article. It is established that transformations of subjective model of a course of life become the most noticeable at the stage of personality’s experience of stressful vital events and critical situations. Conditions of women at the crisis families and divorced women were analyzed. The analysis shows destructive reaction of women, existence of fears, high degree of somatization, interpersonal sensitiveness, anxiety, depression, aggressiveness, hostility, phobic anxiety, psychosocial stress, paranoid symptomatology, low degree of self-regulation, stress resistance, control locus, assertiveness, etc.

It was established that symbol-drama unites advantages of a huge psychotherapeutic techniques’ range which hold polar positions: classical and Yung’s analysis, behavioural psychotherapy, humanistic psychology, Ericson’s hypnosis and autotraining. Psychotherapeutic range of this method is based on disclosure of the unconscious conflicts, is extended to the spheres of creative development and satisfaction of archaic needs. There were described three components of symbol-drama or three basic mechanisms of psychotherapeutic influence: conflict, resource (frictionless) and creative components. Effectiveness of some motives at the case of certain diseases and pathological symptoms were analyzed.

There have been done the conclusion that method of catathymic experience of images is the method in which the understanding of a symbol is directly approached to as the display of the unconscious conflict. With the

help of cathartic experience of images it becomes possible to compensate a subchronic picture of an illness, (inaccessible to other forms of therapy); patients substantially can operate by themselves, by own emotions, by own life; to reconstruct own behavior according to life situations and the partner.

**Key words:** cathartic-imaginative psychotherapy, symbol-drama, women's crisis conditions, family crisis, neuroses, psychosomatic diseases, mechanisms of psychotherapeutic influence, frictionless resource feed, creative solution of problems, psychology of self.

*Received January 11, 2015*

*Revised January 23, 2015*

*Accepted February 18, 2015*

УДК 159.922.76 -056.49

*О.М. Чайковська*

[chaikovska.oksana@ukr.net](mailto:chaikovska.oksana@ukr.net)

## СКЛАДОВІ СИСТЕМИ ЧИННИКІВ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

---

Chaikovska O.M. Components of teenagers' deviant behavior system of factors / O.M. Chaikovska // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 627–637.

---

**О.М. Чайковська. Складові системи чинників девіантної поведінки підлітків.** У статті проаналізовано основні чинники девіацій з метою виявлення причин, які впливають на формування і виникнення девіантної поведінки підлітків, адже науковий інтерес до проблеми девіантних проявів серед неповнолітніх та їх профілактики зростає дедалі більше.

Розглянуто історичні і сучасні наукові погляди на природу відхиленої поведінки: її детермінацію (причини, мотиви, чинники), закономірності формування, механізми функціонування. Проаналізовано концепції, які приділяють основну увагу біологічним детермінантам (причинам), які роблять акцент на психологічних факторах, і соціальні концепції, які пояснюють девіантну поведінку виключно соціальними причинами. Визначено наступні групи факторів, які спричиняють відхилену поведінку особистості: зовнішні умови фізичного середовища, зовнішні соціальні умови, внутрішні спадково-біологічні і конституційні передумови, внутрішньоособистісні причини і механізми девіантної поведінки.

Зроблено висновок, що існують різноманітні взаємопов'язані фактори, що обумовлюють генезис девіантної поведінки, а саме: індивідуальний чинник, який діє на рівні психобіологічних передумов девіантної поведінки, які ускладнюють соціальну та психологічну адаптацію індивіда; педагогічний чинник, який проявляється в дефектах шкільного і сімейного виховання; психологічний чинник, що розкриває несприятливі особливості взаємодії індивіда зі своїм найближчим оточенням в сім'ї, на вулиці, в колективі, і який передусім виявляється в активно-вибірочому ставленні індивіда до середовища спілкування, до норм і цінностей свого оточення; соціальний чинник, який визначається соціальними, економічними, політичними умовами існування суспільства.

**Ключові слова:** підлітки, особистість, девіантна поведінка, чинники, теорії, концепції, соціологічний підхід, психологічний підхід.

**О.Н. Чайковская. Составляющие системы факторов девиантного поведения подростков.** В статье проанализированы основные факторы девиаций с целью выявления причин, которые влияют на формирование и возникновение девиантного поведения подростков.

Рассмотрены исторические и современные научные взгляды на природу отклонений поведения: её детерминацию (причины, мотивы, факторы), закономерности формирования, механизмы функционирования. Проанализированы концепции, уделяющие основное внимание биологическим детерминантам (причинам), которые делают акцент на психологических факторах, и социальные концепции, которые объясняют девиантное поведение исключительно социальными причинами. Определены следующие группы факторов, которые вызывают отклоняющее поведение личности: внешние условия физической среды, внешние социальные условия, внутренние наследственно-биологические и конституционные предпосылки, внутриличностные причины и механизмы девиантного поведения.

Сделан вывод, что существуют различные взаимосвязанные факторы, которые обуславливают генезис девиантного поведения, а именно: индивидуальный фактор, который действует на уровне психобиологических предпосылок девиантного поведения, которые затрудняют социальную и психологическую адаптацию индивида; педагогический фактор, который проявляется в дефектах школьного и семейного воспитания; психологический фактор, который раскрывает неблагоприятные особенности взаимодействия индивида со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в коллективе; социальный фактор, который определяется социальными, экономическими, политическими условиями существования общества.

**Ключевые слова:** подростки, личность, девиантное поведение, факторы, теории, концепции, социологический подход, психологический подход.

**Постановка проблеми.** Проблема девіантної поведінки викликає великий інтерес в різних галузях наукових знань. До-



слідження девіантної поведінки у світовій психологічній літературі представлені достатньо широко, а в сучасній вітчизняній психології і педагогіці є визначальними, тому що саме девіантна поведінка перешкоджає соціалізації особистості, її становленню й формуванню, розвитку її громадянської самосвідомості. Крім того, встановлено, що девіантна поведінка підлітків у багатьох випадках згодом трансформується у кримінальні форми поведінки і становить суттєву небезпеку як для самої особистості неповнолітнього, його подальшого розвитку, так і для всього суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема відхилень у поведінці підлітків привертала увагу дослідників в різних галузях науки, набуваючи дедалі більш різноаспектного відображення у працях як українських, так і зарубіжних дослідників (Б.М. Алмазов, С.І. Болтівець, І.С. Булах, Л.С. Виготський, О.В. Змановська, І.С. Кон, А.І. Кочетов, Ю.А.Клейберг, Н.Ю. Максимова, О.С. Матвійчук, В.Ф. Моргун, В.Д. Менделевич, О.С. Ніколенко, В.М. Оржеховська, А.О. Реан, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, В.О. Тюріна, Д.І. Фельдштейн та ін.).

**Метою статті** є аналіз виявлених у психологічних дослідженнях основних чинників, які впливають на формування і виникнення девіантної поведінки підлітків.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні знання про девіантну поведінку особистості дозволяють стверджувати, що ми маємо справу з надзвичайно складною формою соціальної поведінки особистості, яка детермінується системою взаємопов'язаних факторів.

Суть девіантної поведінки полягає в тому, що людина не дотримується вимог соціальної норми, вибирає відмінний від вимог норми варіант поведінки в тій чи іншій ситуації, що веде до порушення процесу взаємодії особистості та суспільства. В основі відхилень у поведінці переважно лежить конфлікт інтересів, цінностей, розбіжність потреб, деформація засобів їх задоволення, помилки виховання, життєві невдачі та прорахунки.

Девіантна поведінка поєднується з хорошим знанням її суб'єктом норм моралі та законів. Але розуміння того, що так поводитись не можна, не зупиняє індивіда, який обрав саме такий спосіб самоствердження.

Найбільш влучною, на наш погляд, є позиція Є.В.Змановської, відповідно до якої суттєвими індикаторами девіантної поведінки є такі специфічні її ознаки:

1) невідповідність загальноприйнятим чи офіційно встановленим соціальним нормам (законам, правилам, традиціям, соці-

альним установкам), тобто девіантна поведінка – це порушення не будь-яких, а лише найбільш важливих для даного суспільства й даного часу соціальних норм;

2) негативна оцінка девіантної поведінки й особи, яка її проявляє, з боку інших людей, суспільний осуд чи вимоги соціальних санкцій, у т.ч. й кримінального покарання;

3) завдання реальної шкоди самій особистості чи оточуючим людям;

4) стійке повторення;

5) узгодження із загальною спрямованістю особистості;

6) супроводження різними проявами соціальної дезадаптації;

7) виражена статево-вікова й індивідуальна своєрідність [2].

Вузловим питанням у дослідженні девіантної поведінки підлітків є з'ясування її **детермінованості (причин, мотивів, чинників)**. Психологи (С.А. Белічева, А.А.Беседін, О.В. Змановська, Ю.А. Клейберг, О.Наконечна, Г.Шевчук, А.Шевчук, Н.Ю.Максимова та ін.) відзначають біологічні, соціально-психологічні, педагогічні, соціальні фактори формування девіантної поведінки, але у своїх дослідженнях зосереджуються саме на соціально-психологічних факторах. Розглядаючи детермінанти девіантної поведінки, звертають увагу передусім на внутрішні – психологічні, особистісні фактори, а також на їх виявлення у соціальному просторі. У своєму дослідженні ми зупиняємось, насамперед, на соціально-психологічних факторах девіантної поведінки молодших підлітків, оскільки це питання практично значуще для розроблення психокорекційної програми. При цьому слід особливу увагу звернути на проблеми розвитку особистості, які накопичуються й загострюються на етапі молодшого підліткового віку.

Детермінацію Є.В. Змановська [2] розуміє як сукупність факторів, які провокують, посилюють чи підтримують девіантну поведінку. Загальними факторами, що зумовлюють поведінкові девіації, вчені вважають дефекти правової та моральної свідомості, викривлення змісту потреб особистості, негативні риси характеру, порушення емоційно-вольової сфери та інше. Стимулюючими факторами злочинної поведінки є поєднання неправильного розвитку особистості та несприятливих ситуацій, в які потрапляє підліток. Протиправна поведінка найчастіше детермінується недоліками сімейного та шкільного виховання, що сприяє формуванню стійких негативних психологічних властивостей, які стимулюють скоєння аморальних вчинків.

Дослідниця Є.В.Змановська визначає групи факторів, що детермінують девіантну поведінку особистості:

- зовнішні умови фізичного середовища;
- зовнішні соціальні умови;
- внутрішні спадково-біологічні і конституційні передумови;
- внутріособистісні причини і механізми девіантної поведінки.

До зовнішніх фізичних умов девіантної поведінки відносять такі фактори, як кліматичний, геофізичний, екологічний та ін. Наприклад, такі явища, як шум, геомагнітні коливання, можуть стати неспецифічними причинами агресивної або іншої небажаної поведінки. Навпаки, благоприємні умови зовнішнього середовища можуть знижувати вірогідність девіацій.

Більш важливим фактором, який діє на поведінку особистості, є зовнішні соціальні умови. До них відносяться:

- суспільні процеси (соціально-економічна ситуація, державна політика, традиції, мода, засоби масової інформації та ін.);
- характеристики соціальних груп, в які включена особистість (расова приналежність, етнічні установки, субкультура, соціальний статус, приналежність до навчально-професійної групи, референтна група);
- мікросоціальне середовище (рівень і стиль життя сім'ї, психологічний клімат у сім'ї, особистості батьків, характер взаємовідносин у сім'ї, стиль сімейного виховання, друзі, інші значимі люди) [2, с. 26–27].

Ю.А. Клейберг трактування причин девіантної поведінки тісно пов'язує з розумінням самої природи цього соціально-психологічного явища. Відомо, що в людській поведінці поєднуються компоненти різного рівня – біологічні, психологічні і соціальні. Залежно від того, якому з них в рамках тієї чи іншої теорії приділяється важливе значення, визначаються й основні причини цієї поведінки [4].

Існують концепції, які роблять акцент на психологічних факторах, і соціальні концепції, що пояснюють девіантну поведінку виключно соціальними причинами. Розглянемо ці підходи.

Дослідження соціологів кінця XIX – початку XX ст. Ж. Кетле, Е. Дюркгейма, М. Вебера, Л. Леві-Брюля та ін. виявили зв'язок відхиленої поведінки з соціальними умовами існування людей. Статистичний аналіз різних аномальних явищ (злочинів, самогубств, проституції), проведений Ж. Кетле, Е. Дюркгеймом

за певний історичний відрізок часу, показав, що кількість аномалій у поведінці людей весь час зростала в періоди війн, економічних криз, соціальних потрясінь, що спростовувало теорію «вродженого» злочинця, вказуючи на соціальні корені цього явища [4, с. 19].

Соціологічні теорії виділяють соціальні фактори поведінкових відхилень і пояснюють девіантну поведінку в контексті суспільних процесів і норм, що виробляються суспільством. Вони підпорядковуються соціальним закономірностям, залежать від часу, структури суспільства та характеру суспільних відносин. Соціальні девіації можна прогнозувати і певною мірою керувати ними. Найбільш відомі представники даного напрямку: О.Конт, А.Кете, Е. Дюркгейм, М. Вебер та інші.

Основоположником соціології девіантної поведінки вважається французький соціолог Еміль Дюркгейм. Він мав значний вплив на дослідження взаємин між індивідом і суспільством. Основним принципом пояснення людської поведінки вважав «колективні уявлення», що формувалися в суспільстві і набували значення особливих фактів соціального життя. Його дослідження проблем злочинності та аналіз самогубств посідають чільне місце в соціологічній науці. Дюркгейм запропонував теорію «аномії», яку розумів як стан соціальної дезорганізації, соціального вакууму, коли старі норми й цінності вже не відповідають реальним відносинам, а нові ще не затвердились. Термін «аномія» в перекладі з французького, означає «відсутність закону, організації». Різні соціальні патології, на думку Дюркгейма, – це суспільні явища, що мають об'єктивну природу [5, с.8].

Р. Мертон пояснює девіантну поведінку як результат неузгодженості між прагненнями, що визначаються культурою, і соціальною структурою, що має забезпечувати засоби їх досягнення. Щоб досягти успіху в реалізації бажань при невідповідності умов, особистість адаптується до цих суперечностей, використовуючи наступні шляхи: конформізм (повне прийняття соціально схвалюваних цілей і засобів їх реалізації); інновації (прийняття цілей, відкидання легітимних способів їх досягнення); ритуалізм (негнучке відтворення звичних засобів); ретризм (пасивне уникнення, відхід від виконання соціальних норм, наприклад, у формі наркоманії); заколот (активний бунт, відкидання соціальних норм). Конфлікт між цілями і засобами їх досягнення призводить до аномічного напруження, фрустрації й пошуку [7].

Різними авторами називаються й інші фактори соціальних девіацій: індивідуальні відмінності між учасниками соціальної

взаємодії, невиконання соціальних очікувань, невідповідність між особистими якостями людей і розподілом благ, вплив норм девіантної субкультури тощо.

Разом з тим соціологи того часу виявили зв'язок між соціально-економічними умовами існування суспільства і девіантною поведінкою, не змогли до кінця диференціювати та пояснити природу цих відхилень.

У рамках вітчизняних досліджень проблеми девіантної поведінки в основному пояснюються двома причинами: суперечністю між вимогами норми і вимогами життя, з однієї сторони, і невідповідністю вимог життя інтересам даної особистості – з другої. Це викликано протиріччям розвитку суспільства. Основним тут є протиріччя між стабільністю і мобільністю суспільства як системи.

Деякі дослідники вважають, що головною причиною всіх соціальних відхилень є соціальна нерівність. Вона породжує протиріччя між потребами і нерівними можливостями їх задоволення в залежності від того, до якої соціальної групи відноситься індивід, який соціальний статус він має.

Соціологічні теорії не пояснюють, чому в одних і тих же соціальних умовах різні люди демонструють різну поведінку. Слід відзначити, що соціальні умови дійсно визначають характер соціальних девіацій (масштаб поширення даних явищ у суспільстві чи соціальній групі). Проте їх недостатньо для пояснення причин і механізмів девіантної поведінки конкретної особистості.

Найбільш популярним, основним і водночас загальним критерієм норми психічного розвитку виступає здатність суб'єкта до адаптації (В.Скотт). Для західної психології і психотерапії критерій адаптивності є найбільш універсальним. [4, с. 20].

Вітчизняна психологія розглядає адаптацію як один із аспектів психічного розвитку. Відтак це розуміння припускає включення в коло критеріїв норми не тільки успішне пристосування до соціального середовища, але й прогресивний, хоч і нерівномірний розвиток творчих здібностей, перш за все, пов'язаних із процесом формування особистості. Звичайно, що при такому підході в цьому процесі повинні виділятися якісні новоутворення.

До цього висновку приходять і деякі зарубіжні психологи. «Оцінка норми і аномалії в контексті розвитку потребує знайомства з загальними принципами розвитку при власному відношенні до особистості» (М. Герберт, 1974). Невпевненість у собі і низька самооцінка розглядаються як джерела порушення адаптації й аномалій розвитку. Одним із концептуальних підходів до пояснення поведінкових девіацій є теорія стигматизації: відхилення

в поведінці є наслідком того, що саме суспільство чи соціальна група «приклеює», присвоює особистості відповідні ярлики, які ніби зобов'язують людину дотримуватися виконання девіантної ролі. Відомі певні типи стигми: фізична стигма (вроджені аномалії й тілесне каліцтво); дефекти волі (алкоголізм, наркоманія, душевні хвороби).

Згідно з теорією диференційованої асоціації, поведінкові відхилення трактуються як складні диференційовані форми поведінки, що засвоюються у процесі взаємодії соціальних суб'єктів. Деякі вчені (Дж.Мід, М. Дойч) пов'язують девіантну поведінку з поняттям «соціальна роль» або «соціальна функція особистості»: людина може брати на себе різні ролі, в тому числі й девіантну роль. Однією з причин поведінкових відхилень, на думку вчених (Г. Сайк, Д. Матза), є ставлення самої особистості чи соціальної групи до соціальних норм. Щоб звільнитися від тиску моральних вимог і виправдати свої вчинки, людина звертається до механізмів психологічного захисту: «нейтралізує» дії норм різними способами – посилається на високе почуття дружби, заради якої скоєно девіантний вчинок; заперечує наявність жертви; виправдовує власну поведінку девіантністю жертви або провокацією з її боку; заперечує свою відповідальність чи шкоду від своєї поведінки [8].

Соціологічні і близькі до них соціально-психологічні теорії розглядають девіантну поведінку як результат соціальних процесів, складних взаємовідносин між суспільством і конкретною особистістю. З однієї сторони, ми бачимо, що в самому суспільстві є вагомі причини для відхиленої поведінки, наприклад соціальна дезорганізація і соціальна нерівність. З іншої сторони, ми закономірно приходимо до розуміння ролі індивідуальності конкретної людини в процесі соціалізації її особистості.

**Висновки.** Отже, слід зазначити, що існують різноманітні взаємопов'язані фактори, що обумовлюють генезис девіантної поведінки підлітків. А саме: індивідуальний чинник, який діє на рівні психобіологічних передумов девіантної поведінки, які ускладнюють соціальну та психологічну адаптацію індивіда; педагогічний чинник, який проявляється в дефектах шкільного і сімейного виховання; психологічний чинник, що розкриває несприятливі особливості взаємодії індивіда зі своїм найближчим оточенням в сім'ї, на вулиці, в колективі, і який, перш за все виявляється в активно-виборчому відношенні індивіда до середовища спілкування, до норм і цінностей свого оточення, до психолого-педагогічних впливів сім'ї, школи, громадськості; со-

ціальний чинник, який визначається соціальними, економічними, політичними умовами існування суспільства.

Аналіз літератури показав, що девіантна поведінка особистості підлітка є результатом складної взаємодії соціальних і психологічних факторів, дія яких, у свою чергу, переломлюється через систему взаємин особистості.

#### Список використаних джерел

1. Абдюкова Н.В. Соціально-психологічні детермінанти злочинності неповнолітніх / Н.В. Абдюкова // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – Івано-Франківськ : Вид-во «Плаї», 2003. – Вип. IV. – С. 158–164.
2. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В.Змановская. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
3. Кіясь А.В. Психологічний аналіз причин формування девіантної поведінки підлітків / А.В. Кіясь // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2009. – 516 с. – Т. 11. – Ч 6. – С. 198–205.
4. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. – М. : Юрайт , 2001. – 160 с.
5. Клейберг Ю.А. Социальная работа и коррекция девиантного поведения подростков / Ю.А. Клейберг. – Кемерово, 1996. – 133 с.
6. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение подростков: социально-психологические и психиатрические аспекты / В.Т. Кондрашенко. – Минск : Беларусь, 1988. – 206 с.
7. Максимова Н.Ю. Основы психології девіантної поведінки / Н.Ю. Максимова. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. – 439 с.
8. Моргун В.Ф. Делинквентный подросток: учеб. пособие [Текст] / В.Ф. Моргун, К.В. Седых. – Полтава, 1995. – 161 с.

#### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abdjukova N.V. Social'no-psihologichni determinanti zlochinnosti nepovnoolitnih / N.V. Abdjukova // Visnik Pri-karpat'skogo universitetu. Filosofo's'ki i psihologichni nauki. – Ivano-Frankivs'k : Vid-vo «Plaj», 2003. – Vip. IV. – S. 158–164.



2. Zmanovskaja E.V. Deviantologija: (Psihologija otklonjajushhegosja povedenija): ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / E.V.Zmanovskaja. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2003. – 288 s.
3. Kijas' A.V. Psihologichnij analiz prichin formuvannja deviantnoi povedinki pidlitkiv / A.V. Kijas' // Problemi zagal'noi ta pedagogichnoi psihologii : zbirnik naukovih prac' Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraïni / za red. S.D. Maksimenka. – K., 2009. – 516 s. – T. 11. – Ch 6. – S. 198–205.
4. Klejberg Ju.A. Psihologija deviantnogo povedenija: uchebnoe posobie dlja vuzov / Ju.A. Klejberg. – M. : Jurajt , 2001. – 160 s.
5. Klejberg Ju.A. Social'naja rabota i korrekcija deviantnogo povedenija podrostkov / Ju.A. Klejberg. – Kemerovo, 1996. – 133 s.
6. Kondrashenko V.T. Deviantnoe povedenie podrostkov: social'no-psihologicheskie i psihiatricheskie aspekty / V.T. Kondrashenko. – Minsk : Belarus', 1988. – 206 s.
7. Maksimova N.Ju. Osnovi psihologii deviantnoi povedinki / N.Ju. Maksimova. – K. : Vidavnicho-poligrafichnij centr «Kiïvs'kij universitet», 2008. – 439 s.
8. Morgun V.F., Sedyh K.V. Delinkventnyj podrostok: ucheb. posobie [Tekst] / V.F. Morgun, K.V. Sedyh. – Poltava, 1995. – 161 s.

**O.M. Chaikovska. Components of teenagers' deviant behavior system of factors.** The article deals with the major factors of deviation to identify the reasons that influence the formation and occurrence of teenagers' deviant behavior as scientific interest to the problem of minors' deviant manifestations and their prevention is increasingly growing.

The historical and modern scientific views on the nature of deviant behavior: its determination (reasons, motives, factors), the regularities of formation, mechanisms of functioning are analyzed by the author. The concepts that pay attention to the biological reasons which make emphasis on psychological factors, and social concepts that explain deviant behavior exceptionally by social causes are examined.

The author identifies the following groups of factors that cause deviant behavior of personality: external conditions of the environment, external social conditions, internal inherited biological and constitutional grounds, inner personal reasons and mechanisms of deviant behavior.

It is concluded that there are various interrelated factors underlying the genesis of deviant behavior, namely: individual factor, which operates at the level of psycho-biological prerequisites for deviant behaviour that complicate social and psychological adaptation of the individual; pedagogical

factor, which is displayed in the defects of school and family education; the psychological factor that reveals unfavourable features of the interaction of the individual with his closest surrounding in the family, on the street, in a group, and which is primarily displayed in actively-elective attitude of the individual to the communicational environment, to the norms and values of his environment; the social factor, which is determined by the social, economic and political conditions of the society existence.

**Key words:** teenagers, personality, deviant behavior, factors, theories, concepts, sociological approach, psychological approach.

*Received January 05, 2015*

*Revised January 18, 2015*

*Accepted February 11, 2015*

УДК 159.922.75

*О.М. Чорна*

*elenachorna777@mail.ru*

## **Особливості розвитку фантазії молодших школярів у процесі образотворчої діяльності**

---

Chorna O.M. The features of the development of junior pupils' imagination in the fine art activity / O.M. Chorna // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 637–657.

---

**О.М. Чорна. Особливості розвитку фантазії молодших школярів у процесі образотворчої діяльності.** У статті наголошується на необхідності розвитку фантазії молодших школярів як важливого чинника становлення їх творчої особистості. Підкреслюється, що молодший шкільний вік є сензитивним періодом для розвитку фантазії, а тому завданням сучасної початкової школи є використання сприятливого для розвитку цієї психічної функції періоду. На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних досліджень виявлено закономірності розвитку образотворчої діяльності дітей. На основі власних емпіричних досліджень визначено типові тенденції в розвитку образотворчої діяльності хлопчиків і дівчаток. Виявлено, що на зміст малюнків, а також характер їх зображення впливає гендерна соціалізація дітей. Розкрито психолого-педагогічні особливості розвитку фантазії молодших школя-

рів у процесі образотворчої діяльності. З'ясовано основні причини гальмування розвитку фантазії учнів. Обґрунтовано методичні рекомендації для вчителів щодо розвитку фантазії молодших школярів у процесі образотворчої діяльності. Запропоновано завдання, які вчителі можуть використовувати з метою розвитку фантазії учнів на уроках з образотворчого мистецтва. Показано, що для розвитку особистості учнів та їх фантазії учитель повинен забезпечити на уроці сприятливу психологічну атмосферу. Зроблено висновок, що лише творчий вчитель може сприяти формуванню творчої особистості учнів, позитивно впливати на розвиток їхньої фантазії. Доведено, що образотворче мистецтво як навчальний предмет має великі можливості для залучення дітей до художньо-творчої діяльності, розвитку їхньої фантазії. Окреслено перспективи подальших досліджень щодо проблеми розвитку фантазії молодших школярів.

**Ключові слова:** фантазія, розвиток фантазії, молодший школяр, творча особистість, образотворча діяльність, образотворча самодіяльність, прийоми фантазування, урок образотворчого мистецтва.

**Е.Н. Чёрная. Особенности развития фантазии младших школьников в процессе изобразительной деятельности.** В статье акцентируется внимание на необходимости развития фантазии младших школьников как важного фактора становления их творческой личности. Подчеркивается, что младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития фантазии, а поэтому заданием современной начальной школы является использование благоприятного для развития этой психической функции периода. На основе теоретического анализа психолого-педагогических исследований выявлены закономерности развития изобразительной деятельности детей. На основе собственных эмпирических исследований определены типичные тенденции в развитии изобразительной деятельности мальчиков и девочек. Выявлено, что на содержание рисунков, а также характер их изображения влияет гендерная социализация детей. Раскрыты психолого-педагогические особенности развития фантазии младших школьников в процессе изобразительной деятельности. Выяснены основные причины торможения развития фантазии учеников. Обоснованы методические рекомендации для учителей по развитию фантазии младших школьников в процессе изобразительной деятельности. Предложены задания, которые учителя могут использовать в целях развития фантазии учеников на уроках изобразительного искусства. Показано, что для развития личности учащихся и их фантазии учитель должен обеспечить на уроке благоприятную психологическую атмосферу. Сделан вывод, что только творческий учитель может способствовать формированию творческой личности учеников, положительно влиять на развитие их фантазии. Доказано, что изобразительное искусство, как учебный предмет, имеет большие возможности для приобщения детей к художественно-творческой деятель-

ности, розвитку їх фантазії. Определены перспективы дальнейших исследований по проблеме развития фантазии младших школьников.

**Ключевые слова:** фантазия, развитие фантазии, младший школьник, творческая личность, изобразительная деятельность, изобразительная самодеятельность, приёмы фантазирования, урок изобразительного искусства.

**Постановка проблеми.** В умовах розбудови незалежної державності й долучення України до європейського співтовариства особливої актуальності набуває проблема розвитку творчої особистості, здатної самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення та відповідати за їх реалізацію. Особливо ця проблема стосується підростаючого покоління, від якого значною мірою залежить майбутнє нашої держави.

Як відомо, основною характеристикою творчої особистості, її діяльності є творча уява, фантазія (Л. Віготський, В. Давидов, О. Дудецький, Е. Ільєнков, Г. Костюк, В. Кудрявцев, А. Петровський, В. Роменець, С. Рубінштейн). Сензитивним періодом для розвитку цієї психічної функції, за визначенням психологів, є дошкільний, а також молодший шкільний вік. Тому завдання сучасної початкової школи полягає в необхідності використати сприятливий для розвитку фантазії період – молодший шкільний вік.

Великі можливості для розвитку фантазії молодших школярів, на нашу думку, мають предмети художньо-естетичного циклу, зокрема образотворче мистецтво, що поєднують у собі теоретичні та практичні заняття, результатом яких є реальний продукт творчості дитини. Саме тому необхідно, щоб під час навчання образотворчому мистецтву учні разом із засвоєнням знань, умінь і навичок образотворчої діяльності набували досвіду творчої діяльності. Разом із тим, аналіз досвіду роботи шкіл, в яких нами проводилося експериментальне дослідження, дозволяє стверджувати, що не завжди увага вчителів спрямовується на розвиток творчої уяви, фантазії учнів у процесі навчання образотворчому мистецтву. На жаль, не в усіх учителів вистачає досвіду, терпіння, а можливо, власної творчої уяви, щоб враховувати особливості дитячої уяви і широко застосовувати її в навчально-виховному процесі. Деякі вчителі у проявах фантазії не знаходять ніякої користі, помилково вважаючи, що прагнення дитини до фантазування віддаляє її від реальності. Вони схильні приписувати їй шкідливі впливи, уникають її вивчення, перевірки та практичного використання. Проте, як слушно з цього

приводу зауважив П. Блонський, «для того, щоб дитина не втратила почуття реальності, потрібно не розвиток її уяви стримувати, а розвивати паралельно з уявою критичну наукову думку. Фантазія і дійсність – не вороги; погано – фантазія і погане знання дійсності» [1, с. 79].

Також у деяких учителів викликає занепокоєння той факт, що творчість у навчанні зменшує формальні знання, на вивчення яких залишається менше часу. Хоча, як зазначав В. Сухомлинський, найстрашніше у зневажанні розвитком дитячої фантазії – формалізм у засвоєнні знань, зниження в учнів інтересу до навчання. «Вкладаючи в голову дітям готові істини, узагальнення, умовиводи, вчитель іноді не дає їм можливості навіть наблизитися до джерела думки і живого слова, зв'язує крила мрії, фантазії, творчості. З живої, активної, діяльної істоти дитина перетворюється ніби в запам'ятовуючий пристрій... Ні, так не повинно бути» [22, с. 86].

Аналіз успішності учнів молодших класів з навчального предмета «Образотворче мистецтво» показав, що до четвертого класу вона різко знижується. Так, у результаті опитування учнів четвертих класів (68 респондентів ЗОШ №12, №30 м. Вінниці) було виявлено, що майже кожний із цих учнів, завершує навчання у початковій школі, відчуває різного роду труднощі у вивченні образотворчого мистецтва. Зокрема, вони вказують на проблеми у виборі теми (43 %), створенні задуми (83 %), композиційному розміщенні на аркуші (37 %), передачі руху (74 %), зображенні фігури і портрета людини (62 %), роботі з фарбами (51 %). Усі ці труднощі, на нашу думку, певною мірою пов'язані з недостатнім рівнем розвитку фантазії учнів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченню образотворчої діяльності дітей присвячена чимала кількість теоретико-експериментальних досліджень психологів і педагогів. На особливу увагу, зокрема, заслуговують наукові праці Н. Ветлугіної, Л. Виготського, О. Дудецького, О. Дяченко, Є. Ігнат'єва, Т. Комарової, Т. Козакової, В. Кузіна, Г. Лабунської, О. Меліка-Пашаєва, В. Мухіної, О. Нікіфорової, Ю. Полуянова, І. Сакуліної, В. Роменця, Б. Теплова.

**Мета нашого дослідження** – виявити особливості розвитку фантазії молодших школярів у процесі образотворчої діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дошкільний і молодший шкільний вік є тим періодом дитинства, впродовж якого образотворча діяльність може стати і найчастіше є стійким захопленням не тільки особливо обдарованих, а стає майже усіх

дітей. Так, діти дошкільного віку, як правило, багато й охоче малюють, виявляючи у такий спосіб особливості свого бачення навколишнього світу, а також ставлення до того, що в ньому відбувається. Творчі сили дошкільників зосереджуються на малюванні не випадково, а тому, що саме за допомогою малювання вони мають можливість найбільш легко виразити те, що ними оволодіває. В дитячих малюнках, як правило, відображається досвід, інтереси, захоплення, переживання. Все те, про що діти хотіли б розповісти, вони зображають у своїх малюнках. Малювання для дітей є діяльністю, в якій вони пізнають світ і розповідають про нього.

Психологи дійшли до спільного висновку, що для дітей цього віку малювання є ніби графічною розповіддю. Так, зокрема, Л. Виготський розглядає малювання дитини як попередню стадію її писемного мовлення. На його думку, «малювання дитини з психологічної точки зору є не що інше, як своєрідне графічне мовлення, графічна розповідь про що-небудь... Техніка дитячого малюнка показує, безсумнівно, що малюнок є саме графічною розповіддю, тобто своєрідним писемним мовленням дитини» [3, с. 186].

Наприкінці дошкільного віку малювання починає формуватися в стійку, внутрішньо мотивовану образотворчу самодіяльність, обов'язковою умовою виникнення якої є можливість малювати те, що найбільше цікавить дитину. У перші шкільні роки в малюнках дітей з'являються теми, яких раніше не було, що пов'язано зі поповненням досвіду дітей новими знаннями, вміннями й навичками. У молодших школярів дуже швидко виникає розподіл, який вони так і називають: «малювання для себе» і «малювання для школи». Одні діти продовжують захоплено малювати вдома, інші малюють «для себе» у гуртках, художніх студіях. Але в багатьох із них усе ж таки поступово зникає бажання малювати за власним бажанням і, як наслідок, зникає образотворча самодіяльність. Наприкінці молодшого шкільного віку таке бажання зберігається тільки в окремих дітей, як правило, найбільш обдарованих, а також у тих, в кого умови виховання вдома або в школі стимулюють заняття малюванням і спонукають його розвиватися [16; 17].

Основна тенденція у розвитку фантазії молодших школярів – це перехід до більш правильного і повного відображення оточуючої дійсності. У шкільні роки підсилюється прагнення дітей до точного зображення різних предметів і явищ навколишнього світу. Відповідно, підвищується їх вимогливість до виконання малюнка. Приблизне й схематичне зображення шко-

лярів уже не задовольняє. Оволодіння відповідними знаннями, уміннями і навичками у процесі навчання образотворчому мистецтву, розвитку критичного мислення, збільшення зорових уявлень про оточуючу дійсність спонукає дітей пред'являти до своїх творінь вимоги, які, як правило, випереджають їх образотворчі можливості. На шкільних уроках малюнки оцінюються не тільки вчителем, але й однокласниками. Отже, змінюється саме призначення малюнка. Тепер він призначений не тільки для самої дитини і дуже поблажливих до неї близьких людей, але й для багатьох інших, і має бути їм зрозумілим [14; 16].

Аналізуючи малюнки дітей, отримані внаслідок виконання ними субтестів «Закінчи малюнок», «Паралельні лінії» тесту П. Торренса [13] і субтесту «Складання зображень» тесту Дж. Гілфорда [10], нами було виявлено, що на зміст малюнків, а також характер їх зображення впливає стать дитини. За словами Є. Ільїна, «в молодшому шкільному віці відбувається активне усвідомлення своєї гендерної ролі, а тому в малюнках спостерігається приналежність дитини до того чи іншого гендеру, що виражається в промальовуванні традиційних атрибутів (символів) маскуліності-фемінності» [7, с. 130]. Так, на малюнках дівчаток переважають зображення різних рослин і тварин, аксесуари (браслет, корона, приколка, намисто, парасолька, сумочка), косметичні засоби (губна помада, лак для нігтів), різноманітне вбрання, яке оздоблене бантиками, рюшами, гудзиками, канцелярські і шкільні приладдя, засоби для шиття і рукоділля, предмети домашнього вжитку, різні види абстрактних зображень, орнаменти, візерунки, фантастичні створіння (русалка, Баба-Яга, фея), а також зображення дівчаток, принцес і ляльок. У той же час, на малюнках хлопчиків переважають різні види наземного, водного і повітряного транспорту та їх частини, будівлі й будівельні матеріали, інструменти, механізми й прилади, дороги й дорожні системи, різні види спорту й спортивні знаряддя, військова техніка і зброя, а також різноманітні страхіття (монстри, привиди, дракони, вампіри, НЛО, скелети). Щодо зображень страхіть, яких досить багато на малюнках хлопчиків, ми вважаємо, що, малюючи їх, хлопчики дещо долучаються до їх сили й могутності, адже, якщо вони їх зображають, то значить не відчувають страху перед ними, а, навпаки, захоплюються їх силою. Також, варто зауважити, що для дівчаток характерні статичні малюнки, а для хлопчиків – динамічні.

Результати наших досліджень узгоджуються з результатами досліджень інших науковців, зокрема: О. Завгородньої,



В. Мухіної, В. Роменця. Так, О. Завгородня вказувала на те, що «в малюнках хлопчиків частіше, ніж у дівчаток, зустрічаються будинки та машини, а у дівчаток значно частіше тварини і квіти. Для дівчаток більш характерно використання плавних ліній, овальних форм. Хлопчики частіше, ніж дівчатка, використовують прямі лінії, прямокутні форми» [5, с. 147].

В. Мухіна, характеризуючи відмінності малюнків дівчаток і хлопчиків, також підкреслювала вплив гендерної соціалізації дітей. Дослідниця вважає, «дорослі свідомо чи несвідомо орієнтують дитину на жіночу чи чоловічу роль: заохочують активність, ініціативність хлопчиків, більш толерантно ставляться до прояву їх агресивності; від дівчаток очікують чуйності, турботливості, емоційності». І далі: «Загальна спрямованість на ідентифікацію зі своєю статтю надає певного змісту малюнкам дітей: хлопчики, особливо сензитивні до чоловічих ролей, малюють будівництво будинків і міст, магістралі з автомобілями, літаки в небі, кораблі в морі, а також війни, бійки і зброю. Дівчатка, сензитивні до жіночих ролей, схильні малювати гарненьких дівчаток, принцес, квіти, садочки, усілякі візерунки, членів сім'ї, особливо мам з доньками» [15, с. 179].

В. Роменець зазначав, що з перших кроків образотворчої діяльності дитини помітним є вплив статі на вибір об'єкта і характер відтворення цього об'єкта на малюнку. За його словами, «квіти і вбрання – найперший предмет зображення у дівчаток. Техніка (насамперед військова), панорами грандіозних баталій, в яких беруть участь усі види військової техніки, – найулюбленіша тема творчості у хлопчиків. Звичайно в батальну тематику «вріваються» мирні сюжети, але й вони мають значну технічну оснащеність» [19, с. 58]. Щодо хлопчиків, то В. Роменець говорить про переважання на їхніх малюнках «технічного бачення». Захоплення технічною стороною буття є їх характерною особливістю. На думку В. Роменця, хлопчики підсвідомо шукають образи, в яких виявлялась би фізична сила, спритність, а дівчатка – образи, що незмінно свідчили б про зародження і розквіт життя. Так, характеризуючи малюнки дітей, які малювали в один і той же час на одному і тому ж столі, він зазначав, що «дівчинка малює квіти, що тягнуться до сонця, а хлопчик – велику кількість гарматних жерл, що стріляють величезними снарядами прямо в небо і вивергають стовпи полум'я. Ось як устанавлюється зв'язок між небом і землею в дівчинки і хлопчика» [19, с. 61–62].

Водночас, серед дитячих малюнків є й такі, про які важко сказати, хто їх намалював: хлопчик чи дівчинка. У деяких ви-

падках ми спостерігаємо у дітей схильність до ціннісних орієнтацій іншої статі, коли раптом хлопчики починають захоплюватися малюванням малюнків з дівчачою тематикою, а дівчатка малюють батальні сцени. На думку В. Мухіної, така ідентифікація з іншою статтю в нормі обумовлена вибором дитиною свого кумира серед представників іншої статі і несвідомим наслідуванням за усіма його проявами (найчастіше це старший брат або сестра). Хоча, як правило, з часом, на думку психолога, домінуючий вплив кумира поступається місцем стереотипним суспільним очікуванням [15].

Психологи і педагоги (Н. Ветлугіна, Л. Виготський, О. Дудецький, Є. Ігнат'єв, Т. Комарова, В. Кузін, В. Мухіна, С. Рубінштейн, Ю. Самарін), які приділили значну увагу розробці питань розвитку образотворчої діяльності дітей, зазначають, що творча уява гальмується і навіть згасає у тих випадках, коли дитина не володіє достатніми знаннями, вміннями і навичками образотворчої діяльності. Адже нерідко можна спостерігати ситуацію, коли учні наприкінці навчання у початковій школі перестають любити малювати тому, що підвищений рівень вимог до своїх малюнків не може бути задоволений через нестачу знань, умінь і навичок у сфері образотворчої грамоти. Так, С. Рубінштейн відзначав, що розвиток творчої уяви обумовлений певною мірою технікою, і її відсутність або недосконалість, її неадекватність творчим завданням художника може скувати його фантазію. Розглядаючи творчу діяльність художника, С. Рубінштейн писав: «Творчий розвиток художника здійснюється часто в своєрідній діалектиці його творчих задумів і його техніки; нові творчі задуми для свого втілення потребують інколи оволодіння новими технічними засобами; оволодіння новими технічними засобами створює нові творчі можливості, відкриває простір для нових творчих задумів, а нові творчі задуми потребують подальшого розвитку і вдосконалення техніки і т. д.» [20, с. 302]. А тому учням необхідно оволодіти художніми техніками, матеріалами й інструментами образотворчого мистецтва, що дозволить їм втілювати свої задуми в нових творчих продуктах і сприятиме, таким чином, розвитку їхньої фантазії.

Окрім того, причиною занепаду уяви є звичка учнів діяти за вказівкою вчителя, зразком, шаблоном. Як правило, у процесі навчання образотворчому мистецтву учні намагаються постійно вдосконалювати графічні образи, додавати до них нові елементи, які відображають характерні риси зображуваних об'єктів. Поступово графічні образи все більше починають відповідати

реально існуючим об'єктам. Проте в дитячому малюванні існує тенденція до закріплення звичних графічних образів і, як наслідок, утворення, так званих, сталих шаблонів. Образотворчі шаблони являють собою досить міцні утворення, оскільки вони відповідають елементарним вимогам і знаходять визнання в оточуючих людей. Засвоюючи шаблон, дитина починає переносити його з одного малюнка на інший, майже не замислюючись над його вдосконаленням, у зображенні його якимось по-іншому, а не в звичному вигляді. Закріплення графічних образів, перетворення їх на шаблони є досить небезпечним як для розвитку фантазії, так і для розвитку дитячої образотворчої діяльності взагалі. А тому завданням навчання образотворчому мистецтву має бути засвоєння учнями нових графічних образів і руйнування утворених шаблонів як неперервний процес [15].

Гальмування розвитку фантазії учнів може також спостерігатися у ситуації культивування «сваволі» фантазії, орієнтації на «оригінальність заради оригінальності». Варто зауважити, що не кожен витвір фантазії є творчим продуктом. Ми погоджуємося з думкою, згідно якої комбінування окремих елементів у новий цілісний образ повинно здійснюватися не свавільно, тобто не як-небудь, а завжди підпорядковуватися певній смисловій тенденції особистості (Е. Ільєнков, В. Кудрявцев, В. Роменець, С. Рубінштейн). Це означає, що лише ті комбінації можна вважати творчими, які наділені певним смислом. Е. Ільєнков, зокрема, зазначав, що продуктивна уява, з одного боку, протистоїть свавільному, безглуздому, без усіяких на те об'єктивних підстав, поєднанню елементів, а з другого, – некритичному наслідуванню готових, раніше засвоєних схем, штампів [6]. В. Кудрявцевим було запропоновано для оцінювання продуктів творчості дітей використовувати таку характеристику, як «смисловий реалізм уяви», суть якої полягає у побудові реалістичної картини дійсності. Дослідник вважає, для того, щоб оцінити вигадане, потрібно спершу спробувати проникнути у смислову логіку дитячого образу. Він може бути довільною комбінацією різних елементів, узятих дитиною з наявного досвіду, однак той самий образ може виявитися дійсно творчим продуктом, виражати деякий самобутній задум [11]. Отже, лише ті вигадки можна вважати справді творчими, які наділені певним змістом, створюються не випадково, а завжди мотивовані певною смисловою тенденцією.

Уміння уявити свій майбутній малюнок, створити його задум є найбільш яскравим показником розвитку уяви дитини. Створення задуму – це, на думку Е. Ільєнкова, здатність «по-

бачити ціле раніше частин» [6]. Задум як загальна, нерозгорнута ідея малюнка виникає у формі цілісного, проте ще не досить конкретизованого образу. Створення в уяві цілісного і закінченого образу витвору є необхідною умовою успішного його втілення. Характерною ознакою фантазії дітей молодшого шкільного віку є довільність. Саме ця особливість фантазії безпосередньо пов'язана зі здатністю дитини породжувати свій власний задум витвору, визначати план реалізації цього задуму, орієнтувати себе на результат, тобто створення закінченого витвору.

Для втілення своїх задумів у творчих продуктах учням необхідно, як ми вже зазначали, оволодіти художніми техніками, матеріалами й інструментами образотворчого мистецтва, їх виражальними можливостями. Учитель має слідкувати за тим, щоб у дітей були правильно підібрані матеріали й інструменти відповідно до техніки, в якій вони будуть втілювати свої творчі задуми. Адже не вдало підібрані, наприклад, тверді олівці, гладенький папір, затуплені ножиці і т. п. змушують дитину більше займатися непіддатливим матеріалом або інструментом, ніж самим витвором. А це, на думку Ю. Полуянова, має пряме відношення до роботи уяви. Образи, що виникають у дітей, хоча й яскраві, проте не досить стійкі, а тому, миттєво виникнувши, вони можуть так само швидко зникнути або змінитися. Відволікаючись, дитина може втратити уявлення про свій першочерговий задум [16, с. 24].

Діти, зазвичай, «бачать» на своїх малюнках те, що задумали, проте реально не завжди все зображають. Автор малюнка знає свій задум і йому може здаватися, що зображене є зрозумілим для оточуючих. Щоб оцінити, чи це так, потрібен глядач, який бачить результат, а не намір художника. Діти мають навчитися створювати малюнок, оцінюючи його ніби очима оточуючих людей, дивлячись на нього ніби зі сторони, займаючи позицію глядача. Для розвитку зазначеного уміння вчитель може використовувати вправу «Художник-глядач». Учні працюють в парах, де один із них займає позицію «художника», а другий – позицію «глядача». Перед тим, як почати малювати, «художник» записує словесний виклад задуму на аркуші паперу або розповідає його усно учневі, який буде критично оцінювати його малюнок. Отже, контроль, здійснюваний дитиною-«глядачем» над створенням малюнка, набуває для дитини-«художника» значення вказівки на неправильний (відносно його задуму) і недостатній (відносно його результату) спосіб зображення. Це дозволяє «художнику» розгледіти свої дії та їх результат очима іншої

людини. Адже у процесі обговорення, яке відбувається у формі запитань і відповідей, правки в змістове навантаження малюнка вносяться таким чином, щоб не словесні пояснення, а зорове сприймання малюнка визначало його зміст. Після того як «художники» спільно з «глядачами» досягли єдиного бачення малюнка, вони міняються місцями. В результаті виконання таких завдань в одній дитині легко поєднуються по чергово обидві позиції і, як наслідок, формується нова – «художник-глядач» [16].

Варто зазначити, що розвиток творчої уяви учнів може здійснюватися лише в творчій діяльності, спеціально організованій учителем у процесі навчання. С. Рубінштейн, зокрема, розглядаючи взаємозв'язок творчої діяльності і ролі творчої уяви у ній, писав: «Уява і творчість тісно пов'язані між собою. Зв'язок між ними, проте, не такий, щоб можна було виходити з уяви як самодостатньої функції і виводити з неї творчість як продукт її функціонування. Провідною вважається зворотна залежність, уява формується у процесі творчої діяльності» [20, с. 300]. Саме тому на уроках образотворчого мистецтва слід використовувати завдання творчого характеру, що спонукають учнів до творчого самовираження, сприяють розвитку їхньої фантазії. Так, зокрема, вчителі можуть використовувати спеціальні ігри-вправи, запропоновані нами, а також іншими психологами і педагогами [9; 10; 14; 21]. Ось деякі з них:

**«Загадковий інопланетянин».** Учитель розповідає учням, що на далеких планетах живуть інопланетяни. Їхня зовнішність залежить від форми планети, на якій вони проживають. Наприклад, на планеті круглої форми живуть інопланетяни, усі частини тіла яких круглої форми. Учням на власний вибір необхідно обрати форму планети і відповідно їй зобразити інопланетянина, а також дати йому ім'я.

**«Прямокутне королівство».** Учитель говорить учням: «Уявіть собі, що ви вирушили в подорож по світу і раптом потрапили до Прямокутного (Круглого, Квадратного, Трикутного, Ромбоподібного і т.д.) королівства. У ньому все без винятку прямокутної форми. Намалюйте, яким ви уявляєте собі це королівство». Учителю необхідно наголосити дітям, що залежно від того, в «королівство» якої форми вони «потрапили», в своїх малюнках вони можуть використовувати геометричну фігуру лише тієї ж самої форми, але багаторазово і яких завгодно розмірів.

**«Цікава мозаїка».** Учитель пропонує учням, використовуючи набір геометричних фігур (коло, прямокутник, трапеція, трикутник), намалювати якомога більше різних предметів. При-

чому кожна з запропонованих фігур можна використовувати по декілька разів і яких завгодно розмірів. Не дозволяється лише використовувати інші геометричні фігури та лінії.

**«Закарлючки».** Учитель роздає учням аркуші з зображеними на них закарлючками. Після цього пропонує учням уважно придивитися до поданих закарлючок і домалювати кожна з них до завершеного зображення. Утворені зображення необхідно підписати.

**«Незакінчений малюнок».** Учитель роздає учням аркуші з зображеними на них окремими елементами. Учнім необхідно, використовуючи запропоновані елементи, зобразити тематичний малюнок, придумавши йому назву.

**«Три фарби».** Учитель пропонує учням взяти три фарби, які найкраще, на їх думку, поєднуються між собою, і розфарбувати ними весь аркуш. Після цього дітям необхідно придумати до своїх малюнків якомога більше назв.

**«Музичний малюнок».** Учитель включає для прослуховування будь-який музичний твір і пропонує учням із закритими очима проводити на аркуші довільні лінії у відповідності зі сприйманням музики. Потім треба знайти в утвореному розмаїтті ліній образи, обвести їх кольоровими олівцями, розмалювати, а також підписати, придумавши їм назви.

**«Малюнок у декілька рук».** Учитель пропонує учням уявити будь-який образ. Потім перший учень на аркуші паперу зображує окремий елемент загаданого образу. Наступний учень, відштовхуючись від попередньо заданого елемента, продовжує малюнок, намагаючись використати зображення попередника для реалізації власного задуму. Так само діють по черзі решта учнів. Кінцевий результат, як правило, непередбачуваний і неочікуваний.

За бажанням усі ці ігри-вправи можуть бути видозмінені і доповнені як за змістом, так і за методикою проведення. Як правило, діти швидко включаються у запропоновану роботу. Вчителю при цьому необхідно пам'ятати, що лише систематична, цілеспрямована робота сприятиме розвитку фантазії молодших школярів. Вона в жодному разі не повинна бути епізодичною чи штучно відокремленою від програмного матеріалу навчального предмета. Таким чином, розвитку фантазії учнів сприятиме удосконалення змісту уроків з образотворчого мистецтва через використання системи творчих завдань.

Розвитку фантазії молодших школярів сприяє така ситуація, коли вони розуміють значення творчої діяльності, яку ви-

конують, наприклад, виготовлення святкової листівки для привітання мами. Створений в уяві позитивно емоційно заряджений образ спонукає дитину працювати над розробкою та втіленням свого задуму в творчому продукті. Створення нових змістовних образів вимагає підпорядкування діяльності уяви певній меті, добору необхідного матеріалу. Без відповідного регулювання процес уяви може перетворитися на потік, хоч і яскравих, але випадкових образів.

Між фантазією і емоціями існує тісний зв'язок, що залежить від того, в якому емоційному стані знаходиться людина, які почуття сповнюють її. Адже відомо, що будь-яка емоція, почуття намагається знайти своє втілення у відповідних образах [4]. Тому дуже важливо, щоб теми, які учні будуть намагатися розкрити у своїх витворах, були значимі для них, викликали емоційний відгук. Усе це вказує на те, що, наприклад, під час малювання на вільну тему вчитель може запропонувати декілька тем, але не обмежувати вибір тільки ними, а дати можливість учням самостійно обрати будь-яку на свій смак.

Значну роль у розвитку фантазії учнів відіграє організація колективної творчої діяльності (наприклад, створення великих моделей, колективний малюнок крейдою на асфальті, виготовлення костюмів і декорацій для інсценізації казки тощо). Виконання учнями колективних творчих завдань, як правило, супроводжується захопленням спільною метою, активним обміном творчими ідеями, виробленням умінь працювати в команді, усвідомленням власної відповідальності за покращення загального результату. Крім того, більш здібні діти своїм прикладом активізують менш здібних.

Потужним каталізатором дитячої творчості є власний приклад учителя, безпосереднє виконання ним того чи іншого завдання (наприклад, створення на демонстраційному аркушеві власного малюнка). У такому випадку в дітей спостерігається захоплення роботою вчителя, прагнення працювати так само легко і натхненно, а це – ще одна спонука до творчості. «Що може бути краще фантазування разом із дітьми», – зауважував П. Блонський. Розвитку фантазії дітей сприяє «поштовх зі сторони вчителя, його робота разом з учнями, сумісне фантазування» [1, с. 79].

З метою розвитку фантазії молодших школярів учитель може використовувати різні форми уроку. Нестандартні уроки більше подобаються учням, ніж буденні навчальні заняття. У них незвичні задум, організація, методика проведення. Наприклад, урок-подорож, на якому діти подумки вирушають у подо-



рож, споглядають картини відповідної тематики, слухають музичні твори, створюють малюнки на дану тему. Урок-екскурсія, під час якого учні разом з учителем вирушають за межі класу з метою спостереження об'єктів і явищ оточуючої дійсності, збагачення зорового досвіду, пам'яті, що сприяє розвитку уяви учнів. Адже процес створення нових образів уяви починається в дітей з загального – передачі суттєвих ознак об'єкта на малюнку. Поступово за допомогою опори на реальні сприйняття образ наповнюється окремими деталями, вдосконалюється. Урок-вистава, побудований на конкретному театральному сюжеті, до якого учні самостійно створюють афішу, декорації, костюми, маски. Урок-картинна галерея, на якому учні переглядають картини одного автора, або на певну тематику. Твори образотворчого мистецтва вчать дітей не тільки шукати джерело задумів для своїх малюнків у навколишній дійсності, але й показують в ній те цікаве, чого раніше самі діти не помічали. Урок-інтерв'ю, на якому учні спілкуються з професійними художниками. Такий урок може проводитися у творчій лабораторії художника, що дозволить учням на власні очі побачити народження витвору мистецтва, зрозуміти ідейний задум художника, проникнути в глибинну сутність його твору шляхом перегляду ескізів, начерків, замальовок, записів думок про задум і його втілення. Усе це допоможе учням зрозуміти, як ретельно відбирав художник задум і засоби виразності для його втілення.

Ще одним методом розвитку фантазії учнів є усне малювання. Якщо реальна образотворча діяльність будується на основі техніко-зображувальних можливостей, якими володіє на даному рівні розвитку учень і до яких він у цьому віці ставиться критично, то усне малювання здійснюється в уяві. Це дає можливість дитині виходити за рамки безпосереднього досвіду образотворчої діяльності і здійснювати роботу на рівні, наближеному до теоретичного [8].

Досить цікавим методом розвитку фантазії учнів є виконання ними максимальної кількості ескізів і варіантів майбутнього малюнка, що виражають ідею, з подальшим відбором кращого, оригінального рішення. Даний метод називається «метод на вичерпування уяви», запропонований Є. Ігнат'євим. Він першочергово використовувався як метод констатації розвитку творчої уяви учнів. Вперше як засіб розвитку творчої уяви використав його В. Кузін. Метод полягає у виконанні учнями цілої низки ескізів (якомога більше) на одну тему за обмежений учителем час (10-15 хв.). Після завершення ескізної роботи учні повинні зро-

бити вибір кращого ескізу для виконання на його основі малюнка [12].

Створення нових образів фантазії завжди здійснюється за допомогою спеціальних прийомів. Як зазначав С. Рубінштейн, «перетворення дійсності в уяві не є чисто довільною її зміною, воно має свої закономірні шляхи, які знаходять своє вираження в типових способах або прийомах перетворення» [20, с. 304]. Зазвичай виділяють такі основні прийоми фантазування, як аглютинація, акцентування, гіперболізація, літота, схематизація, типізація [19; 20]. Для того, щоб діти могли плідно фантазувати, вони повинні знати, як це робити, тобто володіти прийомами фантазування, а тому завдання вчителя – допомогти їм оволодіти ними. Для цього він може використати спеціальні ігри-вправи, запропоновані нами, а також іншими психологами і педагогами [8; 9; 10; 14; 21]. Ось деякі з них:

*Аглютинація.*

**«Неіснуюча тварина».** Учні пропонуються різні елементи зображень тварин, з яких потрібно вигадати і намалювати неіснуючу тварину, назвати її, розказати про її особливості.

**«Натюрморт».** Учні потрібно намалювати натюрморт на запропоновану тему. Зазвичай художники малюють натюрморт з натури, але в даному випадку необхідно створити в уяві власний натюрморт, а потім зобразити його на папері. Пропоновані теми для натюрмарту: «Метелик на квіточці», «Апельсини на тарілці» і т. д.

**«Подорож у майбутнє».** Учні необхідно намалювати, якими вони себе уявляють у майбутньому, наприклад, через 10 років.

**«Подорож у підводне царство».** Перед виконанням завдання учитель може прочитати учням уривки з казки Г. Андерсена «Русалонька», де є опис підводного царства. Школярам пропонується здійснити уявну подорож у підводний світ і зобразити, що там можна було б побачити.

**«Політ на іншу планету».** Учні пропонується здійснити уявну подорож на космічному кораблі на іншу планету і зобразити, що можна було б спостерігати з ілюмінатора у відкритому космосі під час польоту.

*Акцентування.*

**«Чарівники».** Учитель роздає учням аркуші паперу, на кожному з яких намальовані два однакові чарівники, і пропонує домалювати їх таким чином, щоб один із них перетворився на доброго чарівника, а другий – на злого. Для дівчаток можна замінити зображення чарівників на чарівниць.

**«Карикатури».** Учитель пропонує учням намалювати карикатуру на будь-якого казкового персонажа, або на людей, які оточують їх (наприклад, на занадто балакучих, «влізливих» і т.д.).

**«Цікаві пейзажі».** Учитель пропонує учням намалювати малюнки на теми: «Нічне місто», «Осіній ліс» і т. д.

**«Дружні шаржі».** Учитель пропонує учням намалювати дружні шаржі на будь-якого казкового персонажа, або на людей, які оточують їх.

*Гіперболізація – літопа.*

**«Карлики й велетні».** Учнім потрібно намалювати портрет карлика або велетня (на вибір дітей) так, щоб було зрозуміло, що це дійсно дуже маленька або величезна людина.

*Схематизація.*

**«На що це схоже?»** Учитель роздає аркуші зі схематичними зображеннями. Учнім необхідно написати, на що схоже кожне зображення.

**«Іграшкові подарунки».** Учитель показує картки зі схематичним зображенням іграшок. Учнім необхідно відгадати, яка ж іграшка прихована у тому чи іншому зображенні. Можна також запропонувати учням самостійно зробити на аркушах схематичні зображення іграшок. Тоді кожна дитина представляє своє зображення, а інші намагаються відгадати, яка іграшка в ньому прихована.

**«Чарівні окуляри».** Учитель розповідає учням про «чарівні окуляри», які можуть бути будь-якої форми. «Чарівність» окулярів полягає у тому, що варто їх лише одягнути, як усе навколо набуває їхньої форми. Так, одягнувши окуляри квадратної форми, буде здаватися, що все навколо складається з квадратних елементів. Учитель пропонує зразки «чарівних окулярів», які учні обирають за власним бажанням. Завдання зобразити, що вони побачать, одягнувши «чарівні окуляри», коли вийдуть на прогулянку до лісу, зоопарку і т. д.

*Типізація.*

**«У світі професій».** Учитель пропонує учням намалювати професійні образи, наприклад, лікаря, вчителя, будівельника і т. д., а потім розказати про свої малюнки, зокрема про те, які ознаки вони виділили у представників цих професій. Так, розглядаючи й обговорюючи малюнки, можна виявити типові ознаки, характерні для людей тієї чи іншої професії.

**«Вирази обличчя».** Учитель показує плакат, на якому схематично зображені обличчя, кожне з яких виражає певну емоцію,

і пропонує учням, уважно розглянувши їх, назвати, які емоції виражає кожне з них, а також сказати, які вирази обличчя найбільш типові для людей веселих, сумних, сердитих і т. д.

На особливу увагу у розвитку фантазії молодших школярів заслуговує ілюстрування казок. Усі діти люблять читати казки, а також розглядати ілюстрації до них. А тому вчитель може запропонувати учням обрати казку, вибрати з неї найулюбленіші епізоди. А уявивши себе художниками-ілюстраторами, намалювати до них ілюстрації. Це також сприятиме синтезуванню образів в уяві шляхом аглютинації, акцентування, гіперболізації, літоти, схематизації і типізації.

Для розвитку фантазії учнів учитель має забезпечити на уроці сприятливу психологічну атмосферу. На глибоке переконання І. Волкова, творчій діяльності учнів сприяє дотримання вчителем таких умов: не нав'язувати учневі свої думки, не заперечувати його пропозицій, можна лише частково надавати допомогу (якщо, звичайно, в цьому є потреба); виявляти віру у творчі можливості учнів, ставитися до них як до повноцінних партнерів, змінити позицію «зверхності» на позицію «рівності», бути «не над учнями, а разом із ними»; виявляти щирість у поведінці: уміти радіти успіхам своїх учнів, співчувати їх невдачам [2].

Зазвичай, учителі вчать дітей робити усе тільки «правильно». Що б дитина не робила – малювала, робила аплікацію і т. д., завжди поруч опиняється дорослий, який оцінює: «правильно робиш» або «неправильно робиш». Н. Роджерс вважає, що коли нам говорять «неправильно», ми хвилюємося і робимо висновок, що «я не творча людина», тим самим обезцінюючи себе [18]. Звичайно, це не означає, що необхідно зовсім відмовитися від критичного оцінювання робіт дитини, просто потрібно робити це уміло й обережно. Хочеться зауважити, що по відношенню до продуктів фантазії дітей учителі не повинні вдаватися до крайнощів. З одного боку, завищена позитивна оцінка, надмірне захвалювання може призвести до зазнайства дитини, розвитку в неї повної некритичності до своїх творінь, до неможливості сприймати критику в майбутньому й тим самим до зупинки її творчого розвитку. З другого боку, байдужість до нестримної роботи фантазії дитини, негативна оцінка її витворів часто призводить до того, що вона починає замикатися у собі, соромиться проявляти свою фантазію, а іноді втрачає віру в свої можливості й зовсім відходить від активної творчої діяльності.

**Висновки.** На нашу думку, лише творчий вчитель з добре розвинутою уявою може сприяти формуванню творчої особистос-

ті кожного учня, позитивно впливати на розвиток їхньої творчої уяви, фантазії. А тому сучасна початкова школа потребує вчителя, готового до того, що кожен день роботи з дітьми – це пошук, здатного до творчої педагогічної діяльності, у якого є потреба у творчій взаємодії з учнями, який здатний до творчого уявлення, фантазування, спроможний легко генерувати нові, цікаві ідеї, відходити від традиційних схем, шаблонів у навчанні та вихованні підростаючого покоління, володіє методами та прийомами розвитку фантазії у школярів, а також вміє їх застосовувати, враховуючи вікові та індивідуальні особливості учнів. Образотворче мистецтво як навчальний предмет має великі можливості для залучення дітей до художньо-творчої діяльності, розвитку їхньої фантазії.

**Перспективи подальших досліджень.** Подальші наші дослідження будуть спрямовані на експериментальне вивчення особливостей розвитку фантазії молодших школярів.

#### **Список використаних джерел**

1. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 х т. / П.П. Блонский / [под ред. А.В. Петровского]. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1979. – 304 с.
2. Волков И.П. Приобщение школьников к творчеству: Из опыта работы / И.П. Волков. – М. : Просвещение, 1982. – 144 с.
3. Выготский Л.С. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский // Собрание сочинений : В 6-ти т. – Т. 3 / [под ред. А.М. Матюшкина]. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
5. Завгородня О. Психологія художньо обдарованої особистості : гендерний аспект / Олена Завгородня. – К. : Наукова думка, 2007. – 264 с.
6. Ильенков Э.В. О воображении / Э.В. Ильенков // Народное образование. – 1968. – №3. – С. 33–42.
7. Ильин Е.П. Пол и гендер / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010. – 688 с.
8. Казакова Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества / Т.Г. Казакова. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 255 с.
9. Комарова Т.С. Детское художественное творчество. Методическое пособие для воспитателей и педагогов / Т.С. Комарова. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 160 с.

10. Креативный ребенок : Диагностика и развитие творческих способностей / [сост. Т.А. Барышева, В.А. Шекалов и др.]. – Ростов-на-Дону, 2004. – 416 с.
11. Кудрявцев В.Т. Воображение ребёнка: природа и развитие (статья первая) / В.Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – №5. – С. 57–68.
12. Кузин В.С. Рисунок. наброски и зарисовки / В.С. Кузин. – М. : Академия, 2004. – 232 с.
13. Лосева А.А. Психологическая диагностика одарённости / А.А. Лосева. – М. : Академический Проект; Трикста, 2004. – 176 с.
14. Мелик-Пашаев А.А. Ступеньки к творчеству : художественное развитие ребенка в семье / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – М. : Педагогика, 1987. – 147 с.
15. Мухина В.С. Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта / В.С. Мухина. – М. : Педагогика, 1981. – 240 с.
16. Полуянов Ю.А. Воображение и способности / Ю.А. Полуянов. – М. : Знание, 1982. – 96 с.
17. Полуянов Ю.А. Соотношение учебной деятельности и творчества детей на занятиях изобразительным искусством / Ю.А. Полуянов // Вопросы психологии. – № 5. – 1998. – С. 94–101.
18. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
19. Роменец В.А. Психологія творчості / В.А. Роменец. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
21. Субботина Л. Детские фантазии : Развитие воображения детей / Лариса Субботина. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 192 с.
22. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1975. – 272 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Blonskij P.P. Izbrannye pedagogicheskie i psihologicheskie sochinenija : v 2-h t. / P.P. Blonskij / [pod red. A.V. Petrovskogo]. – Т. 1. – М. : Pedagogika, 1979. – 304 с.
2. Volkov I.P. Priobshhenie shkol'nikov k tvorchestvu: Iz opyta raboty / I.P. Volkov. – М. : Prosveshhenie, 1982. – 144 с.

3. Vygotskij L.S. Problemy razvitija psihiki / L.S. Vygotskij // Sobranie sochinenij : V 6-ti t. – T. 3 / [pod red. A. M. Matjushkina]. – M. : Pedagogika, 1983. – 368 s.
4. Vygotskij L.S. Voobrazhenie i tvorcestvo v detskom vozraste / L.S. Vygotskij. – M. : Prosveshhenie, 1991. – 93 s.
5. Zavgorodnja O. Psihologija hudozhn'о obdarovanoї osobistosti : gendernij aspekt / Olena Zavgorodnja. – K. : Naukova dumka, 2007. – 264 s.
6. Il'enkov Je.V. O voobrazhenii / Je.V. Il'enkov // Narodnoe obrazovanie. – 1968. – №3. – S. 33–42.
7. Il'in E.P. Pol i gender / E.P. Il'in. – SPb. : Piter, 2010. – 688 s.
8. Kazakova T.G. Teorija i metodika razvitija detskogo izobrazitel'nogo tvorcestva / T.G. Kazakova. – M. : VLADOS, 2006. – 255 s.
9. Komarova T.S. Detskoe hudozhestvennoe tvorcestvo. Metodicheskoe posobie dlja vospitatelej i pedagogov / T.S. Komarova. – M. : Mozaika-Sintez, 2008. – 160 s.
10. Kreativnyj rebenok: Diagnostika i razvitie tvorcheskih sposobnostej / [sost. T.A. Barysheva, V.A. Shekalov i dr.]. – Rostov-na-Donu, 2004. – 416 s.
11. Kudrjavcev V.T. Voobrazhenie rebenka: priroda i razvitie (stat'ja pervaja) / V.T. Kudrjavcev // Psihologicheskij zhurnal. – 2001. – T. 22. – №5. – S. 57–68.
12. Kuzin V.S. Risunok. Nabroski i zarisovki / V.S. Kuzin. – M. : Akademija, 2004. – 232 s.
13. Loseva A.A. Psihologicheskaja diagnostika odarennosti / A.A. Loseva. – M. : Akademicheskij Proekt; Triksa, 2004. – 176 s.
14. Melik-Pashaev A. A. Stupen'ki k tvorcestvu : hudozhestvennoe razvitie rebenka v sem'e / A. A. Melik-Pashaev, Z. N. Novljanskaja. – M. : Pedagogika, 1987. – 147 s.
15. Muhina V.S. Izobrazitel'naja dejatel'nost' kak forma usvoenija social'nogo opyta / V.S. Muhina. – M. : Pedagogika, 1981. – 240 s.
16. Polujanov Ju.A. Voobrazhenie i sposobnosti / Ju.A. Polujanov. – M. : Znanie, 1982. – 96 s.
17. Polujanov Ju.A. Sootnoshenie uchebnoj dejatel'nosti i tvorcestva detej na zanjatijah izobrazitel'nym iskusstvom / Ju.A. Polujanov // Voprosy psihologii. – № 5. – 1998. – S. 94–101.
18. Rodzhers N. Tvorcestvo kak usilenie sebja / N. Rodzhers // Voprosy psihologii. – 1990. – № 1. – S. 164–168.



19. Romenec' V.A. Psihologija tvorčnosti / V.A. Romenec'. – K. : Libid', 2001. – 288 s.
20. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshej psihologii / S.L. Rubinshtejn. – Spb. : Piter, 2002. – 720 s.
21. Subbotina L. Detskie fantazii : Razvitie vobrazhenija detej / Larisa Subbotina. – Ekaterinburg : U-Faktorija, 2006. – 192 s.
22. Suhomlinskij V.A. O vospitanii / V.A. Suhomlinskij. – M. : Politizdat, 1975. – 272 s.

**O.M. Chorna. The features of the development of junior pupils' imagination in the fine art activity.** The article emphasizes the need to develop imagination of junior pupils as an important factor in the formation of a creative personality. It is accentuated that junior school age is a sensitive period for the development of imagination, and therefore the task of modern elementary school is the use of favorable period for this mental function development. On the basis of theoretical analysis of psychological and pedagogical researches there have been revealed the patterns of development of children's fine arts activity. On the basis of own empirical researches the typical trends in the development of boys and girls' fine arts activity are described. It was found that children's gender socialization influences on the content of pictures, as well as the way of their representation. The psychological and pedagogical features of the development of junior pupils' imagination in the process of fine arts activity are revealed. The main causes of slowdown in development of the pupils' fantasy are found out. The methodological recommendations for teachers concerning the development of junior pupils' imagination in the process of fine arts activity are proved. The tasks that teachers can use in order to develop pupils' imagination at fine arts lessons are proposed. It is shown that the teacher have to provide a favorable psychological atmosphere at a lesson for the development of pupils' personalities and their imagination. It was made a conclusion that only a creative teacher can promote the formation of pupil's creative personality, positively influence on the development of their imagination. The fine arts as a subject, is proved to have great potential for involving children in artistic and creative activity, developing their imagination. The prospects for further researches on the problem of the development of junior pupils' imagination are outlined.

**Key words:** imagination, development of imagination, a junior pupil, creative personality, fine arts activity, pictorial self-activity, techniques of fantasizing, lesson of fine art.

*Received January 14, 2015*

*Revised January 28, 2015*

*Accepted February 14, 2015*

*О.М. Шемчук*

*Puziaka11@ukr.net*

*Нет ничего парадоксальнее женского ума.*

*Чтобы выучиться их диалектике,*

*надо опрокинуть в уме своем все школьные правила логики.*

*М. Ю. Лермонтов*

## **Психологічний підхід до гендерних особливостей мислення**

---

Shemchuk O.M. Psychological approach to gender thinking peculiarities / O.M. Shemchuk // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 658–669.

---

**О.М. Шемчук. Психологічний підхід до гендерних особливостей мислення.** У статті розглянуто гендерні особливості мислення з психологічної точки зору. Констатовано, що мисленеві процеси жінок та чоловіків мають певні відмінності, що вказує на необхідність розробки та дослідження гендерної моделі формування і розвитку професійного мислення. Проведена нами робота базується на результатах останніх нейробіологічних досліджень, які підтверджують та наочно демонструють різницю мисленевих процесів із урахуванням гендерних особливостей.

Уточнено теоретичну базу для розробки методик формування та розвитку практичного мислення окремо для чоловіків і жінок.

Встановлено, що особливо актуальним застосуванням зазначеної теоретичної бази можуть бути військові організації, наприклад, Державна прикордонна служба України, в яких останні десятиріччя для проходження служби задіяна велика кількість жінок, а формування та розвиток їх професійного мислення як військовослужбовців відбувається так, як і раніше, коли армія здебільшого була «моногамною», – без урахування гендерного аспекту.

У результаті дослідження встановлено, що мислення жінок і чоловіків різняться та суттєво впливає на формування кожної особистості. Зазначено, що різниця мислення чоловіків і жінок спостерігається на психологічному, нейробіологічному, соціальному та інших рівнях, але, незважаючи на доведені гендерні відмінності мислення, мозок людини має адаптивну здатність, що дає можливість кожному індивіду навчитися різним моделям мислення. Зроблено висновок, що поєднання «жіночого» та «чоловічого» в мисленні утворює універсальну тенденцію його прогресу, що в подальшому сприятиме розвитку нового мисленнєвого потенціалу «прикордонника-професіонала».

**Ключові слова:** психологія мислення, гендерні особливості, мислення жінки, психічний процес, види мислення.

**О.Н. Шемчук. Психологический подход к гендерным особенностям мышления.** В статье рассмотрены гендерные особенности мышления с психологической точки зрения. Констатировано, что мыслительные процессы женщин и мужчин имеют определённые отличия, что указывает на необходимость разработки и исследования гендерной модели формирования и развития профессионального мышления. Проведенная нами работа базируется на результатах последних нейробиологических исследований, которые подтверждают и демонстрируют разницу мыслительных процессов с учётом гендерных особенностей.

Уточнена теоретическая база для разработки методик формирования и развития практического мышления для мужчин и женщин.

Установлено, что «точкой приложения» приведенного ниже материала, могут служить военнослужащие, например, Государственной пограничной службы Украины. В подобных военных организациях в последние десятилетия увеличилось количество женщин, у которых формирование и развитие профессионального мышления происходит без учёта гендерного аспекта, как и во времена «моногамности» армии.

В результате исследования установлено, что женское и мужское мышление существенно отличаются, и это косвенно влияет на формирование каждого индивида. Отмечено, что разница в мышлении женщин и мужчин видна на психологическом, нейробиологическом, социальном и других уровнях, но невзирая на доказанные гендерные отличия мышления мозг человека имеет адаптивную способность, которая дает возможность каждому освоить различные модели мышления, что существенно влияет на формирование каждой личности.

Сделан вывод о том, что сочетание некоторых особенностей «женского» и «мужского» в мышлении является универсальной тенденцией для его прогресса, а это в дальнейшем будет способствовать формированию мыслительного потенциала «пограничника-профессионала».

**Ключевые слова:** психология мышления, гендерные особенности, мышление женщины, психический процесс, виды мышления.

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Існування принципових відмінностей мислення чоловіків і жінок створює умови виникнення, якісно нових шляхів формування професійного мислення з урахуванням гендерних особливостей. Зазначені відмінності в подальшому можна адаптувати та оптимізувати до військово-професійної діяльності, в якій залучені жінки-військовослужбовці Державної прикордонної служби України.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема гендера набула найбільшої актуальності в середині 70-х років ХХ ст. Саме цей період співпав з найбільшою емансипацією жінок і залученням

їх до різних видів професійної діяльності, на яких вони були до-тепер не задіяні. В той час відбулися цікаві дослідження. Так, Г. Гейманс досліджував психологічні відмінності чоловіків і жінок [3], McKee, Sheriffs та Browerman et al., Є. П. Ільїн займались виокремленням якостей чоловіків і жінок [5]. Prentice, Sarrance досліджували типові та не типові характеристики для чоловіків і жінок з точки зору гендерних стереотипів; Є. М. Зуйкова та Р. І. Ерусланова – естетичні гендерні відмінності; Люсьєн Леві-Брюль [7, с. 305] досліджував містичність жіночого мислення; Генрі Луїс Менкен – стереотипність жіночого мислення; Марсель Ашар вважав, що мислення жінок відбувається в процесі говоріння; К. Бенбоу досліджував гендерні переваги математичних здібностей і логічного мислення; Д. Гриндер, Р. Бендлер, В. В. Гуленко, Л. М. Собчик, Д. Шарп, К. Г. Юнг вивчали стилі мислення та порівнювали їх із конституційними особливостями людини; Н. М. Брагіна, Т. А. Доброхотова, Д. Данівін, Р. Зенхаузен, С. Спрингер, Г. Дейч досліджували вплив «міжкульової асиметрії» на стилі мислення людини; Г. А. Молохіна досліджувала вікові гендерні особливості стилів мислення [8].

**Метою статті** є дослідження гендерних особливостей мислення з нейробіологічної, філософської та психологічної точки зору з метою подальшого адаптування у процес формування професійного мислення жінок-військовослужбовців Державної прикордонної служби України.

**Викладення основних результатів дослідження.** Проблеми статі донедавна не було прийнято обговорювати в контексті питань публічної політики і тим більше вони майже не вивчалися та не розглядалися стосовно сфери безпеки та оборони нашої держави. Але саме держава бере на себе гарантування умов і сприяння активності для кожної статі, враховуючи реальні ситуації й забезпечує правове впорядкування соціально-статевих відносин [4]. Останнім часом значно збільшилася кількість осіб жіночої статі, яка пов'язує свою професійну діяльність із проходженням служби в різних військових формуваннях [10], у тому числі в Державній прикордонній службі України. Незважаючи на достатню кількість жінок-військовослужбовців, підходи до формування професійного мислення спеціалістів у Державній прикордонній службі України залишились уніфікованими – такими, що не містять гендерних особливостей.

Для того, щоб краще зрозуміти поняття «професійне мислення жінки», необхідно, насамперед, визначитись із поняттям «мислення». Проникнення в таємниці пізнання явищ навко-

лишнього світу можливе лише за участю мислення. Воно відображає дійсність узагальнено – через слова та мову, також тісно пов'язане з чуттєвим пізнанням, яке є головним інформатором про навколишній світ. Почуття, сприймання, мислення є ланками єдиного акту – людського пізнання.

У процесі еволюції людини відбулось справжнє диво – за допомогою мозку, з його надзвичайною можливістю сприймати реальність, почав відчувати свою власну присутність людина отримала можливість роздумувати, ніби роздивляючись з боку певну картину реальності, яку продукує її власний мозок. Так у голові виникло щось на кшталт внутрішнього особистісного самопізнання, незалежного «Я», що займається спостереженням. «Я» зі всіма відчуттями, думками та емоціями, яке ми називаємо роздумами.

Мислення – це опосередковане, абстрактне, узагальнене пізнання явищ навколишнього світу, їх суті та наявних між ними зв'язків, яке здійснюється шляхом розумових операцій (аналізу й синтезу, порівняння й розрізнення, суджень і умовиводів, абстракції, узагальнення тощо). Це вища форма відображальної діяльності.

Слід зазначити, що на практиці мислення як окремий психічний процес не існує, оскільки воно присутнє у всіх інших пізнавальних процесах – сприйнятті, увазі, уяві, пам'яті та мовленні. Найвищі форми цих процесів обов'язково пов'язані із мисленням, а ступінь їх розвиненості вказує на ступінь розвиненості людини.

Розрізняють три види мислення: наочно-дійове; наочно-образне; словесно-логічне [11], хоча підходи вчених до його класифікації відрізняються. Так, згідно з Паулем Блейером, мислення буває аутистичним і реалістичним. Такі автори, як Г. Ліндсей, К. Халл, Р. Томпсон виокремлюють творче та критичне мислення. Крім розглянутого вище, мислення також поділяється на творче та практичне; продуктивне (творче) та репродуктивне (не творче); інтуїтивне (чуттєве) та логічне; наочно-дійове, наочно-образне, словесно-логічне.

Наочно-дійове є найпростішим із відомих видів мислення, яке можна спостерігати у тварин та дітей раннього віку; при наочно-образному мисленні людина під час вирішення проблемного питання використовує не реальні матеріальні предмети, а внутрішні психологічні дії та перетворення образів зазначених предметів; словесно-логічне мислення – найвищий за рівнем розвитку вид мислення людини, що виникає у пізньому дошкільному віці та еволюціонує протягом всього життя.

Існує думка, що перевага у людини логічного чи інтуїтивного мислення зумовлена генетично і визначається перевагою в активності відповідної півкулі головного мозку: інтуїція – права, а логіка – ліва півкуля.

До форм мислення слід віднести поняття, судження, умозаключення, аналогію, до мисленнєвих операцій – аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизація.

Мислення є складним анатомо-фізіолого-психологічним процесом. Останні дослідження не тільки визначили «матеріальну субстанцію мислення» [13], а й довели його гендерну особливість [14]. Для того, щоб дослідити «матеріальну субстанцію мислення», слід розглянути нейробіологічну точку зору на розуміння поняття «мислення».

З нейробіологічної точки зору головний мозок є сукупністю матеріальних структур, які збирають та обробляють сенсорну, когнітивну та емоційну інформацію. Роздумування – феномен мислення, пам'яті та емоцій, породжених перцептивними процесами у головному мозку. Для утворення однієї думки людині потрібна складна робота сотень тисяч нейронів [9, с. 34–35].

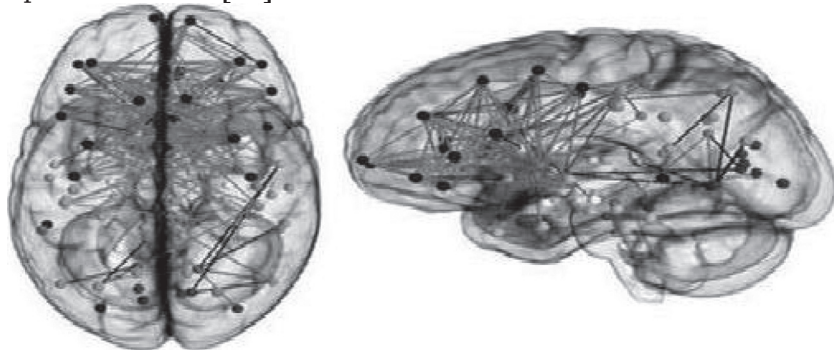
Демонстрацією вищезазначеного можна вважати дослідження, яке відбулось під керівництвом професора Арона Барбі в Іллінойському університеті (Чикаго, США) щодо «фізіології та фізичної субстанції роздумування» [13]. Вченому вдалося визначити місце розташування «інтелектуальних клітин» в головному мозку людини, тобто визначити місце «локалізації» думки. Стало відомо, що ділянки головного мозку, які відповідають за розмірковування, відокремлені від тих, що забезпечують наші фізіологічні функції та потреби. Зазначене дослідження було досить наочним, оскільки базувалося на методі комп'ютерної томографії головного мозку та тестових методиках, які фіксували когнітивні здатності. В дослідженні Арона Барбі брали участь ветерани В'єтнамської війни з вогневими ураженнями головного мозку [13, с. 2–4].

На основі даних, отриманих під час візуалізації за допомогою комп'ютерного томографа, було створено тривимірну карту кори головного мозку, яку для зручності аналізу, роздробили більш ніж на три тисячі елементів об'єму – вокселей. Досліджуючи зв'язок порушення функції пацієнта з ураженням відповідного вокселя чи їх групи, нейробіологам вдалося визначити ділянки, що відповідають за певні етапи мисленнєвого процесу, зокрема за думки (міркування).

Науковцями з'ясовано, що структури мозку, які відповідають за розумову діяльність, розташовані в передній лівій частині кори головного мозку (топiчно за лобом), зліва у висковій корі (топiчно за вухом) та у тiм'яній корі (топiчно затилкова ділянка), а також у каналах білої речовини, які з'єднуються в зазначених зонах [13, с 5].

Отже, мислення не пов'язано з якоюсь окремою ділянкою мозку, але також і не розподілено по всьому мозку рівномірно, а визначається скоординованою роботою низки специфічних анатомічних ділянок.

Наступне недавнє дослідження, що мало нейробіологічне підґрунтя, стосувалось гендерних відмінностей мислення. У Принстонському університеті (Нью-Джерсі, США) за допомогою методу дифузної тензорної візуалізації було доведено, що «кордон» між «чоловічим» і «жіночим» мисленням досить розмитий, залежить від отриманого людиною досвіду і може змінюватись протягом життя [14].

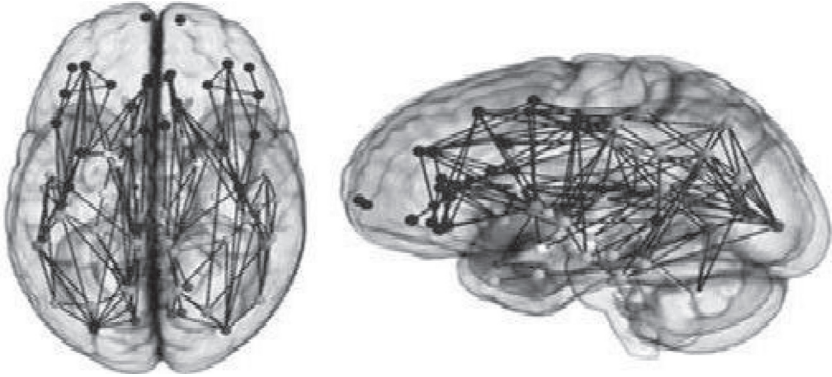


*Рис. 1. Карта нейронних зв'язків жінки*

Складено узагальнені карти нейронних зв'язків жінок (рис. 1) і чоловіків (рис. 2), які схематично демонструють основні шляхи, якими циркулюють «електричні сигнали» в головному мозку [14]. Якщо сіру речовину (тіла нейронів) представити у вигляді «комп'ютерів мозку», тоді біла речовина – це «проводи», що з'єднують ці комп'ютери.

У жінок і чоловіків спостерігаються принципово різні карти зв'язків (див. рис. 1, 2). Пам'ятаючи, що ліва півкуля відповідає за абстрактне, аналітичне, вербальне, дискретне мислення – логіку, в той час як права – за просторово-образне, синтетичне, невербальне, симультанне (одночасне), асоціативне мислення – інтуїцію, спробуємо проаналізувати ці рисунки.





*Рис. 2. Карта нейронних зв'язків чоловіка*

Так, у жінок спостерігається велика кількість зв'язків між півкулями, що підтверджує їх здатність поєднувати логіку з інтуїцією, а в чоловіків, навпаки, інформація циркулює практично ізольовано в лівій і правій півкулях, оскільки чоловіки використовують логіку та інтуїцію окремо [14].

У силу того, що у чоловіків нейронні зв'язки сильніше ізольовані, їм властиве поетапне вирішення проблем, а саме по одній, крок за кроком. Їх мислення, на нашу думку, послідовне. Жінки, навпаки, «мультизадачні» – вміють думати і робити багато справ одночасно, що дозволяє їм бути більш збалансованими та універсальними. Завдяки універсальності мислення жінки рідко досягають максимальних «висот» в обраній справі, в той час як чоловіки зазвичай майстерні в одній сфері, але мають дисбаланс в інших.

Отже, на нашу думку, паралельність і однозадачність мислення чоловіків і жінок призводить до різних способів оцінювання певних явищ. Якщо чоловіки оцінюють явища за шкалою від 1 до 10 балів, то жінки кожній справі надають 1 бал.

Загальна кількість зв'язків між півкулями більша у жінок (див. рис. 1), завдяки цьому мислення у них, в цілому, більш різнобарвне. Особам жіночої статі притаманна добре розвинена пам'ять, особливо до деталей і швидкість мислення.

У чоловіків більше зв'язків у задній частині мозку (див. рис. 2), що вказує на розвинене у них просторове мислення та координацію, тому особи вони краще орієнтуються у великому просторі. У жінок (див. рис. 1) найбільша кількість зв'язків розташована в передній часті мозку і пов'язана із центрами спілкування [14] – жіноче мислення відбувається підчас говоріння.[6].

Проаналізувавши дослідження, які розкривають *фізіологічні* особливості мислення, зокрема зародження та існування думки та статевої відмінності мислення, зробимо висновок про те, що чоловіче та жіноче мислення відрізняються не лише фізіологічними потребами, фізіологічною поетапністю мислення. Зазначене особливо актуальне в екстремальних умовах, які зв'язані із феноменом «дефіциту часу на прийняття рішень». Наприклад, слід підкреслити також, що необхідність швидко приймати рішення виникає під час несення служби з охорони Державного кордону України.

Спробуємо розібратися, як відбувається мислення. Основними складовими мисленнєвого процесу вважаються розмірковування, розсудок, розум і ймовірнісне мислення. Народна мудрість свідчить: «Як ми думаємо, так і живемо; краще думаємо, краще живемо». Для того, щоб краще зрозуміти механізм роботи мислення, слід уявити собі чотири субстанції: *розмірковування, розсудок, розум, ймовірнісне мислення*.

Так, розмірковування є властивістю мислення, що забезпечує виокремлення великого з малого. Адже, людині потрібно небагато побачити та почути для того, щоб вона потім могла довго роздумувати і багато зрозуміти.

Розсудок є здатністю мислення виокремлювати мале з великого. Завдяки розсудку людина вмilo орієнтується в океані знань, його підґрунтям є знання та ерудиція.

Розсудок і розмірковування опираються на різні психічні здібності: розсудок на пам'ять; розмірковування на уяву, уявлення. Р. Декарт писав про це так: «Дедукція – роздуми пам'яті; інтуїція – роздуми уяви» [1]. Розмірковування тісно пов'язане із інтуїцією, а розсудок – із дедуктивною логікою.

Існують різні типи людського мислення. При перевазі у людини розсудку характерне розсудочне, дискурсивне мислення; розмірковування – афористичне, фрагментарне, інтуїтивне мислення. Якщо в мисленні однаково є сильні позиції розмірковування та розсудку – це розумне, діалектичне мислення; якщо слабкі – то емпіричне, вірогіднісне мислення.

Різниця між розсудком і розумом проявляється в їх відношенні до відчуттів та емоцій. Якщо розсудок «сперечається» з відчуттями, подавляючи їх, розум наближається до гармонії з відчуттями, він ніби включає їх в себе, спрямовує та управляє ними. Суттєвим елементом розсудочного мислення є інтуїція, яка не можлива без емоцій. Розумне мислення – творче, завжди залежне від натхнення.

Якщо розмірковування, розсудок, розум, імовірнісне мислення застосувати до гендера, то буде зрозуміло, що у жінок розмірковування ближчі до почуттів і в деякому сенсі віддалені від розуму. У чоловіків, навпаки, розмірковування тісно взаємодіють з розумом і значно віддалені від почуттів. Отже, жіночі розмірковування потрапляють під сильний вплив почуттів і набувають більшої емоційності. Чоловічі розмірковування більш залежні від розуму [2].

Розглянувши все вищевикладене, можна зробити такі **висновки**: процес мислення є складним та інтегративним, в ньому залучені «розмірковування», «розсудок», «розум» і «ймовірнісне мислення», які взаємодіють по-різному в популяції людей, мають вікову, географічну та статеву особливості.

Чоловіче та жіноче мислення суттєво різняться – мають гендерні особливості, підтвердженням цьому є доказова база, сформована на основі досліджень останніх років [13, 14].

Адаптивність мозку дає можливість людині навчитись різними моделями мислення. Гібридизація мислення є універсальною тенденцією для його прогресу, що в подальшому сприятиме розвитку нового мисленнєвого потенціалу жінки.

Виходячи з актуальності проблеми, **перспективами подальших наукових розвідок** слід вважати, що процес формування професійного мислення жінок-військовослужбовців Державної прикордонної служби України при подальшому дослідженні може бути адаптованим до гендерних особливостей мислення.

#### Список використаних джерел

1. Балашов Л. Е. Философия : Учебник. – 2-я редакция, с изменениями и дополнениями / Л. Е. Балашов. – М., 2005. – 672 с.
2. Гадецкий О. Г. Законы судьбы, или три шага к успеху и счастью – Психология Третьего Тысячелетия / О. Г. Гадецкий. – Саратов : ООО «Сателлит», 2010. – 348 с.
3. Гейманс Г. Психология женщины / Г. Гейманс. – СПб. : Издательство О. Богдановой, 1911. – 248 с.
4. Гендерний аналіз українського суспільства. – К. : ПРООН, 1999. – 293 с.
5. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 366 с.
6. Козлов Н. И. Женское мышление происходит в процессе говорения : [Эл. ресурс] // Психологос – энциклопедия практической психологии / Н. И. Козлов. – Режим доступа : [www.psyhologos.ru](http://www.psyhologos.ru)

- [psychologos.ru/.../muzhskoe\\_i\\_zhenskoe\\_myshlenie](http://psychologos.ru/.../muzhskoe_i_zhenskoe_myshlenie) – Заглавие с екрана.
7. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Брюль. – М. : «Педагогика-Пресс», 1994. – 608 с.
  8. Молохина Г. А. Возрастные и гендерные особенности стиля мышления студентов : автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Г. А. Молохина. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2010. – 24 с.
  9. Тайна Бога и наука о мозге. Нейробиология веры и религиозного опыта / Э. Ньюберг, Ю. Д'Аквилли, В. Рауз; пер. с англ. М. Завалова. – М. : Эксмо, 2013. – 280 с.
  10. Устинович Е. С. Женщина и армия: вопросы комплектования / Е. С. Устинович // Военная мысль. – 2003. – №12. – С. 56.
  11. Ягупов В. В. Військова психологія / В. В. Ягупов. – К. : ВК ТОВ «Тандем», 2004. – 656 с.
  12. Яснова В. Как мужчины и женщины понимают друг друга : [Эл. ресурс] // Психологос – энциклопедия практической психологии / В. Яснова. – Режим доступа [www.psychologos.ru/.../kak\\_muzhchinam\\_i\\_zhenschinam\\_ponimat\\_drug\\_druga](http://www.psychologos.ru/.../kak_muzhchinam_i_zhenschinam_ponimat_drug_druga) – Заглавие с экрана.
  13. An integrative architecture for general intelligence and executive function revealed by lesion mapping Brain / A. K. Barbey, R. Colom, J. Solomon, F. Krueger, C. Forbes, J. Grafman // A Journal of Neurology – Oxford University press. – Режим доступа : <http://dx.doi.org/10.1093/brain/aww021> 1154-1164 First published online: 6 March 2012.
  14. Sex differences in the structural connectome of the human brain / Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America – Edited by Charles Gross, Princeton University, Princeton, NJ, and approved November 1, 2013 (received for review September 9, 2013) // M. Ingalhalikara, A. Smitha, D. Parkera, T. D. Satterthwaiteb, M. A. Elliottc, K. Ruparelb, H. Hakonarsond, R. E. Gurb, R. C. Gurb, R. Vermaa. – Режим доступа : <http://6.s085/www/papers/sex-differences.pdf>.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Balashov L. E. *Filosofia: Uchebnik, 2-ja redaktia, sizmeneniamy I dopolneniamy* / L. E. Balashov. – М., 2005. – 672 s.
2. Gadeckiy O.G. *Zakoni sudbi, ili tri shaga k uspehu i schastiu – Psihologia Tretego Tisachiletia* / O G. Gadeckiy OOO / «Satelit» Saratov : 2010. – 348 s.

3. Geimans G. Psihologia gensini / G. Geimans. – S-Peterburg : Izdatelstvo O. Bogdanovoj, 1911. – 248 s.
4. Gendernij analiz ukrainskogo suspilstva. – K. : PROON, 1999. – 293 s.
5. Iljin E.P. Diferencialnaja psihologia muzhchini i zhensini / E.P. Iljin. – SPb.: Piter, 2003. – 366 s.
6. Kozlov N. I. Zhenskoe myshlenie proishodit v procesi govorenja/ Psihologos – enciklopedia prakticheskoy psihologii N. I. Kozlov. Rezhym dostupu: [www.psychologos.ru/.../muzhskoe\\_i\\_zhenskoe\\_myshlenie](http://www.psychologos.ru/.../muzhskoe_i_zhenskoe_myshlenie) – Zagolovok s ekrana.
7. Levi-Brul L. Sverhestestvennoe v pervobitnom myshlenii/ L. Brul. – M. : «Pedagogika-Pres», 1994. – 608 s.
8. Molohina G. A. Vozrastnie i gendernie osobennosti stilja myshlenia studentov : avtoreferat dis. kand. psihol. nauk: 19.00.13 / G. A. Molohina. – Rostov-na-Donu : UFU, 2010. – 24 s.
9. Taina Boga I nauka o mozge. Neirobiologia veri i religioznogo opita/ E. Nuberg, U. D’Akvili, V. Rauz; perevod s anglijskogo M. Zavalova. – M. : Eksmo, 2013. – 280 s.
10. Ustinovich E. S. Zhensina I armia; voprosi komplektovania / E. S. Ustinovich// voenaya misl. – 2003 – №12 – S. 56.
11. Yagupov V. V. Vijskova psihologia / V. V. Yagupov. – K. : VK TOV «Tandem», 2004. – 656 s.
12. Yasnova V. Kak muzhcini i zhenshiini ponimaut drug druga/ Psihologos – enciklopedia prakticheskoy psihologii/ V. Yasinova. – Rezhym dostupu: [www.psychologos.ru/.../kak\\_muzhchinam\\_i\\_zhenschinam\\_ponimat\\_drug\\_druga](http://www.psychologos.ru/.../kak_muzhchinam_i_zhenschinam_ponimat_drug_druga) – Zagolovok s ekrana.
13. An integrative architecture for general intelligence and executive function revealed by lesion mapping Brain / A. K. Barbey, R. Colom, J. Solomon, F. Krueger, C. Forbes, J. // A Journal of Neurology – Oxford University press. – Rezhym dostupu: <http://dx.doi.org/10.1093/brain/aws0211154-1164> First published online: 6 March 2012.
14. Sex differences in the structural connectome of the human brain / Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America – Edited by Charles Gross, Princeton University, Princeton, NJ, and approved November 1, 2013 (received for review September 9, 2013) // M. Ingalhalikara, A. Smitha, D. Parkera, T. D. Satterthwaiteb, M. A. Elliottc, K. Ruparelb, H. Hakonarsond, R. E. Gurb, R. C. Gurb, R. Vermaa. – Rezhym dostupu: [http:// 6.s085/www/papers/sex-differences.pdf](http://6.s085/www/papers/sex-differences.pdf).

**O.M. Shemchuk. Psychological approach to gender thinking peculiarities.** The article deals with the specific features of gender thinking in accordance with a psychological approach. It is stated that the research in this field is interesting, because having understood the specifics of men and women's thinking, we plan to develop and study a gender model of professional thinking formation and development. During the research process in this field, the latest results of neurobiological researches were used to prove and demonstrate a difference of thinking processes taking into the consideration the gender specifics.

Due to conducted research, we have defined a theoretical basis for the techniques development to form and develop the practical thinking individually for men and women.

It is established that the most topical implementation of such basis could be military organizations, such as the State Border Guard Service of Ukraine, where during last decennium a lot of women were involved into service. Despite this, women's professional thinking as servicemen is still being formed as in times, when the army was «monogamic», it means without taking into the consideration a gender aspect.

A key idea of our research is that thinking of women and men differs and as result has significant influence on every personality formation. The difference between men and women thinking is vivid at the psychological, neurobiological, social and other levels, but despite the proven gender differences of thinking, human brain has an adaptive capacity that gives every individual an opportunity to master various thinking models. Therefore, a combination of women features and men features in thinking process forms a unique tendency for its progress, that in future will contribute to a new thinking potential development of border guard-professional.

**Key words:** psychology of thinking, gender specifics, woman's thinking, psychical process, types of thinking.

*Received January 11, 2015*

*Revised January 23, 2015*

*Accepted February 10, 2015*

## **Аналіз та інтерпретація емпіричної багатофакторної моделі психологічної ресурсності особистості**

---

Shtepa O.S. Analysis and interpretation of empirical multifactor model of psychological resourcefulness of a 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 670–682.

---

**О.С. Штепа. Аналіз та інтерпретація емпіричної багатофакторної моделі психологічної ресурсності особистості.** Наведено результати аналізу багатофакторної емпіричної моделі психологічної ресурсності особистості. Емпіричну модель побудовано на основі даних опитування 572 осіб віком 17-83 років за опитувальником психологічної ресурсності. Функціями моделі психологічної ресурсності на емпіричному рівні є реконструкція якісної специфіки психологічного феномена ресурсності особистості, на практичному рівні – пізнавально-ілюструвальна, що дозволяє схарактеризувати внутрішню статичну конструкцію психологічної ресурсності, на теоретичному рівні – інтерпретація структури психологічної ресурсності, зокрема обґрунтування підстав для виокремлення типів «ресурсної особистості» та джерел психологічної ресурсності. За результатами дослідження встановлено, що емпірична модель психологічної ресурсності є трифакторною, що свідчить про високий рівень стійкості моделі. З'ясовано, що сумарна інформативність трифакторної моделі становить близько 64 % дисперсії. Фактор 1, що пояснює 42% дисперсії, містить шкали оперування ресурсами – знання, уміння оновлювати та використовувати власні ресурси. Фактор 2, що пояснює близько 14% дисперсії, містить такі особистісно-екзистенційні ресурси: доброта до людей, допомога іншим, віра у добро, відповідальність. Фактор 3, що пояснює близько 8% дисперсії, містить такі особистісно-екзистенційні ресурси: успіх, творчість, самореалізація у професії. Результати багатофакторного ієрархічного аналізу вказують на те, що головними чинниками загального рівня психологічної ресурсності є по-перше, знання ресурсів та уміння їх оновлювати; по-друге, особистісно-екзистенційні ресурси «доброта до людей» та «віра в добро».

**Ключові слова:** психологічна ресурсність, багатофакторна модель, структурна модель, особистісно-екзистенційні ресурси, базові ресурси,



ресурси компетентності, вміння оперувати ресурсами, ресурсна особистість.

**Е.С. Штепа. Анализ и интерпретация эмпирической многофакторной модели психологической ресурсности личности.** Приведены результаты анализа многофакторной эмпирической модели психологической ресурсности личности. Эмпирическую модель построено на основе данных опроса 572 человек в возрасте 17-83 лет с помощью опросника психологической ресурсности личности. Функциями модели психологической ресурсности на эмпирическом уровне является реконструкция качественной специфики психологического феномена ресурсности личности, на практическом – познавательно-иллюстративная, дающая возможность охарактеризовать внутреннюю статическую конструкцию психологической ресурсности, на теоретическом уровне – интерпретация структуры психологической ресурсности, в том числе обоснование исходных положений для выделения типов «ресурсной личности» и источников психологической ресурсности. По результатам исследований установлено, что эмпирическая модель психологической ресурсности является трёхфакторной, что свидетельствует о высоком уровне устойчивости модели. Определено, что суммарная информативность модели психологической ресурсности составляет около 64% дисперсии. Фактор 1, объясняющий 42% дисперсии, составляют шкалы оперирования ресурсами – знание, умение обновлять и использовать собственные ресурсы. Фактор 2, объясняющий приблизительно 14% дисперсии, составляют такие личностно-экзистенциальные ресурсы, как доброта к людям, помощь другим, вера в добро, ответственность. Фактор 3, объясняющий приблизительно 8% дисперсии, составляют такие личностно-экзистенциальные ресурсы, как успех, творчество, самореализация в профессии. Результаты многофакторного иерархического анализа указывают на то, что главными детерминантами общего уровня психологической ресурсности являются: во-первых, знание ресурсов и умение их обновлять; во-вторых, личностно-экзистенциальные ресурсы «доброта к людям» и «вера в добро».

**Ключевые слова:** психологические ресурсы, многофакторная модель, структурная модель, личностно-экзистенциальные ресурсы, базовые ресурсы, ресурсы компетентности, умение оперировать ресурсами, ресурсная личность.

**Постановка проблеми.** Психологи-практики й вчені дедалі частіше оперують терміном «ресурс», яким означають особистісні властивості, що наближують людину до відчуття щастя та впевненості [6, с.13–16], мудрість і життєвий досвід долаття труднощів [11, с.198], внутрішні сили, які необхідні людині для конструктивного долаття життєвих криз [10]. Характеризуючи особу як перспективну, із значним творчим чи особистісним

потенціалом, дослідники схильні позиціонувати її як ресурсну. Відтак можна допустити, що «ресурсність» є поняттям ширшим за «ресурс» та, ймовірно, може визначати якісні й кількісні особливості ресурсів людини. Для перевірки вказаного припущення, на наш погляд, слід проаналізувати концепції ресурсності особистості та виокремити критерій «ресурсності – нересурсності» людини.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У науковій літературі поняття «ресурсність» застосовують значно рідше, ніж «ресурс». На наш погляд, це пов'язано з контекстуальною та змістовою невизначеністю поняття ресурсності особистості.

У тлумаченні Л. Завалкевич (2004) ресурсність є одним з показників психологічної гнучкості людини, що полягає в умінні особи знаходити максимальні можливості у будь-якій ситуації. Автор характеризує ресурсність як головний показник здатності особистості повноцінно й ефективно застосовувати власні внутрішні резерви, тобто реалізовувати мотивацію можливостей. Дослідник означив такі принципи ресурсності: розкутість, що характеризує вільний обмін ресурсами між елементами системи (на погляд Л. Завалкевич, людина є адаптивною, керуючою, ресурсною системою); досвід і відкритість, тобто здатність приймати, накопичувати та використовувати ресурси; конгруентність, цілісність, гармонійність, що вказують на ресурсну узгодженість [5, с.23–25].

Поняття ресурсності контекстуально фігурує як еквівалент успішної соціальної адаптивності людини в дослідженнях щодо психологічного здоров'я. Зокрема І. Галецькою (2006) аргументовано, що «Психологічне здоров'я <...> відображає рівень здатності людини до реалізації та розвитку власного потенціалу, а також потенціал і ресурсність соціальної адаптації» [3, с.97]. На погляд дослідниці, успішність адаптації особи значною мірою зумовлена особливостями і наявністю індивідуальних ресурсів, адекватності й ефективності стратегій їхнього застосування [3, с.95].

Ідея теоретичного пояснення залежності саморегуляції поведінки людини від її ресурсів є ключовою у моделі сили ресурсів Р. Бауместейстера, Б. Шмейчеля та К. Вогс (2007). Постулатами моделі є такі: ресурси людини є обмежені, тому, коли вони вичерпуються, особа стає менш ефективною у саморегулюванні; ресурси можна відновити; людина здатна передбачати міру використання ресурсів і регулювати рівень їх вичерпаності (за Є. Сергієнко (2009) [12]). Є. Сергієнко здійснено ряд експеримен-

тальних досліджень щодо саморегуляції поведінки, що методологічно ґрунтувалися на моделі сили ресурсів, а також виведено емпіричні аргументи щодо особливостей індивідуальної ресурсності контролю поведінки [12].

Дотепер найбільш обґрунтованим є поняття персональної ресурсності, виведене Н. Водоп'яноюю та М. Штейном (2009) на основі концепції «консервування ресурсів» С. Хобфолла (за Н. Водоп'яноюю [2, с.305–309]). Дослідники розробили «Опитувальник втрат та набуттів персональних ресурсів» [2, с.305], який дозволяє обчислити індекс ресурсності. Автори методики інтерпретують високий рівень індексу ресурсності як такий, що вказує на збалансованість життєвих розчарувань і досягнень, вищий адаптаційний потенціал особистості, меншу стресову вразливість [2, с.308–309]. У дослідженні А.Б. Рогозян (2012) поняття ресурсності вживається у контексті неконструктивності застосування особами з високим рівнем стресостійкості таких копінг-стратегій, як уникання й конфронтація [9]. Л.А. Найдьонова (2013) виводить ресурсність як один із вимірів авторської моделі віртуальності територіальних спільнот. Дослідниця характеризує ресурсність як «потенцію надання ресурсів, які можуть бути використані комунікатом, відображає здатність до замикання рефлексії віртуальності» [7, с.19]. У дослідженні В.В. Горбунової (2014) поняття ресурсності вживається у конфігурації «ресурсність розвитку», змальовується як феномен суб'єктності поряд із життестійкістю та особистісним потенціалом та означає один зі структурно-змістових феноменів свідомості, вивчення яких є важливим для прогностичного аналізу успішності особистості в діяльності [4, с.57].

Аналіз наукової літератури дозволив резюмувати, що поняття «ресурсність» найчастіше вживають у контексті співвідношення внутрішніх ресурсів людини та стресової ситуації. Прикметно, що власне ресурси дослідники виокремлюють теоретичним шляхом, а ресурсність постає операціоналізованим поняттям. На основі огляду літератури ми допускаємо, що ресурсність у психологічному тлумаченні виявляється як ефект завершеності та успішності особистості. Ресурсність можна інтерпретувати як показник збалансованості та конструктивності поживання людиною стресових ситуацій, а також як ознаку потенційності особи, яка здатна ставитись до життєвих ситуацій як до певних можливостей саморозвитку. Важливо, що науковці вказують на те, що ресурсність розкриває здатність особистості оперувати власними ресурсами, а саме: вичерпувати їх, понов-

лювати, відновлювати, використовувати, приймати, накопичувати, вкладати, зберігати, застосовувати.

**Основний матеріал та результати дослідження.** Конкретизувати вияв ресурсності в оперуванні ресурсами ми вважаємо завданням для емпіричного дослідження. У завданні такого типу високу доцільність має багатофакторний математико-статистичний аналіз, який успішно застосовується в сучасних прикладних психологічних дослідженнях, що стосуються структури психологічних понять, сформульованих теоретичним шляхом [1]. Водночас багатофакторний аналіз відкриває перспективи не лише для характеристики типу особистості, а й для побудови концепції особистості [8, с.213–214].

**Метою статті** є презентування емпіричної моделі психологічної ресурсності. **Метою дослідження** було з'ясування структури психологічної ресурсності методом багатофакторного аналізу.

Функціями моделі психологічної ресурсності на емпіричному рівні є реконструкція якісної специфіки психологічного феномена ресурсності особистості, на практичному рівні – пізнавально-ілюструвальна, що дає можливість схарактеризувати внутрішню статичну конструкцію психологічної ресурсності, на теоретичному рівні – інтерпретація структури психологічної ресурсності, зокрема обґрунтування підстав для виокремлення типів «ресурсної особистості» та джерел психологічної ресурсності.

**Актуальність дослідження** полягає у з'ясуванні атрибутів психологічної ресурсності як феномена суб'єктності. Науковою новизною дослідження є емпіричне обґрунтування компонент та структури психологічної ресурсності. Теоретична значущість результатів дослідження обґрунтована необхідністю визначити та схарактеризувати поняття ресурсності особистості. Об'єктом дослідження є самосвідомість особистості; предметом – структура психологічної ресурсності як психологічного феномена. Методи дослідження: 1) емпіричні – метод опитування, метод багатофакторного аналізу, метод кластерного аналізу; 2) теоретичні – методи аналізу та узагальнення. Емпіричні завдання дослідження: 1) вивести факторну модель компонент психологічної ресурсності, 2) з'ясувати головні компоненти психологічної ресурсності, 3) встановити ранг значущості компонент психологічної ресурсності. Теоретичні завдання дослідження: 1) проаналізувати супідрядність компонент психологічної ресурсності, 2) проінтерпретувати головні показники психологічної ресурсності, 3) виокремити показники характеристики особистості як психологічної ресурсної.

Психологічну ресурсність нами охарактеризовано як уміння людини актуалізувати власні особистісно-екзистенційні ресурси з метою саморозвитку й надання підтримки іншим та оперувати ресурсами, тобто знати їх та уміти використовувати й оновлювати. Поняття психологічної ресурсності ми операціоналізували через авторську методику «Опитувальник психологічної ресурсності» [13]. Опитувальник має такі показники надійності та валідності: усі шкали методики корелюють між собою на статистично значущому рівні за  $p < 0,001$ ; показник Фішера становить 76,3;  $\alpha$ -Кронбаха – 0,88 для усіх шкал; Wilk's Lambde – 0,38 (на основі результатів опитування 1750 осіб 17-76 років); показник ретестової надійності шкал є у межах 0,23-0,28 ( $p < 0,01$ ) за проведення повторного опитування через 4 місяці. Загальний рівень психологічної ресурсності корелює з індексом персональної ресурсності за методикою Н. Водоп'янової, М. Штейна на рівні  $r = 0,62$  ( $p < 0,01$ ), а також із загальним рівнем життєстійкості за тестом життєстійкості (адаптація Д. Леонтьєва та Є. Рассказової) на рівні  $r = 0,47$  ( $p < 0,01$ ). Дані валідності опитувальника уможливили застосування його з метою побудови емпіричної моделі психологічної ресурсності.

У дослідженні взяли участь 313 жінок та 259 чоловіків, разом 572 особи віком 17-83 років, а саме: 31 особа віком 17-20 років, 142 особи віком 21-30 років, 190 осіб віком 31-40 років, 99 осіб віком 41-50 років, 52 особи віком 51-60 років, 46 осіб віком 61-70 років, 12 осіб віком 71-83 роки.

З метою визначення факторної моделі компонент суб'єктності було застосовано багатфакторний аналіз (метод Varimax normalized, extraction: Principal components, факторна вага  $> 0,7$ ). За результатами багатфакторного аналізу з'ясовано, що феномен психологічної ресурсності на емпіричному рівні характеризується трифакторною моделлю, що в сукупності описує близько 64% дисперсії даних у групі досліджуваних (табл. 1).

*Таблиця 1***Результати факторного аналізу структури психологічної ресурсності**

Показники	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Впевненість у собі	0,33	0,04	0,61
Доброта до людей	0,14	0,75	-0,05
Допомога іншим	0,12	0,73	0,19
Успіх	0,02	0,12	0,71
Любов	0,07	0,65	0,44

Творчість	0,27	0,20	<b>0,71</b>
Віра у добро	0,08	0,77	0,07
Прагнення до мудрості	0,16	0,33	0,52
Робота над собою	0,18	0,47	0,47
Самореалізація у професії	0,28	0,06	<b>0,70</b>
Відповідальність	0,01	<b>0,71</b>	0,23
Знання власних ресурсів	<b>0,88</b>	0,04	0,27
Уміння оновлювати власні ресурси	<b>0,89</b>	0,15	0,22
Уміння використовувати власні ресурси	<b>0,86</b>	0,18	0,23
Загальний рівень психологічної ресурсності	0,52	0,59	0,62
Дисперсія, %	42,01	13,64	7,94
Дисперсія, всього %	63,39		

Встановлено, що фактор 1 корелює з фактором 2 на рівні  $r=0,30$ ; фактор 1 корелює з фактором 3 на рівні  $r=0,56$ ; фактор 2 корелює з фактором 3 на рівні  $r=0,46$  ( $p<0,05$ ).

За результатами ієрархічного багатофакторного аналізу (метод Secondary&Primary(Unique)) з'ясовано, що головними чинниками загального рівня психологічної ресурсності є, по-перше, знання ресурсів та уміння оновлювати власні ресурси; по-друге, доброта до людей та віра у добро.

За допомогою покрокового регресійного аналізу (метод Regression (Stepwise)) визначено, що до складу загального рівня психологічної ресурсності входять усі шкали, почерговість компонент психологічної ресурсності є такою: 1) творчість, 2) уміння оновлювати власні ресурси, 3) любов, 4) робота над собою, 5) допомога іншим, 6) знання власних ресурсів, 7) успіх, 8) доброта до людей, 9) впевненість у собі, 10) прагнення до мудрості, 11) самореалізація у професії, 12) віра у добро, 13) відповідальність, 14) уміння використовувати власні ресурси.

Результати багатофакторного аналізу структури психологічної ресурсності дозволяють стверджувати, що емпірична модель психологічної ресурсності включає три фактори, що свідчить про високий рівень стійкості моделі. Фактор 1, що містить шкали знання, вміння оновлювати та використовувати власні ресурси, доцільно означити як «уміння оперувати ресурсами». Фактор 2, що включає шкали особистісно-екзистенційних ресурсів (доброта до людей, допомога іншим, віра у добро, відповідальність, а також любов), можна назвати «базові ресурси».

Фактор 3, що містить шкали особистісно-екзистенційних ресурсів (успіх, самореалізація у професії творчість), можна схарактеризувати «ресурси компетентності». Фактор «уміння оперувати ресурсами» є визначальним для пояснення рівня психологічної ресурсності особистості.

Ймовірно, співвідношення уміння оновлювати та використовувати власні ресурси, а також сформованості таких особистісно-екзистенційних ресурсів, як «доброта до людей» та «віра в добро», визначатиме рівень і тип ресурсності особистості. Можна припустити, що для високого рівня психологічної ресурсності людині не стільки важливо володіти багатьма ресурсами, скільки вміти оперувати наявними. Уміння оперувати ресурсами більшою мірою актуалізує ресурси компетентності, ніж базові ресурси. Наявна почерговість компонент психологічної ресурсності вказує на те, що вони не формуються акордно. Тому можна поставити під сумнів психоаналітичне пояснення формування «базових ресурсів», проте допустити, що особистісно-екзистенційні ресурси, які входять до складу «базових ресурсів» і «ресурсів компетентності», формуються як епігенетичні властивості особистості. Можна вважати, що становлення психологічної ресурсності завершено, якщо сформовано процеси оновлення і використання ресурсів. Причому людина набуває умінь цілеспрямовано використовувати власні ресурси після того, як актуалізуються усі її головні особистісно-екзистенційні ресурси, і вона знатиме про їх наявність у себе.

Знання, вміння оновлювати та використовувати власні ресурси є головними напрямками оперування ресурсами. Можна прослідкувати, що спочатку формується здатність людини оновлювати власні ресурси. Ймовірно, це пов'язано з актуалізуванням ресурсу творчості, що виявляється у здатності бути неординарним у професійних і життєвих ситуаціях, чинити по-своєму в нових ситуаціях, що потребують адаптації; відмови від типових життєвих сценаріїв. Потім формується знання щодо власних ресурсів. Імовірно, це пов'язано з самоаналізом та рефлексією щодо ресурсного стану, що переживається особою як стан впевненості у собі, радощів, успішності [6, с.13–16]. Після того, як в особі сформується визначальні для рівня психологічної ресурсності особистісно-екзистенційні ресурси «доброта до людей», «віра в добро», «відповідальність», вона набуває здатності цілеспрямовано використовувати власні ресурси.

Можна уточнити, що оперування ресурсами в напрямі «знання власних ресурсів» означає ідентифікування людиною пев-



них власних здатностей саме як ресурсів (тобто духовних можливостей), їх самоаналіз і здатність актуалізувати. Оперування ресурсами в напрямі «уміння оновлювати власні ресурси» передбачає як поповнення ресурсів, так і власне оновлення. Оперування ресурсами в напрямі «уміння використовувати власні ресурси» характеризує процеси витрачання, докладання, вкладання ресурсів. Необхідність задіювати когнітивні, мотиваційно-ціннісні, емоційні, поведінкові механізми для оперування ресурсами обґрунтовує доцільність характеристики здатності людини актуалізувати ресурси для саморозвитку та вкладати власні ресурси для підтримки інших і творчості саме як психологічної ресурсності. Психологічно ресурсною особистістю можна вважати таку, яка вміє актуалізувати та цілеспрямовано оперувати власними ресурсами для конструктивного проживання складних життєвих ситуацій, що виявлятиметься у ставленні людини до життя з позиції можливостей та вмінні підтримувати інших.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Обґрунтовано доцільність емпіричного визначення структури ресурсності, що дасть можливість здійснити дефініцію ресурсності та визначити критерій ресурсності людини. На основі результатів багатофакторного аналізу доведено, що емпірична модель психологічної ресурсності включає три фактори: фактор 1 «уміння оперувати ресурсами», що є визначальним для пояснення рівня психологічної ресурсності особистості, фактор 2 «базові ресурси», фактор 3 «ресурси компетентності». Визначено, що головними чинниками загального рівня психологічної ресурсності є: по-перше, знання ресурсів та уміння їх оновлювати; по-друге, особистісно-екзистенційні ресурси «доброта до людей» та «віра у добро». Можна вважати, що становлення психологічної ресурсності завершено, якщо сформовано процеси і використання ресурсів. Доцільною є докладніша теоретична інтерпретація умінь людини оперувати власними ресурсами, зокрема процесів оновлення та використання ресурсів.

#### **Список використаних джерел**

1. Вишнякова Н. Н. Факторные модели личностных особенностей представителей различных групп диспансерного учета [Электронный ресурс] / Н. Вишнякова, И. Логинова, Д. Каскаева. – Режим доступа: <[http://www.mprj.ru/archiv\\_global/2013\\_3\\_20/nomer/nomer12.php](http://www.mprj.ru/archiv_global/2013_3_20/nomer/nomer12.php)>
2. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.

3. Галецька І. Психологія здоров'я: теорія і практика / І. Галецька, Т. Сосновський. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 338 с.
4. Горбунова В. В. Психологія командотворення: ціннісно-рольова парадигма : дис...д-ра психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Вікторія Валеріївна Горбунова. – К. : НАПН України, Інститут соціальної та політичної психології, 2014. – 376с.
5. Завалкевич Л. Е. Развитие психологической гибкости как фактор эффективности менеджерской деятельности / Л. Завалкевич // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №1. – С. 15–29.
6. Майленова Ф. Выбор и ответственность в психологическом консультировании / Ф.Майленова. – М. : «КСП+», 2002. – 416 с.
7. Найдьонова Л. А. Психологічні закономірності розвитку рефлексивних властивостей територіальної спільноти: автореф. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Любов Антонівна Найдьонова. – НАПН України; Інститут психології імені Г. С. Костюка. – К., 2014. – 41 с.
8. Психологія особистості: Словник-довідник / За редакцією П. П. Горностая, Т. М.Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
9. Рогозян А. Б. Психологические ресурсы индивидуального стиля преодоления стресса (на примере личности медицинского работника) : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности и история психологии» / Алексей Борисович Рогозян [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.dissers.ru/1psihologiya>>
10. Розенберг В. Как найти достойный выход / В. Розенберг // Psychologies. – 2012. – №72. – С.124.
11. Рубштейн Н. Полный тренинг по развитию уверенности в себе. 73 упражнения, которые сделают вас абсолютно уверенным человеком / Н. Рубштейн. – М. : Эксмо, 2009. – 224 с.
12. Сергиенко Е. А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции / Е.А. Сергиенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/223-sergienko7.html>>

13. Штепа О. С. Психологічна ресурсність як показник особистісної готовності студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності / О. Штепа // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 27, Том IX (42) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2012. – С.620–628.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Vishnyakova N. N. Faktornyye modeli lichnostnykh osobennostey predstaviteley razlichnykh grupp dispansernogo ucheta [Elektronnyi resurs] / N. Vishnyakova, I. Loginova, D. Kaskayeva / Rezhym dostupu: <[http://www.mprj.ru/archiv\\_global/2013\\_3\\_20/nomer/nomer12.php](http://www.mprj.ru/archiv_global/2013_3_20/nomer/nomer12.php)>
2. Vodopyanova N. E. Psihodiagnostika stressa / N. Vodopyanova. – SPb. : Piter, 2009. – 336 s.
3. Haletska I. Psykholohiia zdorovia: teoriia i praktyka / I. Haletska, T. Sosnovskiy. – Lviv : Vydavnychiy tsentr LNU imeni Ivana Franka, 2006. – 338s.
4. Horbunova V. V. Psykholohiia komandotvorennya: tsinnisnorofova paradyhma : dys...d-ra psykhol. nauk : spets. 19.00.05 «Sotsialna psykholohiia; psykholohiia sotsialnoi roboty» / Viktoriia Valeriivna Horbunova. – K. : NAPN Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii, 2014. – 376 s.
5. Zavalkevych L. E. Razvytye psykholohycheskoi hybkosty kak faktor efektyvnosti menedzherskoi deiatelnosti / L. Zavalkevych // Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. – 2004. – №1. – S. 15–29.
6. Maylenova F. Vyor I ptvetstvennost v psikhologicheskom konsultirovanii / F. Maylenova. – M. : «KSP+», 2002. – 416 s.
7. Naidonova L. A. Psykholohichni zakonomirnosti rozvytku refleksyvnykh vlastyvostei terytorialnoi spilnoty: avtoref. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra psykhol. nauk : spets. 19.00.05 «Sotsialna psykholohiia; psykholohiia sotsialnoi roboty» / Liubov Antonivna Naidonova. – NAPN Ukrainy; Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka. – K., 2014. – 41 s.
8. Psykholohiya osobystosti: Slovnyk-dovidnyk / Za red. P. P. Hornostaya, T. M. Tytarenko. – K. : Ruta, 2001. – 320 s.

9. Rogozyan A. B. Psihologicheskie resursy individualnogo stilya preodoleniya stressa (na primere lichnosti meditsinskogo rabotnika): avtoref. dis. na soiskanie nauchn. stepeni kand. psihol. nauk : spets. 19.00.01 – «Obschaya psihologiya, psihologiya lichnosti i istoriya psihologii» / Aleksey Borisovich Rogozyan [Elektronnyi resurs] / Rezhym dostupu: <<http://www.dissers.ru/1psihologiya>>
10. Rozenberg V. Kak nayti dostoinyy vyihod / V. Rozenberg // Psychologies. – 2012. – #72. – S.124.
11. Rubshteyn N. Polnyiy trening po razvitiyu uverennosti v sebe. 73 uprazhneniya, kotoryie sdelayut vas absolyutno uverennyim chelovekom / N. Rubshteyn. – M. : Eksmo, 2009. – 224 s.
12. Sergienko E. A. Kontrol povedeniya: individualnyie resursy sub'ektnoy regul'yatsii / E. Sergienko [Elektronnyi resurs] / Rezhym dostupu: <<http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/223-sergienko7.html>>
13. Shtepa O. S. Psykholohichna resursnist yak pokaznyk osobystisnoi hotovnosti studentiv-psykholohiv do maibutnoi profesiinoi diialnosti / O. Shtepa // Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnyskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni Hryhoriia Skovorody» – Dodatok 1 do Vyp. 27, Tom IKh (42) : Tematychnyi vypusk «Vyscha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru». – K. : Hnozy, 2012. – S.620-628.kholohii imeni H. S. Kostiuka. – K., 2014. – 41 s.

**O.S. Shtepa. Analysis and interpretation of empirical multifactor model of psychological resourcefulness of a personality.** The results of analyzing the multifactor empirical model or psychological resourcefulness of a personality are presented. Empirical model is formed on the basis of analyzing answers to the questionnaire of psychological resourcefulness of 572 respondents aged 17-83. The model of psychological resourcefulness fulfills the following functions: on the empirical level – reconstructing qualitative specificity of a psychological phenomenon of personality's resourcefulness; on the practical level – cognitive-illustrative, enabling to characterize inner static construction of psychological resourcefulness, on theoretical level – interpreting of the structure of psychological resourcefulness, in particular grounding reasons for distinguishing the types of a «resourceful person» and sources of psychological resourcefulness. It has been discovered that the empirical model of psychological resourcefulness includes three factors, which testifies to the high level of the model's stability. It has been found out that summative informativeness of a three-factor model

constitutes approximately 64 % of dispersion. Factor 1, explaining 42% of dispersion, includes scales of operating resources – knowledge and ability of renovating and using own resources. Factor 2, explaining approximately 14% of dispersion, includes scales of such personal-existential resources as «kindness to people», «helping others», «belief in good», «responsibility». Factor 3, explaining approximately 8% of dispersion, includes scales of the following personal-existential resources: success, creativity, and self-realization in profession. The results of multifactor hierarchical analysis allow stating that the main factors of a general level of psychological resourcefulness are: firstly, knowing of resources and ability of renovating them, secondly – personal-existential resources «kindness to people» and «belief in good».

**Key words:** psychological resourcefulness, multifactor model, structural model, personal-existential resources, basic resources, resources of competence, ability to operate resources, resourceful personality.

*Received January 12, 2015*

*Revised January 21, 2015*

*Accepted February 11, 2015*

УДК 378.22.015.311.011.3 – 051

*С.П. Яланська*

*yalanska@rambler.ru*

## **Творча компетентність як механізм успішної психолого-педагогічної діяльності**

---

Yalanska S.P. Creative competence as a mechanism for successful psychological and educational activities / S.P. Yalanska // 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 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 682–692.

---

**С.П. Яланська. Творча компетентність як механізм успішної психолого-педагогічної діяльності.** Визначено, що важливим сьогодні є компетентнісний підхід до розвитку педагогічної творчості в контексті розгляду творчої компетентності як найвищого рівня професійної компетентності. Педагогічна творчість розглядається як ефект розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя. Виявлено, що основні психологічні умови розвитку творчої компетентності майбутніх учителів у

навчально-виховному процесі включають: особливості структури педагогічної діяльності; саморегуляцію; педагогічну активність; готовність до професійної творчості. Розкрито зміст авторської концепції розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя, базисом якої є генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості за С.Д. Максименком. Окреслено зміст, структуру, засоби авторської програми розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя. У результаті формувального експерименту з'ясовано зростання основних структурних компонентів професійної компетентності у майбутніх учителів природничих та фізико-математичних дисциплін експериментальної групи: особистісно-розвивального (ціннісно-педагогічна, мотиваційна компетенції); діяльнісно-розвивального (психолого-педагогічна, організаційна, методична компетенції); комунікативного (вербально-комунікативна, вербально-когнітивна компетенції); фахового (дидактична, інформаційна компетенції, понятійне мислення); опанування досвіду (творче мислення, компетенція самовдосконалення). Отже, отримані результати експериментальної роботи підтвердили можливість сприяння розвитку творчої компетентності майбутніх учителів в умовах навчально-виховного процесу ВНЗ, довели ефективність упровадження моделі розвитку творчої компетентності.

**Ключові слова:** творчість, творча компетентність, розвиток, майбутній учитель, психолого-педагогічна діяльність, психологічні умови, психологічні засоби.

**С.П. Яланская. Творческая компетентность как механизм успешной психолого-педагогической деятельности.** Определено, что актуальным сегодня является компетентностный подход к развитию педагогического творчества в контексте рассмотрения творческой компетентности как самого высокого уровня профессиональной компетентности. Педагогическое творчество рассматривается как эффект развития творческой компетентности будущего учителя. Выявлено, что основные психологические условия развития творческой компетентности будущих учителей в учебно-воспитательном процессе включают: особенности структуры педагогической деятельности; саморегуляцию; педагогическую активность; готовность к профессиональному творчеству. Раскрыто содержание авторской концепции развития творческой компетентности будущего учителя, базисом которой является генетико-психологическая теория рождения, роста и существования личности за С.Д. Максименко. Определены содержание, структура, средства программы развития творческой компетентности будущего учителя. В результате формирующего эксперимента выяснено рост основных структурных компонентов профессиональной компетентности у будущих учителей естественных и физико-математических дисциплин экспериментальной группы: личностно-развивающего (ценностно-педагогическая, мотивационная компетенции); деятельно-развивающего (психолого-педагогическая, организационная, методическая компетенции); коммуникативного (вербально-коммуникативная, вербально-

когнитивная компетенции); профессионального (дидактическая, информационная компетенции, понятийное мышление); освоение опыта (творческое мышление, компетенция самосовершенствования). Таким образом, полученные результаты экспериментальной работы подтвердили возможность содействия развитию творческой компетентности будущих учителей в условиях учебно-воспитательного процесса вуза доказали эффективность внедрения модели развития творческой компетентности.

**Ключевые слова:** творчество, творческая компетентность, развитие, будущий учитель, психолого-педагогическая деятельность, психологические условия, психологические средства.

**Актуальність проблеми.** Існує необхідність вивчення психології розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя з позицій системно-структурного, компетентнісного, особистісно-розвивального підходів. Визначено, що важливим сьогодні є компетентнісний підхід до розвитку педагогічної творчості в контексті розгляду творчої компетентності як найвищого рівня професійної компетентності, оскільки вимоги сучасної вітчизняної освіти обумовлюють потребу у творчих, компетентних учителях, що здатні створювати сприятливе освітнє середовище для розвитку творчості учнів.

**Аналіз досліджень з проблеми.** На основі дослідження проблем розвитку творчості, педагогічної творчості, зокрема, компетентності педагога, констатовано відсутність єдиного підходу до розуміння розвитку творчої, компетентної особистості, здійснено акцентування дослідників, які працюють у межах різних психологічних підходів, на різних її аспектах: ідей про творчі здібності і розвиток творчості (В.І. Андреев, А. Бергсон, Е. Боно, Н.В. Бордовська, Л.Л. Гурова, К. Изард, О.І. Кульчицька, М.О. Лосський, Б.П. Нікітін, К.К. Платонов, Є.І. Рогов, С.Л. Рубінштейн, С.О. Сисоєва, О.К. Тихомиров, Л.С. Яковицька); розвиток творчої особистості в діяльності (О.Г. Асмолов, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, В.О. Моляко, Л.О. Радзіховський, В.А. Роменець, В.І. Слободчиков, Г.В. Суходольський, В.Ф. Шадріков); педагогіки творчості та рефлексивної психології (В.М. Дюков, С.Ю. Степанов); ідей про навчання та розвиток (Ж.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьев, І.Д. Бех, А.В. Брушлінський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.О. Моляко та ін.); ідей про взаємозв'язок професійного та особистісного розвитку (В.О. Бодров, Є.О. Климов, Г.В. Ложкін, А.К. Маркова, В.Д. Шадріков); системного, діяльнісного, цілісного підходів до вивчення особистості (Б.Г. Ананьев, Л.І. Анциферова, В.Г. Кремень, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, О.В. Скрипченко) та ін.



**Мета статті** полягає у розкритті проблеми розвитку творчої компетентності як механізму успішної психолого-педагогічної діяльності.

**Основний матеріал дослідження.** Педагогічну творчість ми розглядаємо як ефект розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя, оскільки схилиємось до думки, що поняття творчості, у широкому розумінні, можна розглядати як педагогічну взаємодію, що забезпечує створення нових оригінальних продуктів навчально-пізнавальної діяльності, вміння діяти в нових педагогічних ситуаціях. Вища освіта сьогодні має бути зорієнтована, насамперед, не на кількісні, а на якісні зміни в особистості майбутнього вчителя, котрі повинні забезпечуватися відповідними умовами. Навчально-виховний процес повинен мати на меті змістове, системне забезпечення розвитку особистості. Таким чином, завдання кожного викладача – допомогти майбутньому вчителю повірити у власний успіх, створити всі умови для розвитку творчості.

Вважаємо, що розвиток педагогічної творчості буде тим успішнішим, чим більш свідомо буде зорієнтований процес навчання на актуалізацію творчого потенціалу студента, на формування в нього рис, що забезпечують його повноцінну реалізацію в подальшій професійній діяльності.

**Розвиток творчості особистості** належить до найактуальніших проблем суспільного життя і потребує глибокого наукового обґрунтування психологічної сутності чинників цього процесу. Виявлено, що основні психологічні умови розвитку творчої компетентності майбутніх учителів у навчально-виховному процесі включають: особливості структури педагогічної діяльності; саморегуляцію; педагогічну активність; готовність до професійної творчості.

На основі узагальнень ідей про розвиток творчої особистості розроблено цілісну концепцію розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя, базисом якої є генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості, за С.Д. Максименком [1].

Окреслено зміст, структуру, засоби розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя. Творча компетентність майбутнього вчителя – найвищий рівень розвитку професійної компетентності, коли людина здійснює професійну діяльність на творчій основі стабільно і неперервно.

Структура розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя базується на основних структурних компонентах про-

фесійної компетентності: особистісно-розвивальному; діяльнісно-розвивальному; комунікативному; фаховому; опануванні досвіду.

Показниками досягнення творчої компетентності є ціннісно-педагогічна, мотиваційна, психолого-педагогічна, організаційна, методична, дидактична, інформаційна компетенції, вербально-комунікативна, невербальна, компетенція самовдосконалення, понятійне та творче мислення.

Професійна освіта майбутнього вчителя має виступати як цілісна психолого-педагогічна система, яка забезпечує потребу студента в творчій компетентності, підвищенні професійної компетентності й просто отриманні психологічної насолоди від пізнання всього нового, що відповідає запитам його особистості. Розвиток творчої компетентності майбутніх учителів має здійснюватися на основі підготовчого, діагностичного та розвивального етапів. Розвивальний етап повинен забезпечуватися психолого-педагогічними засобами в навчально-виховному процесі ВНЗ: а) психологічні: розвиток творчого мислення; прагнення до самовдосконалення; розвиток педагогічного спілкування вчителя як творчого процесу; мотивація до самостійного творчого опрацювання матеріалу; розвиток творчих здібностей у діяльності; розвиток фахової підготовки, понятійного мислення; б) педагогічні: організація навчальної діяльності, у ході якої студенти реалізують себе як творчі особистості; забезпечення конструктивного постійного зворотного зв'язку; встановлення партнерського педагогічного спілкування; забезпечення мотивації до дослідницької діяльності, активності та креативності під час занять; організація навчального процесу, діяльності, активності та креативності під час занять; організація навчального процесу з метою більш глибокого оволодіння студентами навчальним матеріалом. Структура моделі розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя базується на основних структурних компонентах професійної компетентності: особистісно-розвивальному; діяльнісно-розвивальному; комунікативному; фаховому; опануванні досвіду [2; 3].

Концепція дослідження: специфіка розвитку творчої компетентності майбутніх учителів пов'язана як з особливостями самого фаху, так і з новими вимогами до рівня і змісту освіти майбутніх фахівців, загальним теоретичним рівнем сучасної психолого-педагогічної науки, яка розробляє основні засади компетентнісного підходу, і дійсним станом розвитку професійної компетентності майбутніх учителів, недостатньою роз-

робленістю концептуальних основ розвитку їх творчої компетентності тощо. Досягнення найвищого рівня професійної компетентності передбачає проходження репродуктивного та пошукового рівнів.

Для констатувального етапу дослідження та формувального експерименту нами було обрано майбутніх учителів біології та хімії (експериментальна група складалася з 203, а контрольна – із 165 осіб) та 118 (експериментальна група складалася з 68, а контрольна – із 50 осіб) майбутніх учителів фізики та математики.

На основі отриманих інтегральних даних про розподіл майбутніх учителів за рівнями розвитку показників професійної компетентності відомо результати констатувального етапу дослідження, що наведено в табл. 1.

**Таблиця 1**

**Розподіл студентів досліджуваних груп за рівнями розвитку професійної компетентності (результати констатувального етапу дослідження, у %)**

Група майбутніх учителів природничих дисциплін	Рівні розвитку професійної компетентності		
	I – несформованих (низький)	II – частково сформований (середній)	III – сформований (високий: творча компетентність)
	39,0	51,0	10,0
Група майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін	40,0	52,0	8,0

Отже, за даними табл. 1 зрозуміло, що на констатувальному етапі дослідження 10,0% студентів природничих дисциплін і 8,0 % майбутніх учителів дисциплін фізико-математичних дисциплін володіли творчою компетентністю, відповідно 51,0% та 52,0% мали середній рівень професійної компетентності, 39,0% та 40% – низький рівень професійної компетентності.

Зроблено висновок про розподіл респондентів за рівнями розвитку професійної компетентності, який стверджує перевагу частково сформованого та несформованого рівнів у майбутніх учителів як природничих, так і фізико-математичних дисциплін.

Обґрунтовано можливості розвитку творчої компетентності майбутніх учителів. Вони полягають у створенні навчально-виховного середовища, що забезпечує специфічні психологічні та педагогічні засоби, які сприяють інтеграції компетенцій у твор-

чу компетентність. Найбільший потенціал для створення такого середовища має система «навчально-виховний процес у ВНЗ – психологічна та педагогічна практика у ЗНЗ», в межах якої здійснюється підготовка майбутніх педагогів.

На основі визначених показників і психологічних умов створено програму розвитку творчої компетентності майбутніх учителів. Метою даної програми є розвиток визначених показників творчої компетентності майбутніх учителів. Вона включає комплекс психолого-педагогічних засобів.

Авторська програма передбачає забезпечення спеціального навчально-виховного середовища в процесі підготовки вчителів у ВНЗ з наступними характеристиками: а) формування спілкування майбутнього вчителя з учнем як творчого процесу; б) установка на фахове зростання, поглиблення теоретичного й практичного психолого-педагогічного базису майбутнього вчителя з фаху; г) розвиток педагогічного творчого мислення, самовдосконалення, саморозвиток, урахування педагогічного досвіду; д) особистісний розвиток.

Створюються організаційно-методичні умови сприяння розвитку творчої компетентності майбутніх учителів: а) організація навчальної діяльності, у ході якої студенти реалізують себе як творчі особистості; б) забезпечення конструктивного постійного зворотного зв'язку; в) встановлення партнерського педагогічного спілкування; г) забезпечення мотивації до дослідницької діяльності, активності та креативності під час занять.

Основні складові авторської програми: блок №1 «Розвиток професійних цінностей і мотивів творчої діяльності»; блок №2 «Оволодіння організаційно-методичною базою»; блок №3 «Оволодіння педагогічним спілкуванням»; блок №4 «Оволодіння змістовими поняттями»; блок №5 «Набуття досвіду педагогічної діяльності».

Комплекс психолого-педагогічних засобів є сукупністю тренінгових вправ, творчих завдань, рольових, ділових ігор, міні-лекцій для розвитку творчої компетентності майбутніх учителів.

Комплекс тренінгових вправ передбачає забезпечення психологічних умов, що активізують творчу, пізнавальну діяльність студентів. Теми тренінгових вправ: «Мотивація самостійного творчого пошуку»; «Вольові зусилля та творча діяльність особистості»; «Банк ідей – я володію творчими здібностями»; «Діалогічне спілкування майбутнього вчителя»; «Банк ідей – я хороший співрозмовник»; «Розвиток фахової підготовки вчите-

ля»; «Поясни поняття»; «Розвиток творчого мислення»; «Банк ідей – я самовдосконалююся».

Обґрунтовано принципи, на яких базуються психолого-педагогічні засоби розвитку (єдності системного, компетентісного, особистісно-розвивального підходів, креативності, єдності індивідуалізації та диференціації навчальної діяльності, формування ціннісно-мотиваційної позиції майбутнього вчителя по відношенню до власного педагогічного досвіду, наступності і неперервності, гуманізації) творчої компетентності особистості.

Результати впровадження програми розвитку творчої компетентності майбутніх учителів в умовах ВНЗ довели її ефективність (див. табл. 2, 3).

**Таблиця 2**

**Розподіл майбутніх учителів природничих дисциплін за рівнями розвитку показників професійної компетентності в контрольній та експериментальній групах (результати контрольного зрізу, у %)**

Групи студентів	Рівні розвитку показників професійної компетентності майбутніх учителів		
	Показники особистісно-розвивального компонента (ціннісно-педагогічна, мотиваційна компетенції)		
	Низький	Середній	Високий (творча компетентність)
КГ	13,0	80,0	7,0
ЕГ	1,0	48,5	50,5
	Показники діяльнісно-розвивального компонента (психолого-педагогічна, організаційна, методична компетенції)		
КГ	26,0	65,0	9,0
ЕГ	1,0	29,0	70,0
	Показники комунікативного компонента (вербально-комунікативна, вербально-когнітивна компетенції)		
КГ	12,0	75,0	13,0
ЕГ	0	28,0	72,0
	Показники фахового компонента (дидактична, інформаційна компетенції, понятійне мислення)		
КГ	12,7	68,5	18,8
ЕГ	0	52,5	47,5
	Показники компонента опанування досвіду (творче мислення, компетенція самовдосконалення)		
КГ	27,7	55,6	16,7
ЕГ	0,5	46,9	52,6

Таблиця 3

**Розподіл майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін  
за рівнями розвитку показників професійної компетентності в  
контрольній та експериментальній групах  
(результати контрольного зрізу, у %)**

Групи студентів	Рівні розвитку показників професійної компетентності майбутніх учителів		
	Показники особистісно-розвивального компонента (ціннісно-педагогічна, мотиваційна компетенції)		
	Низький	Середній	Високий (творча компетентність)
КГ	12,0	80,0	8,0
ЕГ	1,0	50,0	49,0
	Показники діяльнісно-розвивального компонента (психолого-педагогічна, організаційна, методична компетенції)		
КГ	26,0	63,0	11,0
ЕГ	1,5	28,5	70,0
	Показники комунікативного компонента (вербально-комунікативна, вербально-когнітивна компетенції)		
КГ	12,1	74,9	13,0
ЕГ	1,5	26,5	72,0
	Показники фахового компонента (дидактична, інформаційна компетенції, понятійне мислення)		
КГ	12,7	68,5	18,8
ЕГ	0	52,5	47,5
	Показники компонента опанування досвіду (творче мислення, компетенція самовдосконалення)		
КГ	28,0	52,0	20,0
ЕГ	0,3	47,1	52,6

Дані табл. 2, 3 свідчать про існування чітко окресленої тенденції до зростання рівня розвитку показників професійної компетентності майбутніх учителів природничих та фізико-математичних дисциплін.

У результаті формувального експерименту з'ясовано зростання основних структурних компонентів професійної компетентності в студентів експериментальної групи: особистісно-розвивального (ціннісно-педагогічна, мотиваційна компетенції); діяльнісно-розвивального (психолого-педагогічна, організаційна, методична компетенції); комунікативного (вербально-комунікативна, вербально-когнітивна компетенції); фахового

(дидактична, інформаційна компетенції, понятійне мислення); опанування досвіду (творче мислення, компетенція самовдосконалення). Зафіксовано статистично значущі відмінності від контрольної групи між результатами контрольного етапу дослідження, які відображають рівні розвитку професійної компетентності майбутніх учителів.

**Висновки.** Отже, отримані результати експериментальної роботи підтвердили можливість сприяння розвитку творчої компетентності майбутніх учителів в умовах навчально-виховного процесу ВНЗ та ЗНЗ, довели ефективність упровадження моделі розвитку творчої компетентності.

Наукові дослідження продовжуються в напрямку розробки програми розвитку творчої компетентності вчителів-початківців, а також вивчення впливу гендерних особливостей на розвиток творчої компетентності.

#### **Список використаних джерел**

1. Максименко С. Д. Психологія учіння людини : генетико-модельючий підхід : монографія / С. Д. Максименко. – К. : Видавничий дім «Слово», 2013. – 592 с.
2. Яланська С. П. Психологічні засади розвитку творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін: теорія і практика : монографія / С. П. Яланська ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2010. – 332 с.
3. Яланська С. П. Психологія творчості: навч. посіб / С. П. Яланська. – Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2014. – 180 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Maksymenko S. D. Psyholohija učinnja ljudyny : henetyko-modeljujučyj pidxid : monohrafija / S. D. Maksymenko. – K. : Vydavnyčyj dim «Slovo», 2013. – 592 s.
2. Jalanska S. P. Psyholohični zasady rozvytku tvorčosti majbutnix učyteliv biolohičnyx dyscyplin: teorija i praktyka : monohrafija / S. P. Jalanska ; Poltav. nac. ped. un-t imeni V. H. Korolenka. – Poltava, 2010. – 332 s.
3. Jalanska S. P. Psyholohija tvorčosti: navč. posib / S. P. Jalanska. – Poltava : PNPУ imeni V.H. Korolenka, 2014. – 180 s.

**S.P. Yalanska. Creative competence as a mechanism for successful psychological and educational activities.** Nowadays the importance of competence approach to the development of pedagogical creativity in the context of review of the creative competence as the highest level of professional competence is determined. Pedagogical creativity is reviewed as an effect



of the development of future teacher's creative competence. The major psychological conditions of the development of future teachers' creative competence in the educational process are revealed to include: features of the structure of educational activities; self-regulation; educational activity; readiness for professional work. The content of the author's conception of future teachers' creative competence based on the genetic and psychological theory of birth, growth and existence of personality by S.D. Maksymenko is revealed. The content, structure, facilities of the author's program of the development of future teachers' creative competence are described. As a result of a mould experiment the growth of the major structural components of the professional competence of future teachers in natural, physical and mathematical sciences of the experimental group is proved as follows: the personal and developmental (value-educational, motivational competence); activity-based and developmental (psychological and pedagogical, organizational, methodological competence); communicative (verbal and communicative, verbal and cognitive competence); professional (didactic, informative competence, conceptual thinking); mastering the experience (creative thinking, self-competence). Thus, the results of the experimental work confirmed the promotion of future teachers' creative competence in terms of the educational process of a higher educational institution, proved the effectiveness of implementation of the model of creative competence development.

**Key words:** creativeness, creative competence, development, future teacher, psychological and educational activities, psychological conditions, psychological means.

*Received January 10, 2015*

*Revised January 24, 2015*

*Accepted February 09, 2015*

**УДК: 159.928.22**

*Т.В. Яценко*

*ya.tanya@at.ua*

## **СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В УКРАЇНІ**

---

Yatsenko T.V. Present-day state of researching the giftedness problem of pre-school children in Ukraine / T.V. Yatsenko // 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 28. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2015. – P. 692–702.

---

**Т.В. Яценко. Сучасний стан досліджень проблеми обдарованості дошкільників в Україні.** У статті розкрито проблему формування психологічної думки на Україні щодо явища обдарованості. З'ясовано, що провідними осередками вивчення обдарованості дітей в Україні є лабораторії психології творчості та психології обдарованості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України та Інститут обдарованої дитини при НАПН України.

Автором статті описано вклад сучасних українських науковців і практиків у розкриття проблем обдарованості: В.О. Моляко, О.Л. Музики, О.І. Кульчицької, Р.О. Семенової, Д.К. Корольова, І.І. Карабаєвої, Н.А. Карпенко, В.У. Кузьменко та ін.

З'ясовано, що концептуальна ідея творчої обдарованості як цілісного особистісного утворення реалізується саме в результатах біографічних досліджень: особливостей художньої (В.О. Моляко), літературної, наукової (О.І. Кульчицька), технічної обдарованості (О.Л. Музика).

У статті досліджено стан проблеми обдарованості в дошкільній освіті та проаналізовано програми, які розкривають особливості роботи з обдарованими дітьми: Державну цільову програму роботи з обдарованою молоддю, комплексну державну програму «Творча обдарованість», програму «Обдаровані діти», «Три кроки» (автор О.Л. Музика), Програму розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» та Програму виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина». Наголошено на необхідності розробки теоретико-методичної бази в цьому секторі досліджень. Обґрунтовано необхідність конкретики в освітніх програмах щодо розв'язальної роботи з обдарованими дошкільниками.

Зроблено висновок, що найбільше уваги в науково-методичній літературі приділяється проблемам обдарованих дітей шкільного віку, дошкільники ж частіше залишаються поза увагою науковців і практиків. Лише невелику частину поданих у літературі систем роботи можна використати в роботі з обдарованими дітьми дошкільного віку.

**Ключові слова:** обдарованість, обдарована дитина, творчість, творча активність, здібності, освіта, програма розвитку, індивідуалізована освітня програма.

**Т.В. Яценко. Современное состояние исследований проблемы одаренности дошкольников в Украине.** В статье раскрыто проблему формирования психологической мысли в Украине явления одаренности. Выяснено, что ведущими центрами изучения одаренности детей в Украине являются лаборатории психологии творчества и психологии одаренности Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины, Институт одаренного ребенка при НАПН Украины.

Автором статьи описано вклад современных украинских учёных и практиков в раскрытие проблем одаренности: В.А. Моляко, А.Л. Музыки, Е.И. Кульчицкой, Р.А. Семеновой, Д.К. Корольова, И.И. Карабаевой, Н.А. Карпенко, В.У. Кузьменко и др.

Выяснено, что концептуальная идея творческой одаренности как целостного личностного образования реализуется именно в результатах биографических исследований: особенностей художественной (В.А. Моляко), литературной, научной (Е.И. Кульчицкая), технической одаренности (А.Л. Музыка) .

В статье исследовано состояние проблемы одаренности в дошкольном образовании и проанализировано программы, раскрывающие особенности работы с одаренными детьми: Государственную целевую программу работы с одаренной молодежью, комплексную государственную программу «Творческая одаренность», программу «Одаренные дети», «Три шага» (автор А.Л. Музыка), Программу развития ребенка дошкольного возраста «Я в Мире» и Программу воспитания и обучения детей от 2 до 7 лет «Ребенок». Отмечена необходимость разработки теоретико-методической базы в этом секторе исследований. Обоснована необходимость конкретики в образовательных программах по развивающей работе с одаренными дошкольниками.

Сделан вывод, что больше всего внимания в научно-методической литературе уделяется проблемам одаренных детей школьного возраста, дошкольники же чаще всего остаются без внимания ученых и практиков. Лишь небольшая часть представленных в литературе систем работы можно использовать в работе с одаренными детьми дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** одаренность, одаренный ребенок, творчество, творческая активность, способности, образование, программа развития, индивидуализированная образовательная программа.

**Постановка проблеми.** Загальна та додаткова освіта, як масові за своєю природою, зобов'язані забезпечувати виявлення та реалізацію здібностей, обдарованості більшості дітей, оскільки обдаровані діти – це національне надбання. Затверджені та впроваджені в систему освіти програми розвитку та підтримки обдарованих дошкільників реалізуються настільки повільно, що в мережі дошкільних закладів зовсім не відчуваються зміни в діяльності педагогічного колективу щодо роботи з обдарованими дітьми. Брак конкретики в змісті роботи є однією з причин такого стану.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** За останні роки в Україні створено наукові фонди, які сприяють виявленню, навчанню та вихованню обдарованих дітей, такі як-от: «Наукова зміна», «Обдарованість», «Обдаровані діти України», затверджена комплексна програма «Творча обдарованість». За результатами реалізації програми «Обдаровані діти» в Донецькій області створено Банк обдарованих дітей. У 2007 р. розпорядженням Кабінету міністрів України створено Інститут обдарованої дитини від НАПН України, який є державною науковою установою. На-

уковим колективом Інституту досягнуто вагомі результати, які дозволили уточнити потенціал, можливості та його місце серед наукових закладів, що діють у сфері пошуку, психодіагностики, розвитку та підтримки обдарованих дітей і молоді України.

На сучасному етапі в Україні розроблено і впроваджено Державну цільову програму роботи з обдарованою молоддю на 2007-2010 роки, відкрито Інститут обдарованої дитини при НАПН, проводяться постійні дослідження психологічного феномена, вдосконалюються існуючі форми психологічної діагностики та розвитку обдарованості. Указом Президента України 2013 рік оголошено Роком дитячої творчості (Указ Президента України №756/2012 «Про проведення у 2013 році в Україні Року дитячої творчості»).

Робота педагогічного колективу дошкільного закладу здійснюється на основі Базового компонента дошкільної освіти та навчально-виховної програми – державного документа, який визначає цілі, завдання і зміст роботи з дітьми відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей. Науково і методично обґрунтована програма покликана синтезувати історичні надбання, нові досягнення теорії та практики дошкільної освіти, актуальні суспільні вимоги до неї, відповідати особливостям пізнавальної діяльності дітей, забезпечувати гармонійний розвиток. Чинні державні програми в Україні не завжди зважають на індивідуальні особливості дітей, а саме, особливості роботи з обдарованими дітьми та їх гармонійний розвиток. Так, наприклад, у програмі «Дитина» найтипівіші для кожної вікової групи психологічні причини труднощів і відповідні доцільні педагогічні впливи розглядаються в розділі «Діти, які потребують допомоги батьків та вихователів». На відміну від попередніх програм навчання і виховання, Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» має розділ «Характеристика та особливості розвитку обдарованої дитини», в якій розкрито стратегію розвитку, завдання розвитку та організацію життєдіяльності обдарованої дитини. Утім, як здійснювати розвивальну роботу з такими дітьми у програмі не зазначено.

**Мета статті** – розкрити стан досліджень проблеми обдарованості дошкільників в Україні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблему обдарованості широко вивчають українські психологи, серед яких Л.В. Артем'єва, О.І. Кульчицька, М.І. Литвинова, Л.Г. Чорна, Г.П. Лаврентьєва, О.В. Белкіна, В.О. Моляко. О.Л. Музика, Р.О. Семенова, І.І. Карабаєва та ін., основною метою досліджень

яких є пропаганда знань із проблеми обдарованості, ознайомлення з новітніми досягненнями психології в цій галузі, акцентують увагу педагогічної громадськості на важливості такої проблеми.

Величезний внесок у розкриття проблем обдарованості зробив дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук *В.О. Моляко* (психологія творчості, психологія конструкторської діяльності, технічна обдарованість). Особливо цінна його розробка підходу до вивчення обдарованості, де він структурував це психологічне явище, виділяючи шість основних параметрів: I – сферу реалізації обдарованості, її переважний тип; II – вияви творчості; III – вияви інтелекту; IV – динаміку діяльності; V – рівні досягнень; VI – емоційну забарвленість. На думку В. О. Моляко, обдарованість – це свого роду міра генетично та досвідно зумовлених можливостей людини адаптуватися до життя. Науковець вважає, що здібності – це різні грані обдарованості, а не автономні складові.

У своїх роботах В.О. Моляко відображає динаміку розвитку творчо обдарованої особистості: від проявів творчого потенціалу до стратегічної організації свідомості. Ми звернули увагу на той факт, що у дослідженнях дитячої творчості В.О. Моляко психологічна структура творчого потенціалу збігається з основними структурними елементами, які характеризують інші близькі поняття, такі як «творчість», «творча особистість», «обдарованість». Особливість авторського підходу полягає в тому, що при моделюванні розвитку творчої діяльності застосовуються утруднюючі чинники як іманентні для творчості засоби мобілізації суб'єктної активності людини. Цілісність, творча спрямованість, активність, здатність протистояти деструктивним впливам, самодостатність – ці та інші властивості творчо обдарованої особистості стали основою для вироблення особливого підходу – суб'єктно-ціннісного аналізу [1].

У лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України під керівництвом В.О. Моляко ще в 1991 р. розроблено методологічні засади програми розвитку творчих здібностей та обдарованості й опубліковано методичні рекомендації «Творча обдарованість дітей».

Учень і послідовник В.О. Моляко *О.Л. Музика* поділяє думку представників діяльнісного підходу, що здібності та обдарованість як вищий рівень розвитку здібностей – не вроджена причина високої результативності в тій чи іншій діяльності, а насамперед наслідок розвитку вроджених задатків у діяльності (автор здійснює суб'єктно-ціннісний аналіз розвитку творчої

особистості). Дослідник стверджує, що для формування обдарованості визначальними є не вроджені задатки, а певні мотиваційні інтенції, які є наслідком взаємодії свідомості суб'єкта з умовами навколишнього середовища. Автор описує методiku вивчення динаміки здібностей, розробляє теоретичні та методичні основи надання ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості. Ціннісна підтримка розглядається як особливий вид розвивальних впливів, що орієнтовані на мобілізацію ресурсів самопізнання, саморозуміння, прогнозування напрямків саморозвитку дитиною чи дорослою людиною, що постає як суб'єкт діяльності і соціальних стосунків [2].

Науковцем розроблено програму ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки», яка орієнтована на гармонізацію стосунків між людьми, на підвищення адаптивності людини у світі, на забезпечення психологічної комфортності особистості.

Авторську програму розвитку здібностей і обдарованості «Три кроки» [2] розраховано на школярів, але ідею трьох кроків програми можна використовувати і в роботі з дошкільниками: створення ситуації успіху для всіх учасників навчально-виховного процесу; створення ситуації поцінування досягнень, результатів і вмінь; накопичення досвіду успішних діяльностей.

*О.О. Музика* та *О.Л. Музика* у своїх дослідженнях розкривають проблеми мотивації творчої активності, розвиток здібностей та обдарованості, ціннісні аспекти становлення особистості, розвиток здібностей та обдарованості. *В.О. Моляко* та *О.Л. Музика* висловлюють думку про те, що обдарованість – це передусім творча обдарованість, а обдарована особистість – це творчо обдарована особистість [1].

Відомий науковець *О.І. Кульчицька* у своїх дослідженнях розкривала проблеми обдарованості в сучасній психології, методiku діагностики інтелектуальної обдарованості, особливості обдарованих дітей [3]. *О.І. Кульчицька* десять років очолювала журнал «Обдарована дитина», була головним редактором редколегії журналу.

Науково-практичний та освітньо-популярний журнал «Обдарована дитина» заснований ще в 1998 р. – єдиний в Україні журнал, де містяться психолого-педагогічні розробки, технології, методики, інші матеріали, присвячені питанням виявлення та розвитку обдарувань дітей і молоді.

Дослідницю біографічних і соціально-психологічних факторів розвитку творчої обдарованості цікавили такі питання, як

пошук методів виявлення обдарованості дитини з раннього віку. Застосовуючи біографічний метод, О.І. Кульчицька довела, що унікальність обдарованості – це складне, структурно організоване поєднання ряду здібностей, що уособлюються конкретно в певній людині. На її думку, зрозуміти прояви обдарованості на дорослому рівні можна лише за допомогою аналізу проявів обдарованості в дитячому віці. Отже, в розвитку дитячої обдарованості важливе значення має соціальне середовище, передусім, батьки і вчителі. Аналіз біографій видатних людей свідчить, що саме ці чинники є вирішальними.

*Р.О. Семенова*, кандидат психологічних наук, завідувача Лабораторією психології обдарованості, багато років вивчає обдарованість як проблему в освітньому просторі. Науковець розглядає духовність як складову обдарованості, без якої неможливо вивчати дане явище цілісно. Р.О. Семенова у своїх дослідженнях спирається на сформовані нею психологічні принципи розвитку креативності обдарованої особистості.

Значний вклад науковець внесла у розвиток психологічної думки в Україні з питань психології обдарованості протягом останніх десятиліть, залишаючись незмінним наставником багатьох молодих науковців.

*Д.К. Корольов* запровадив психодіагностику академічних настановлень як складової системи ідентифікації обдарованості в учнів та студентів, створив адаптивну модель психодіагностики обдарованості, яка включає п'ять стадій: 1) визначення актуальної та потенційної обдарованості досліджуваного; 2) аналіз реалізованого та не реалізованого потенціалу досліджуваного; 3) встановлення стимулюючих та гальмуючих факторів; 4) визначення глибинних особистісних факторів, що сприяють або перешкоджають розвитку обдарованості; 5) визначення особистісних ресурсів розвитку обдарованості.

*І.І. Карабаєва* вивчає проблему комплексного підходу виявлення обдарованих дітей старшого дошкільного віку, особливості підтримки обдарованих дошкільників, прояву взаємозв'язку особистісних та когнітивних чинників в інтелектуально обдарованих дошкільників, методи ознайомлення обдарованих дошкільників з буквеними знаками на образній основі [4].

Науковець зазначає, що вивчення обдарованості починається з пошуку обдарованих дітей. До критеріїв прояву інтелектуальної обдарованості віднесені такі якості: наявність гостроти мислення, спостережливості, виражена різнобічна допитливість, вміння висловлювати свою думку, знання того, про що одноліт-



ки навіть і не здогадуються, виключні здібності для вирішення проблемних ситуацій, швидке оволодіння основоположними поняттями, легке запам'ятовування і збереження інформації.

І.І. Карабаєва розглядає методики оцінювання інтелектуальної сфери дітей дошкільного віку, до яких відносить: прямі спостереження, неформальні спостереження, індивідуальні бесіди, анкетування, тести з використанням опитування, стандартні тести інтелекту, соціометричні тести, записи життєвих випадків, журнали фіксації поведінки, висловлювань, записи конкретних прикладів, записи діяльності.

Серед не експериментальних методів дослідження особливе значення надає методу аналізу продуктів діяльності (особливо зображувальної). Цей метод дозволяє говорити про уміння дитини самовиразитися через малюнок, про її відношення і знання про оточуючу дійсність, про її інтереси, про ставлення до роботи.

Науковець наголошує на тому, що інтелектуальні обдарування дітей дошкільного віку мають специфічні особливості: можуть зникати через низку причин. У спеціальній психолого-педагогічній літературі все різноманіття форм зникнення дитячої обдарованості можна звести, в основному, до таких типів: **кризи креативності, кризи інтелектуальності, кризи мотиву досягнень**. Тому, щоб запобігти негативним наслідкам, слід здійснювати психолого-педагогічну підтримку обдарованих дітей. Саме про таку потребу педагогічної підтримки говорить І.І. Карабаєва.

Наявність тієї чи іншої проблеми у вихованні обдарованої дитини зумовлена і ставленням дорослих до факту дитячої обдарованості. *М.М. Янковчук* вивчила різні типи ставлення батьків до такого факту і конкретизувала дослідження *Р.І. Пугачової* та *І.Д. Млодик*. Науковець зазначає, що діти самі є носіями освітньої потреби. Потрібно лише не заважати цьому, тиснучи авторитетом, погрожуючи і навіть користуючись погрозами насилля. Якщо б дорослі дозволили дітям самостійно скеровувати свою освіту, то таке самокерування могло б стати частиною виховання. У своїх наукових роботах *М.М. Янковчук* широко описала практичний досвід розвитку обдарованості в дошкільному віці, особливості обдарованих дітей, ознаки ранньої обдарованості.

Виникнення певного ставлення батьків формується через розуміння проявів обдарованості дітей. Продовжуючи вивчати проблеми обдарованих дітей, *Н.А. Карпенко* дослідила розвиток розуміння батьками таких проявів і виділила категорії батьків за низкою критеріїв: за мірою прийняття факту обдарованості, за рівнем розуміння проявів обдарованості дітей.

Н.А. Карпенко у своїх дослідженнях виділила етапи пізнання обдарованості в дитини. На першому етапі батькам властиве безпосереднє чуттєве відображення зовнішніх проявів динамічних особливостей дитини, а також фіксація «здобутків», одночасне їх оцінювання та реагування на них. На другому етапі батькам властиве оцінювання внутрішніх психологічних якостей особистості дитини, проникнення в сутність її стійких властивостей і станів, інтерпретація батьками поведінки та діяльності дитини через пізнання їх змісту, мотивів.

Від того, наскільки для батьків є зрозумілою сутність поставленої задачі (чи задач), наскільки вони розуміють, яким чином можна її розв'язати і як реалізують це на практиці, залежить ефективність їхньої взаємодії з обдарованою дитиною і розвиток здібностей цієї дитини та її особистості загалом.

Для підвищення якості роботи з дітьми, які мають виняткові, «нестандартні» характеристики стану індивідуальних відмінностей В.У. Кузьменко радить запроваджувати індивідуалізовані освітні програми (ІОП). Науковець розробляє методики діагностики інтелектуальної обдарованості дошкільників і школярів. У індивідуальному підході до обдарованої дитини В. У. Кузьменко умовно виокремлює кілька циклів: вивчення індивідуальних відмінностей дитини, врахування зібраних про неї даних (запровадження виявленого в практику), створення прогнозу щодо подальшої роботи.

У збірнику наукових праць «Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика», який заснований у 2008 р. Академією педагогічних наук України; Інститутом психології ім. Г.С.Костюка НАПН України; Інститутом обдарованої дитини НАПН України регулярно друкуються вітчизняні фахівці, які розкривають проблему обдарованості на різних рівнях онтогенезу обдарованої особистості.

Поряд з науковцями тісно співпрацюють і практики, які безпосередньо займаються розробкою та впровадженням програм розвитку обдарованих дітей.

Численна кількість як науковців, так і практиків у своїх роботах розкривають проблему обдарованості підростаючого покоління: С.І. Болтівець, Н.А. Ваганова, Н.В. Білоус, О.М. Чудакова, В.В. Щорс, В.І. Доротюк, Г.В. Сухорукова, Ю.А. Косоротова, О.О. Загребельна, Л.А. Терещенко, В.В. Камишин, Л.В. Буркова, О.Ю. Буров, В.В. Рибалка, О.О. Дронова, Р.І. Кузьміна, В.Є. Кузьмін, О.Є. Антонова, Т.І. Мантула, О.М. Хлівна та ін.

**Висновки і перспективи наукових пошуків.** Отже, сучасний стан досліджень проблеми обдарованості дітей в Україні свідчить

про певні зрушення в системі освіти щодо роботи з обдарованими дошкільниками. Проте аналіз програм роботи з обдарованими дітьми свідчить про те, що найбільше уваги приділяється дітям шкільного віку, дошкільники ж частіше залишаються поза увагою науковців і практиків. У освітніх програмах окреслено тільки загальні напрямки роботи з даною категорією дітей, відсутня конкретика.

Тому виникає потреба в подальшій розробці практичних матеріалів стосовно роботи з обдарованими дошкільниками, розробка та впровадження програм розвитку обдарованих дітей в умовах суспільної освіти.

#### **Список використаних джерел**

1. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
2. Музика О.Л. Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки» / О.Л. Музика. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 34 с.
3. Кульчицкая Е.И. Одаренность как психологическая проблема / Е.И. Кульчицкая // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №8. – С. 14–15.
4. Карабаєва І.І. Комплексний підхід у вивченні обдарованих дітей старшого дошкільного віку / І.І. Карабаєва // Обдарована дитина. – 2008. – № 8. – С. 23–28.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Zdibnosti, tvorchist', obdarovanist': teoriya, metodyka, rezul'taty doslidzhen' / Za red. V.O. Moljako, O.L. Muzyky. – Zhytomyr : Vyd-vo Ruta, 2006. – 320 s.
2. Muzyka O.L. Programa cinnisnoi' pidtrymky rozvytku zdibnostej ta obdarovanosti «Try kroky» / O.L. Muzyka. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2008. – 34 s.
3. Kul'chuckaja E.Y. Odarennost' kak psyhologicheskaja problema / E.Y. Kul'chuckaja // Praktychna psyhologija ta social'na robota. – 2001. – №8. – S. 14–15.
4. Karabajeva I.I. Kompleksnyj pidhid u vyvchenni obdarovanyh ditej starshogo doshkil'nogo viku / I.I. Karabajeva // Obdarovana dytyna. – 2008. – № 8. – S. 23–28.

**T.V. Yatsenko. Present-day state of researching the giftedness problem of pre-school children in Ukraine.** The article exposes the problem of creating a psychological idea of giftedness as a phenomenon. It is found

out that the leading centers of children's giftedness investigation in Ukraine are the laboratories of creativity psychology and the psychology of giftedness at the Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk at NAPS of Ukraine and the Institute of Gifted Child at NAPS of Ukraine.

The author of the article describes the contribution of Ukrainian scientists and practitioners to touching the problem of talent: V.O. Moliako, O.L. Muzyka, O.L. Kulchytska, R.O. Semenova, D.K. Koroliiov, I.I. Karabaieva, N.A. Karpenko, V.U. Kuzmenko and others.

It is found out that conceptual idea of creative talent as a personal phenomenon is realized in the results of biographical investigations: the peculiarities of artistic (V.O. Moliako), literary, scientific (O.L. Kulchytska), technical talent (O.L. Muzyka).

The author of the article has investigated the state of the problem in the sphere of giftedness in pre-school education and analyzed the programs dealing with the peculiarities of work with gifted children: the State special purpose programme of works with gifted youth, Complex State program «Creative talent», the program «Gifted children», «Three Steps» (by O.L. Muzyka), Pre-school Children Developing Program for «I am in the world» and the Program of bringing up and teaching children aged 2-7 «The child». It is stressed on the necessity of making up a theory-methodological basis in this point of investigations. The necessity of reality in educational programs as to developing work with gifted pre-school children is proved.

It is summed up that the most attention in science-methodological literature is paid to the problems of gifted children at school but at the same time children of the pre-school age are out of the attention of scientists and practitioners. Only small part of the systems of work that are given in literature can be used while working with gifted children of pre-school age.

**Key words:** giftedness, gifted child, creativity, creative activity, ability, education, programme of development, individualized educational programme.

*Received January 17, 2015*

*Revised January 11, 2015*

*Accepted February 08, 2015*

## 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.

*Бантешева Олександра Олександрівна*, аспірант кафедри педагогіки і психології професійної освіти, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна.

*Борисова Аліна Олексіївна*, завідувач кафедри іноземних мов, керівник Центру міжнародної освіти та співробітництва, Харківський державний університет харчування та торгівлі, м. Харків, Україна.

*Волошко Наталія Іванівна*, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу професіології та психолого-педагогічної діагностики, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ, Україна.

*Герасіна Світлана Вікторівна*, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології, Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», м. Переяслав-Хмельницький, Україна.

*Гончарук Наталія Миколаївна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

*Гуляс Інеса Антонівна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна.

*Гураль Інеса Михайлівна*, кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри вищої математики, Державний вищий навчальний заклад «Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу», м. Івано-Франківськ, Україна.

**Гурлева Тетяна Степанівна**, науковий співробітник лабораторії консультативної психології та психотерапії, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

**Дуткевич Тетяна Вікторівна**, кандидат психологічних наук, професор кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Зімовін Олексій Іванович**, аспірант кафедри загальної психології, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна; психолінгвіст Видавничого будинку «Фактор», м. Харків, Україна.

**Іванченко Андріяна Олексіївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри романської філології та перекладу, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків, Україна.

**Казак Аурелій Васильович**, кандидат медичних наук, викладач кафедри акушерства та гінекології, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, м. Київ, Україна.

**Камінська Ольга Володимирівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Рівне, Україна.

**Коваленко Олена Григорівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, м. Полтава, 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.

**Кошова Світлана Петрівна**, викладач кафедри загальної і медичної психології та педагогіки, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, м. Київ, Україна.

**Кравчук Світлана Леонтіївна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки, Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, Україна.

**Кузьо Любов Іванівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Львівський державний університет внутрішніх справ, м. Львів, Україна.

**Культенко Вікторія Петрівна**, аспірант, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

**Курицина Марина Олександрівна**, аспірант кафедри психології Інституту філософської освіти та науки, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

**Лазуренко Олена Олексіївна**, старший викладач кафедри загальної і медичної психології та педагогіки, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, м. Київ, Україна.

**Лимар Леся Володимирівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов, Національний медичний університет імені О. О. Богомольця, м. Київ, Україна.

**Максименко Ксенія Сергіївна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця; докторант, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

**Маркова Маріанна Владиславівна**, доктор медичних наук, професор, професор кафедри сексології та медичної психології, Харківська медична академія післядипломної освіти, м. Харків, Україна.

**Медведська Олена Іванівна**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна, м. Брест, Республіка Білорусь.

**Мирошнеченко Альона Віталіївна**, асистент кафедри загальної, вікової та практичної психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна.

**Мойсеєнко Лідія Анатоліївна**, доктор психологічних наук, професор кафедри вищої математики, Державний вищий навчальний заклад «Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу», м. Івано-Франківськ, Україна.



**Носко Людмила Анатоліївна**, науковий кореспондент, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

**Одинцова Галина Юріївна**, здобувач кафедри юридичної психології, Національна академія внутрішніх справ, м. Київ, Україна.

**Омельченко Ірина Миколаївна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії інтенсивної педагогічної корекції, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

**Онуфрієва Ліана Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології, завідувач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Осика Костянтин Сергійович**, кандидат психологічних наук, доцент 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.

**Паламар Олена Михайлівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

**Панчак Оксана Володимирівна**, асистент кафедри психіатрії, наркології та медичної психології, Державний вищий навчальний заклад «Івано-Франківський національний медичний університет», м. Івано-Франківськ, Україна.

**Панчишина Тетяна Анатоліївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна.

**Пастух Людмила Василівна**, аспірант Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України; завідувач обласного центру практичної пси-

хології та соціальної роботи Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Хмельницький, Україна.

**Пилипчук Людмила Станіславівна**, науковий кореспондент, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

**Помилуйко Віра Юріївна**, кандидат психологічних наук, докторант кафедри теоретичної та консультативної психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

**Попович Ігор Степанович**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту, Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна.

**Радзівіл Катерина Павлівна**, аспірант, молодший науковий співробітник, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, Україна.

**Рудзевич Ірина Леонідівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Сайдов Нурмухаммаджон Амірович**, докторант Кишинівського державного педагогічного університету імені Іона Крянге, м. Кишинів, Республіка Молдова.

**Славіна Наталія Сергіївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Стельмащук Христина Романівна**, аспірант, асистент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Степура Євгеній Вікторович**, аспірант, 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.

*Стрілецька Інна Ігорівна*, аспірант кафедри загальної та соціальної психології, Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна.

*Сундукова Ірина В'ячеславівна*, аспірант кафедри практичної психології, викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, м. Кіровоград, Україна.

*Тамакова Тетяна Анатоліївна*, викладач кафедри загальної і медичної психології та педагогіки, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця, м. Київ, Україна.

*Фальова Олена Євгенівна*, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри наукових основ управління та психології Інституту післядипломної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна.

*Чайковська Оксана Миколаївна*, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

*Чорна Олена Миколаївна*, асистент кафедри психології Інституту педагогіки, психології і мистецтв, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

*Шемчук Оксана Миколаївна*, здобувач, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, Україна.

*Штепа Олена Станіславівна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

*Яланська Світлана Павлівна*, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної, вікової та практичної психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна.

*Яценко Тетяна Володимирівна*, науковий кореспондент лабораторії психології обдарованості, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України; викладач психолого-педагогічних дисциплін, Кременчуцький педагогічний коледж імені А.С.Макаренка, м. Кременчук, Україна.

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

***Maksymenko Serhii Dmytrovych***, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Director of G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

***Aleksieieva Yuliia 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.

***Bantysheva Oleksandra Oleksandrivna***, Postgraduate Student of the Department of Pedagogics and Psychology of Professional Education, National Aviation University, Kyiv, Ukraine.

***Borysova Alina Oleksiivna***, Head of the Chair of Foreign Languages, Head of the Department for International Cooperation, International Students Director, Kharkiv State University of Food Technology and Trade, Kharkiv, Ukraine.

***Voloshko Nataliia Ivanivna***, Candidate of Psychological Science, Senior Researcher of the Department of Psychobiology and Psychological and Pedagogical Diagnostics, Institute of Pedagogical Education and Education of Adults of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

***Herasina Svitlana Viktorivna***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Psychology, State Higher Educational Establishment «Pereiaslav-Khmelnyskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University», Pereiaslav-Khmelnyskyi, Ukraine.

***Honcharuk Nataliia Mykolaivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Hulias Inesa Antonivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Chernivtsi Yurii Fedkovych National University, Chernivtsi, Ukraine.

***Hural Inesa Mykhailivna***, Candidate of Physical and Mathematical Science, Assistant Professor of the Department of

Higher Mathematics, State Higher Educational Institution «Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas», Ivano-Frankivsk, Ukraine.

**Hurlieva Tetiana Stepanivna**, Research Worker at the Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy, G.S. Kostiuik Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

**Dutkevych Tetiana Viktorivna**, Candidate of Psychological Science, Professor of the Department of Educational Psychology, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskiy, Ukraine.

**Zimovin Oleksii Ivanovych**, Postgraduate Student of the Department of General Psychology, V.N. Karazin Kharkiv National University; Psycholinguist of Publishing House «Factor», Kharkiv, Ukraine.

**Ivanchenko Andreyanna Oleksiivna**, Candidate of Psychological Science, Associate Professor of the Department of Romance Philology and Translation, V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine.

**Kazak Aurelii Vasyliovych**, Candidate of Medical Science, Lecturer of the Department of Obstetrics and Gynecology, O.O. Bohomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

**Kaminska Olha Volodymyrivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Pedagogics, Psychology and Correction Education, Rivne Regional Institute of Postgraduate Education, Rivne, Ukraine.

**Kovalenko Olena Hryhorivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Poltava National Pedagogical University named after V.H. Korolenko, Poltava, Ukraine.

**Koval Iryna Andriivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Medical Psychology and Pedagogy, O.O. Bohomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

**Korchakova Nataliia Viktorivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Candidate of the Department of Psychology, Institute of Philosophy Education

and Science, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

***Koshova Svitlana Petrivna***, Lecturer of the Department of General and Medical Psychology and Pedagogy, O.O. Bohomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

***Kravchuk Svitlana Leontiivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Psychology and Pedagogics, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine.

***Kuzio Liubov Ivanivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Foreign Languages, Lviv State University of Internal Affairs, Lviv, Ukraine.

***Kultenko Viktoriia Petrivna***, Postgraduate Student, G.S. Kostuk Institute Psychology of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

***Kurytsyna Maryna Olexandrivna***, Postgraduate Student of the Department of Psychology, Institute of Philosophical Education and Science, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

***Lazurenko Olena Oleksiivna***, Senior Lecturer of the Department of General and Medical Psychology and Pedagogics, O.O. Bohomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

***Lymar Lesia Volodymyrivna***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Foreign Languages Department, National Medical University named after O.O. Bohomolets, Kyiv, Ukraine.

***Maksymenko Kseniia Serhiivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Medical Psychology, O.O. Bohomolets National Medical University; Doctoral Candidate, Kyiv Taras Shevchenko National University, Kyiv, Ukraine.

***Markova Marianna Vladyslavivna***, Doctor of Medical Sciences, Professor, Professor of the Department of Sexology and Medical Psychology, Kharkiv Medical Academy of Postgraduate Education, Kharkiv, Ukraine.

***Medvedska Olena Ivanivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of Psychology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, the Republic of Belarus.

**Myroshnechenko Aliona Vitaliivna**, Assistant of the Department of General, Age and Applied Psychology, Poltava National Pedagogical University named after V.H. Korolenko, Poltava, Ukraine.

**Moiseienko Lidiia Anatoliivna**, Doctor of Psychological Science, Professor of the Department of Higher Mathematics, State Higher Educational Institution «Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas», Ivano-Frankivsk, Ukraine.

**Nosko Liudmyla Anatoliivna**, Scientific Correspondent, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

**Odyntsova Halyna Yuriivna**, Applicant for the Degree of Candidate of Psychological Science of the Department of Legal Psychology, National Academy of Internal Affairs, Kyiv, Ukraine.

**Omelchenko Iryna Mykolaivna**, Candidate of Psychological Science, Senior Researcher, Senior Researcher of the Laboratory of Intensive Pedagogical Intervention, Institute of Special Pedagogy, National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

**Onufriieva Liana Anatoliivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Applied Psychology, Head of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

**Osyka Konstiantyn Serhiyovych**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Man's Health and Physical Training, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University», Sloviansk, 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.

**Palamar Olena Mykhailivna**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor at the Department of Typhlopedagogics, Institute of Corrective Pedagogy and Psychology, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

**Panchak Oksana Volodymyrivna**, Assistant of the Department of Psychiatry, Addictology and Medical Psychology, State Higher



Educational Establishment «Ivano-Frankivsk National Medical University», Ivano-Frankivsk, Ukraine.

***Panchyshyna Tetiana Anatoliivna***, Candidate of Philological Science, Assistant Professor of the Department of Foreign Languages for Natural Faculties, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine.

***Pastukh Liudmyla Vasylivna***, Postgraduate Student of State Higher Educational Establishment «University of Management of Education» of NAPS of Ukraine; Head of Regional Center of Practical Psychology and Social Work of Khmelnytskyi Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Khmelnytskyi, Ukraine.

***Pylpchuk Liudmyla Stanislavivna***, Scientific Correspondent, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

***Pomyluiko Vira Yuriivna***, Candidate of Psychological Science, Doctoral Student of the Department of Theoretical and Consulting Psychology, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

***Popovych Ihor Stepanovych***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Educational Management, Kherson State University, Kherson, Ukraine.

***Radzivil Kateryna Pavlivna***, Postgraduate Student, Junior Researcher, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine.

***Rudzevych Iryna Leonidivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychological, Medical and Pedagogical Foundations of Correction Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Saidov Nurmukhammadzhon Amirovych***, Doctoral Student of Kyshyniv State Pedagogical University named after Ion Krianhe, Kyshyniv, the Republic of Moldova.

***Slavina Nataliia Serhiivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Stelmaschuk Khrystyna Romanivna***, Postgraduate Student, Assistant of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

***Stepura Yevhenii Viktorovych***, Postgraduate Student of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences 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.

***Striletska Inna Ihorivna***, Postgraduate Student of the Department of General and Social Psychology, Kherson State University, Kherson, Ukraine.

***Sundukova Iryna Viacheslavivna***, Postgraduate Student of the Department of Applied Psychology, Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Physical Education, Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko, Kirovohrad, Ukraine.

***Tamakova Tetiana Anatoliivna***, Lecturer of the Department of General and Medical Psychology and Pedagogy, O.O. Bohomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

***Faliova Olena Yevhenivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Scientific Bases of Management and Psychology, Institute of Postgraduate Education, Kharkiv National Pedagogical University named after H.S. Skovoroda, Kharkiv, Ukraine.

***Chaikovska Oksana Mykolaivna***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Psychology of Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Chorna Olena Mykolaivna***, Assistant of the Department of Psychology, Institute of Pedagogics, Psychology and Arts, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi, Vinnytsia, Ukraine.

***Shemchuk Oksana Mykholaiivna***, Applicant for the Degree of Candidate of Psychological Science, National Academy of State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmenlnytskyi, Khmelnytskyi, Ukraine.

***Shtepa Olena Stanislavivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

***Yalanska Svitlana Pavlivna***, Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of General, Developmental and Practical Psychology, Poltava National Pedagogical University named after V.H. Korolenko, Poltava, Ukraine.

***Yatsenko Tetiana Volodymyrivna***, Scientific Correspondent of the Laboratory of Psychology of Giftedness, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine; Lecturer in Psychological and Pedagogical Disciplines, Kremenchuk Pedagogical College named after A.S. Makarenko, Kremenchuk, Ukraine.

## Зміст

<b>С.Д.Максименко</b>	
Психоаналітичні теорії розвитку особистості та психіки . . . . .	7
<b>Ю.А. Алексєєва</b>	
Класифікація форм і видів віри особистості. . . . .	21
<b>О.О. Бантишева</b>	
Методика дослідження психологічних особливостей емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до викривленої поведінки . . . . .	36
<b>А.О. Борисова</b>	
Універсальні та етноспецифічні ресурси міжкультурної адаптації студентів-іноземців . . . . .	55
<b>Н.І. Волошко</b>	
Аналіз мотиваційного компонента здорового способу життя старшокласників у навчальному процесі . . . . .	67
<b>С.В. Герасіна</b>	
Діловитість як передумова успішної самореалізації у системі конкурентоздатності сучасного фахівця . . . . .	82
<b>Н.М. Гончарук</b>	
До проблеми класифікації комунікативних актів у психологічних дослідженнях . . . . .	94
<b>І.А. Гуляс</b>	
Цільова спрямованість у контексті ціннісного проектування особистості . . . . .	106
<b>Т.С. Гурлева</b>	
Психолого-педагогічні умови становлення відповідальності у підлітковому віці . . . . .	116
<b>Т.В. Дуткевич, Т.А. Панчишина</b>	
Психолінгвістичні особливості висловлення ірреального бажання в німецькій мові . . . . .	130

***А.И. Зимовин***

Саморазвитие личности в юношеском возрасте как дискурсивная конструкция: обоснование и результаты исследования . . . . . 142

***А.А. Иванченко***

Креативность: logos жизни и вектор целенаправленного движения. . . . . 161

***А.В. Казак***

Синтез характеристик психофизиологического портрета лица, принимающего решения в условиях высокого риска. . . . . 171

***О.В. Камінська***

Апробація програми корекції залежності від азартних онлайн-ігор і покупок через інтернет . . . . . 182

***О.Г. Коваленко***

Модель міжособистісного спілкування осіб похилого віку . . . . . 191

***І.А. Коваль***

Сучасні підходи в поглядах на етіологію депресивних розладів, їх діагностику і лікування . . . . . 202

***Н.В. Корчакова***

Методические аспекты исследования истоков просоциальности . . . . . 212

***С.П. Кошова***

Особенности психической саморегуляции у онкобольных детей . . . . . 223

***С.Л. Кравчук***

Психологічні особливості депресивності та емоційної нестійкості особистості середнього віку . . . . . 234

***Л.І. Кузьо***

Структура параметрів навчальної мотивації особистості та динаміка її становлення в студентському віці . . . . . 249

***В.П. Культенко***

Сучасний погляд на схильність чоловіків  
працездатного віку до нападів панічної атаки  
та вплив на серцево-судинну систему . . . . . 259

***М.О. Курицина***

Особливості взаємозв'язку професійних настанов та  
особистісної тривожності старшокласника . . . . . 269

***Е.А. Лазуренко***

Теоретико-методологический анализ исследования  
эмоциональной компетентности . . . . . 284

***Л.В. Лимар***

Корекція соціально-психологічних проблем розвитку  
готовності майбутніх лікарів до попередження  
конфліктів на заняттях з професійної іноземної мови . . . 295

***К.С. Максименко***

Истоки и современное состояние личностно-  
ориентированной психотерапии украинской  
психотерапевтической школы . . . . . 306

***Е.И. Медведская***

Компьютерные технологии в образовании:  
особенности позиций педагога и учащегося . . . . . 320

***А.В. Мирошнеченко***

Самоставлення підлітків з різними типами  
гендерно-рольової поведінки. . . . . 333

***Л.А. Мойсеєнко, І.М. Гураль***

Процесуально-динамічний зміст проектування  
розв'язку творчих математичних задач . . . . . 342

***Л.А. Носко***

Методологія поняття рефлексії  
як психолого-педагогічної категорії. . . . . 354

***Г.Ю. Одинцова***

Використання навчально-розвивального тренінгу  
формування креативного потенціалу в підготовці  
юриста. . . . . 365

***І.М. Омельченко***

Спілкування як комунікація, взаємодія і діалог  
із Іншим: суб'єктний підхід . . . . . 375

***Л.А. Onufrieva***

Professional activities as a basis for the development  
of future professional psychologist's personality. . . . . 385

***К.С. Осика***

Психологічні особливості особистості юнаків-каратистів  
рівня юданша (майстерності) . . . . . 397

***О.В. Осика***

Клієнт-центрована терапія К. Роджерса  
в психокорекційній роботі зі студентами. . . . . 407

***О.М. Паламар***

Методологічні орієнтири дослідження психологічної  
компетентності тифлопедагога . . . . . 417

***О.В. Панчак***

Психологічні аспекти активізації творчого медичного  
мислення студентів-стоматологів . . . . . 431

***Л.В. Пастух***

Особливості когнітивної складової сензитивності  
практичних психологів системи освіти . . . . . 443

***Л.С. Пилипчук***

Професіогенез та професійні кризи особистості  
медпрацівника . . . . . 458

***В.Ю. Помилуйко***

Використання тренінгу в системі корпоративного  
навчання дорослих. . . . . 469

***І.С. Попович***

Роль соціальних очікувань у саморегуляції поведінки  
особистості . . . . . 481

***К.П. Радзівіл***

Роль самооцінки особистості майбутніх психологів  
у формуванні професійних очікувань у навчальному  
процесі . . . . . 491



***Г.Л. Рудзевич***

Психологічні особливості виникнення конфліктів  
у навчально-виховному процесі . . . . . 505

***Н.А. Саїдов***

Оптимізм як складова особливість зрілого віку. . . . . 517

***Н.С. Славіна***

Вплив сімейного виховання на формування навичок  
спілкування в дітей дошкільного віку . . . . . 530

***Х.Р. Стельмащук***

Психологічні аспекти формування довірливих  
стосунків у дітей-сиріт як одна з умов  
стресостійкості . . . . . 539

***Е.В. Степура***

Проблеми прийняття рішень в научній  
деятельности . . . . . 551

***О.Б. Столяренко***

Психологічні особливості взаємодії директора  
малокомплектної сільської школи з учителями  
в умовах конфлікту . . . . . 564

***І.І. Стрілецька***

Аналіз провідних теоретико-методологічних підходів  
вивчення поняття «соціальний інтелект» . . . . . 574

***І.В. Сундукова***

Мотиваційний аспект ставлення старшокласників до  
психічного здоров'я . . . . . 586

***Т.А. Тамакова***

Формирование образа профессии у будущих  
медицинских психологов: социально-психологический  
тренинг . . . . . 602

***О.Є. Фальова, М.В. Маркова***

Психокорекція особистісних проблем жінок у ситуації  
сімейної кризи методом кататимно-імагінативної  
психотерапії . . . . . 612

***О.М. Чайковська***

Складові системи чинників девіантної поведінки  
підлітків . . . . . 627

***О.М. Чорна***

Особливості розвитку фантазії молодших школярів  
у процесі образотворчої діяльності . . . . . 637

***О.М. Шемчук***

Психологічний підхід до гендерних особливостей  
мислення . . . . . 658

***О.С. Штепа***

Аналіз та інтерпретація емпіричної багатофакторної  
моделі психологічної ресурсності особистості . . . . . 670

***С.П. Яланська***

Творча компетентність як механізм успішної  
психолого-педагогічної діяльності . . . . . 682

***Т.В. Яценко***

Сучасний стан досліджень проблеми обдарованості  
дошкільників в Україні . . . . . 692

**Відомості про авторів . . . . . 703**

## CONTENTS

<b><i>S.D. Maksymenko</i></b> Psychoanalytic theories of the development of personality and psyche . . . . .	7
<b><i>Y.A. Aliksieieva</i></b> The classification of forms and types of personality's faith. . . . .	21
<b><i>O.O. Bantysheva</i></b> Methods for investigating the psychological peculiarities of emotional intelligence in juveniles with an inclination towards victim behaviour . . . . .	36
<b><i>A.O. Borysova</i></b> Universal and ethnically specific resources of cross-cultural adaptation of students-foreigners. . . . .	55
<b><i>N.I. Voloshko</i></b> Analysis of motivational component of healthy lifestyle of senior pupils in educational process . . . . .	67
<b><i>S.V. Herasina</i></b> Businesslike Character as Precondition of Successful Self- actualization in the System of Competitiveness of Modern Specialist . . . . .	82
<b><i>N.M. Honcharuk</i></b> On the problem of classification of communicative acts in psychological research. . . . .	94
<b><i>I.A. Hulas</i></b> Purpose orientation in the context of valued direction of personality . . . . .	106
<b><i>T.S. Hurlieva</i></b> Psychological and pedagogical conditions of responsibility development in adolescence. . . . .	116
<b><i>T.V. Dutkevych, T.A. Panchyshyna</i></b> The psycholinguistic peculiarities of the irreal wish expression in German language . . . . .	130

***O.I. Zimovin***

The self-development of personality in the youth age as a discursive construction: research basics and results . . . . . 142

***A.O. Ivanchenko***

Creativity: logos of the life and vector of purposeful movement . . . . . 161

***A.V. Kazak***

The synthesis of characteristics of psychophysiological portrait of a decision maker in a high-risk condition . . . . . 171

***O.V. Kaminska***

Testing of the program in correction of dependence on online gambling and online purchases . . . . . 182

***O.H. Kovalenko***

The model of interpersonal communication of elderly people . . . . . 191

***I.A. Koval***

Modern approaches in the views on the etiology of depressive disorders, diagnosis and treatment of these disorders . . . . . 202

***N.V. Korchakova***

Study of prosociality in early childhood: methodological aspects . . . . . 212

***S.P. Koshova***

Particular features of psychic self-regulation of children with cancer . . . . . 223

***S.L. Kravchuk***

The psychological peculiarities of depression and emotional instability of personality of middle age . . . . . 234

***L.I. Kuzio***

The structure of parameters of personality's learning motivation and dynamics of its development in the student's age . . . . . 249

***V.P. Kultenko***

The modern view on the propensity in men of a working age to panic attacks and effect on cardiovascular system . . . 259

***M.O. Kurytsyna***

Peculiarities of interrelation of professional guidelines and personal anxiety of senior high school students . . . . . 269

***O.O. Lazurenko***

Theoretical and methodological analysis of the study of emotional competence . . . . . 284

***L.V. Lymar***

Correction of social-psychological problems of future doctors' readiness for preventing conflicts' development on Medical English classes . . . . . 295

***K.S. Maksymenko***

The origins and current state of personality-centered psychotherapy of Ukrainian psychotherapy school. . . . . 306

***O.I. Medvedska***

Computer technologies in education: the peculiarities of the teacher and student's attitudes towards them. . . . . 320

***A.V. Miroshnechenko***

Adolescents' attitude toward themselves with different gender and role behavior . . . . . 333

***L.A. Moiseienko, I.M. Hural***

Procedural and dynamic content of designing solution of creative mathematical problems . . . . . 342

***L.A. Nosko***

Methodology of the concept of reflection as a psychological and pedagogical category . . . . . 354

***H.Y. Odyntsova***

Using educational and developmental training for the formation of creative potential in lawyers' preparation . . . . . 365

---

<b><i>I.M. Omelchenko</i></b>	
Intercourse as communication, cooperation and dialogue with Other: subjective approach . . . . .	375
<b><i>L.A. Onufrieva</i></b>	
Professional activities as a basis for the development of future professional psychologist's personality. . . . .	385
<b><i>K.S. Osyka</i></b>	
Psychological peculiarities of the young karatists' personalities of judansha (mastery) level . . . . .	397
<b><i>O.V. Osyka</i></b>	
Client-centered therapy by C. Rogers in the psycho-correctional work with the students . . . . .	407
<b><i>O.M. Palamar</i></b>	
Methodological guidelines for studies on psychological competence of the teacher of visually impaired children . . .	417
<b><i>O.V. Panchak</i></b>	
Psychological principles of activation of the creative medical thinking of dentistry department students . . . . .	431
<b><i>L.V. Pastukh</i></b>	
The features of cognitive component of counseling psychologists' sensitiveness in the system of education . . .	443
<b><i>L.S. Pylypchuk</i></b>	
Professional genesis and professional crisis of a medical worker's personality . . . . .	458
<b><i>V.Y. Pomyliuko</i></b>	
Application of training in corporate training of adults . . .	469
<b><i>I.S. Popovych</i></b>	
The role of social expectations in self-regulation of behavior of personality . . . . .	481
<b><i>K.P. Radzivil</i></b>	
The role of self-appraisal of future psychologists' personality in the formation of professional expectations in the academic process . . . . .	491

<b><i>I.L. Rudzevych</i></b>	
Psychological characteristics of conflicts' origin in the educational process . . . . .	505
<b><i>N.A. Saidov</i></b>	
Optimism as a component feature of mature age . . . . .	517
<b><i>N.S. Slavina</i></b>	
Influence of family education on the formation of children's skills of intercourse . . . . .	530
<b><i>K.R. Stelmaschuk</i></b>	
Psychological aspects of forming trustful relationships of orphanchildren as one of the stress resistance conditions . . . . .	539
<b><i>Y.V. Stepura</i></b>	
The problems of making decisions in the scientific activity . . . . .	551
<b><i>O.B. Stoliarenko</i></b>	
Psychological characteristics of interaction between headmaster of the ungraded school and teachers in conflict . . . . .	564
<b><i>I.I. Striletska</i></b>	
Analysis of leading theoretical and methodological approaches to studying of the concept «social intellect» . . .	574
<b><i>I.V. Sundukova</i></b>	
Motivational aspect of senior pupils' attitude to the mental health . . . . .	586
<b><i>T.A. Tamakova</i></b>	
Formation of the image of the profession in future medical psychologists: social and psychological training . . . . .	602
<b><i>O.Y. Faliova, M.V. Markova</i></b>	
Psychocorrection of women's personal problems in a situation of family crisis by catathymic-imaginative method of psychotherapy . . . . .	612



---

***O.M. Chaikovska***  
Components of teenagers' deviant behavior system  
of factors . . . . . 627

***O.M. Chorna***  
The features of the development of junior pupils'  
imagination in the fine art activity . . . . . 637

***O.M. Shemchuk***  
Psychological approach to gender thinking peculiarities . . . 658

***O.S. Shtepa***  
Analysis and interpretation of empirical multifactor  
model of psychological resourcefulness of a personality. . . . 670

***S.P. Yalanska***  
Creative competence as a mechanism for successful  
psychological and educational activities . . . . . 682

***T.V. Yatsenko***  
Present-day state of researching the giftedness problem  
of pre-school children in Ukraine . . . . . 692

**Information about the authors . . . . . 709**

## 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 невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття;
  - формулювання мети статті (постановка завдання);
  - методи та методики;
  - виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
  - висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.
1. Обсяг статті – від 12 сторінок: 14 шрифт, інтервал – 1,5.
  2. Список використаних джерел (оформлений відповідно до останніх вимог).
  3. Транслітераційний переклад списку використаних джерел (посилання на транслітераційний переклад в онлайн режимі <http://translit.ru/>).
  4. Ініціали, прізвище автора, назва статті англійською мовою.
  5. Анотація англійською мовою (від 25 рядків) – у формі висновків по дослідженню. Ключові слова англійською мовою (8-10 слів).
  6. Відомості про автора українською і англійською мовами: прізвище, ім'я, по батькові; ступінь, звання, посада, місце роботи, ВНЗ, місто, країна. Номер телефону та відділення Нової пошти для отримання збірника.
  7. Реферат на статтю англійською мовою.
  8. Автори без наукового ступеня подають рецензію на статтю наукового керівника (доктора/кандидата наук).
  9. Електронна адреса, на яку надсилати тези і статті: [kpnu\\_lab\\_ps@ukr.net](mailto:kpnu_lab_ps@ukr.net)

Оригінальні версії статей публікуватимуться у відкритому доступі на сайті збірника <http://problemps.at.ua>

### **Зразок оформлення списку використаних джерел**

**Електронні ресурси:** The Scottish Institute for Residential Child Care. Social Work Undergraduate Degree [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://www.sircc.org.uk/education/honsdegree>> – Загол. з екрана. – Мова англ.

**Дисертації:** Волченко О.М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис...кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ольга Михайлівна Волченко. – К. : НАПН України, Ін-т педагогіки, 2011. – 264 с.

**Автореферати дисертацій:** Булар І.Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах мед. навчальних закладів) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ірина Євгенівна Булар. – НАПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2014. – 50 с.

**Журнали:** Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Татьяна Дмитриевна Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002 – № 2. – С. 42–45.

**Збірки наукових праць:** Химинець О.В. Проблема формування творчої особистості / Ольга Володимирівна Химинець // Науковий вісник УжДУ. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Вип. 1 / Міністерство освіти і науки України; Ужгородський національний університет; Редкол. : В.І.Опіярі (гол. ред.), М.І.Блецкан, М.М.Болдижар, В.В.Гоммонай. – Ужгород : Вид-во УжНУ «Говерла». – 1998. – С. 17–22.

**Книга одного автора:** Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Виктория Викторовна Сафонова. – Воронеж : Стоки, 1996. – 237 с.

**Книга двох-трьох авторів:** Редько В.Б. Учебник физики и видеозапись / В.Б.Редько, Р.В.Борисович, В.В.Молодцова. – Одесса : «Оптиум», 2002 – 140 с.

**Книга чотирьох і більше авторів:** Вікова і педагогічна психологія : Навчальний посібник. – 2-ге вид. [О.В.Скрипченко, Л.В.Волинська, З.В.Огороднійчук, І.С.Булах та ін.]. – Київ : Каравела, 2009. – 400 с.

## Guidelines for authors

Collection of research papers «Problems of modern psychology» ISSN 2227-6242 of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University and G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine is peer-reviewed scientific periodical, indexed and listed in the international 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. One-page essay on the article should be given in English.



### Title – author's identification

The first page must include the code of UDC of the article from the left of the page, author's name and e-mail from the right of the page. It should be written in bold, centered, Times New Roman, 14 point body, e.g. N.V. Tkachuk, e-mail: tkachuknat@yandex.ua

### Summary/key words

Each paper should include brief summaries in Ukrainian, Russian before the article and English at the end of the article preceded by the author's family and given names, title of the article (in the respective language). The three summaries should have the length from 25 lines and key words should have 8-10 words, included at the end of each of them.

### Text

Quotations in the text should be as follows: According to Thackeray, Patterson [1; 5], where 1 and 5 means the first and the fifth position in the literature, while [1, 5] means the first position in the literature and number of page with quotation. Any examples should be numbered consecutively with Arabic numerals. No images or illustrations should be inserted. The article should contain the following parts: background of the problem; objectives; procedure of the research; methods and test materials; conclusion.

### References

References should come after the text of the article. They should be written with a 14 point body and in alphabetic order. The Ukrainian and Russian references should be written originally, then given in transliteration in Latin, e.g:

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
2. Кожина А. М. Состояние психического здоровья детей, проживающих в условиях материнской депривации // Медицина сегодня и завтра. – 2009. – № 2. – С. 92–96.
3. Bernier A. The Client-Counselor Match And The Corrective Emotional Experience : Evidence From Interpersonal And Attachment Research / A. Bernier, M. Dozier // Psychotherapy : Theory/Research/Practice/ Training. – 2002. – V. 39(1). – P. 32–43.
4. Evans J. Cohort study of depressed mood during pregnancy and following childbirth / J. Evans, J. Heron, H. Francomb // BMJ. – 2001. – Vol. 323. – P. 257–260.

The papers should be sent to the E-mail: [kpnu\\_lab\\_ps@ukr.net](mailto:kpnu_lab_ps@ukr.net)  
All papers will be published in open access on the Journal site:  
<http://problemps.at.ua>

Scientific publication

Problems of modern psychology

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

Issue 28

Editor	<i>A. S. Pankova</i>
Computer version	<i>V. O. Farion</i>
English translation	<i>O. V. Moshtak</i>

«Aksioma» Publishing House,  
Prov. Pivnichnyi, 5, Kamianets-Podilskyi, 32300.  
Tel/Fax: (03849) 3-90-06. E-mail: aksiomakp@rambler.ru.  
Printed in the PE «Aksioma» printing house  
Certificate GC JM2I808 of 26.05.2004

Наукове видання

Проблеми сучасної психології

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

Випуск 28

Редактор	<i>А. С. Панькова</i>
Комп'ютерне верстання	<i>В. О. Фаріона</i>
Переклад на англійську мову	<i>О. В. Моштак</i>

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 42,78.  
Тираж 300 пр. Зам. № 605.

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.